

D O C U M E N T O S



---

Educar a los Tres Años

---



Ministerio de Educación y Ciencia

**39987**

---

~~1000951~~

~~1813~~

39987



# EDUCAR A LOS TRES AÑOS



~~Ministerio de Educación y Ciencia  
CENTRO NACIONAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA  
biblioteca~~



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

*Dirección Gnral de Renovación Pedagógica*

BIBLIOMECA  
059096



R-128860



---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

---

*Dirección Gnral de Renovación Pedagógica*

---

N. I. P. O.: 176-90-011-5  
I. S. B. N.: 84-369-1855-X  
Depósito Legal: M-32483-1990  
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS

# Indice

	<i>Págs.</i>
<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. El niño y la niña de tres años</b> .....	9
2.1. Presentación y metodología de trabajo .....	11
2.2. El niño y la niña de cero a seis años. ....	13
2.3. ¿Cómo son y qué necesitan los niños y las niñas de tres años? .....	16
2.4. ¿Cómo conocer a cada niño concreto? .....	33
<b>3. La Educación Infantil</b> .....	37
3.1. Antecedentes y concepción actual. ....	39
3.2. Finalidades. ....	40
3.3. Objetivos generales. ....	41
3.4. Ciclos. ....	42
<b>4. El proyecto educativo</b> .....	45
4.1. Proyecto Educativo y Proyecto Curricular. ....	47
4.2. El Centro ante la apertura de las unidades para niños/as de tres años. ....	48
— Aspectos organizativos .....	49
— Aspectos curriculares .....	55
<b>5. Orientaciones didácticas</b> .....	65
5.1. Las interacciones entre iguales. La importancia de la participación en la vida de un grupo. ....	67
5.2. El período de adaptación. ....	108
5.3. Autonomía e independencia personal. ....	114
5.4. El juego. ....	123
5.5. Los lenguajes. ....	140
5.6. Sugerencias de actividades a realizar con los niños y niñas de tres años. ....	149
5.7. La Educación Infantil. Tarea compartida. ....	171
<b>6. Unidad didáctica: “El agua”</b> .....	179
6.1. Diseño de la Unidad Didáctica. ....	181
6.2. Desarrollo de la Unidad Didáctica. ....	191
<b>7. Bibliografía</b> .....	205
<b>8. Anexos</b> .....	211
8.1. Ficha de observación del niño de tres años en la Escuela Infantil .....	213
8.2. Entrevista familiar .....	227
8.3. Entrevista inicial con los padres .....	233
8.4. Hojas de recogida de datos .....	237
8.5. Guía de observación de alumnos para el período de adaptación .....	239



¡Hola!  
ya tengo tres años  
¿Puedo ir al cole?

---

# 1. Introducción

“Educar a los tres años” es el título elegido para este documento que pretende ser una aportación a la formación del profesorado que trabaja en Educación Infantil y, más concretamente, con los niños y niñas de tres años.

Según establece el Proyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, “La educación Infantil es el primer tramo del sistema educativo. De carácter no obligatorio, se dirige a los niños y niñas de edades comprendidas entre cero y seis años. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales”.

En la Reforma del sistema educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia apuesta por un incremento de la oferta pública para los niños de tres años en la primera mitad de la década de los noventa.

La definición de un ciclo de Educación Infantil que abarque desde los tres a los seis años supone un mayor compromiso del sector público con estas edades de forma que la Administración educativa ofrezca a las familias la oportunidad de una educación para sus hijos pequeños en un Centro público de enseñanza.

Desde el inicio del Programa Experimental de Educación Infantil (1985), esta medida se ha experimentado en diversos Centros públicos anticipando la organización del segundo ciclo (3-6) con una considerable satisfacción por parte de los colectivos implicados de niños/as, familias y profesores/as.

En este documento se recogen las aportaciones de los equipos del Programa y de otros profesionales que llevan años trabajando con niños de estas edades que han sido pioneros al proponerse el estudio y la sistematización de su experiencia, reflexionando sobre aquellos aspectos que les han sido más útiles y reformulando su Proyecto de Centro y su práctica educativa.

En los próximos años asistiremos a un incremento progresivo de estas unidades en el sector público, pero, ante esta innovación, varios padres y profesionales se preguntan:

- ¿Cómo se justifica esta medida?
- ¿Qué pretende el Ministerio de Educación y Ciencia?
- ¿Qué hacer con estos niños/as en nuestras clases?

En este sentido, intentaremos explicar el carácter innovador de esta iniciativa y la contribución a la misma de este documento.

Antes nos gustaría precisar que cuando utilizamos el término “escolarización” no nos estamos refiriendo a la mera asistencia de los niños/as a un Centro, sino a aportarles un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo que completen su experiencia en el ámbito familiar.

Nos gustaría explicitar algunas de las razones que, desde distintas perspectivas, están concurriendo en esta iniciativa, ya que consideramos necesario valorarlas en su conjunto.

La Constitución y la L. O. D. E. reconocen el derecho de todos los españoles a la educación. En este sentido es fácilmente constatable la demanda social de educación que en nuestro sector se concentra en el ciclo 3-6 años. En él se produce la masiva incorporación de los niños y niñas al sistema educativo.

En nuestra época el proceso histórico de transformación del medio familiar, la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo, así como las modificaciones habidas en las condiciones de vida actual, han hecho necesario que otras instituciones colaboren con las familias compartiendo y completando su función educativa. En este sentido, la escolarización de los niños de tres años en la red pública se configura como una medida social de primer orden.

La importancia decisiva de la Educación Infantil para compensar algunas carencias, nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico y prevenir las posibles dificultades que se manifestarían de forma más clara en posteriores etapas educativas, aconsejan la incorporación temprana de los niños al sistema educativo.

En este sentido, la ampliación de plazas escolares para los niños/as de tres años en los próximos años en el sector público viene a garantizar una oferta educativa para todos los niños que lo demanden, obviando el factor económico que hasta la fecha ha venido condicionando su acceso al mismo.

Desde la perspectiva demográfica, el descenso de la tasa de natalidad que se viene produciendo en los últimos años en nuestro país lleva a una redistribución de plazas escolares.

Pero estas consideraciones de carácter social no deben ocultarnos que esta medida supone una decisiva contribución al desarrollo de los niños. Las investigaciones educativas realizadas coinciden en subrayar el enriquecimiento que para el niño o la niña supone la asistencia a un Centro en el que, desde una intencionalidad educativa, se busca un desarrollo integral y en el que el niño encuentra compañeros con los que interactuar en el entorno organizado.

Si ya nadie cuestiona la necesidad de introducir al niño en un entorno físico y social educativo, todavía resulta más evidente para los niños que tienen algún problema en su desarrollo. El M. E. C., debe asegurar la educación temprana de los niños con deficiencias o con necesidades educativas especiales.

En la Reforma del sistema educativo, una vez cubiertos los objetivos de escolarización de los niños de cuatro y cinco años, el Ministerio de Educación se propone no sólo ampliar la oferta educativa para los niños/as de tres años hasta cubrir el 100 por 100 de la demanda, sino también mejorar las condiciones de calidad del resto de las unidades de Educación Infantil.

Esto, además de responder a todo lo anteriormente expuesto, obedece a la obligación que tiene el M. E. C. de optimizar los recursos existentes y planificar de una forma coherente la próxima década.

Un elemento fundamental para el éxito de esta medida es el profesorado especialista en Educación Preescolar que tradicionalmente ha venido trabajando con niños de cuatro y cinco años. La escolarización de los niños y niñas de tres años cuestiona en profundidad el modelo de preparación para la E. G. B. que ha primado en el Preescolar, y dirige la actuación del profesorado hacia un modelo educativo-formativo en el que todos los aspectos del desarrollo de estos niños/as son considerados de igual importancia y se abordan desde una perspectiva educativa global.

Consciente de esta realidad, el Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado este documento de trabajo que, continuando con la serie de Educación Infantil de la Dirección General de Renovación Pedagógica, constituye el inicio de varias colaboraciones que sin duda se realizarán en los próximos años, esperando que sea un medio útil y eficaz para mejorar la calidad de la oferta educativa para los niños/as de tres años.

Para ello, se ha contado con la colaboración de varios profesores/as, desde la escuela y los equipos de asesoramiento psicopedagógico, han contribuido con sus aportaciones a unificar varias experiencias de nuestro país. También se ha contado con la colaboración de profesionales que han participado en las actividades de formación del profesorado que se han desarrollado en el Programa Experimental de Educación Infantil.

Esta variedad de autores tiene ventajas e inconvenientes. Por una parte, se han podido recoger experiencias prácticas, útiles y "vivas", con una marcada personalidad resultado de su vinculación a la realidad donde se han desarrollado. Pero esto, que todos consideramos un valor, ha dificultado el proceso de elaboración en un único

---

documento, ya que lo que se ha procurado es que no sea una recopilación sumativa, sino seguir una línea argumental discursiva.

El equipo de Educación Infantil que desde el Ministerio lo ha realizado ha procurado encontrar vías de coordinación que ayudasen a superar esta diversidad, ordenando y secuenciando, orientando en su redacción y completando algunos aspectos que resultaban imprescindibles para ofrecer un documento “global” y coherente.

En este sentido, el Diseño Curricular Base de Educación Infantil ha sido el eje teórico imprescindible para unificar esta diversidad. También ha resultado útil desde la perspectiva de enmarcar la propuesta que aquí se realiza para los niños y niñas de tres años dentro de la etapa (0-6).

El contenido de “Educar a los tres años” no ha pretendido ser exhaustivo. El capítulo referente al niño y la niña de tres años tiene especial relevancia si consideramos al niño/a como el protagonista y artífice de su desarrollo/aprendizaje. En este sentido, toda la información que el maestro/a tenga es muy útil para la selección y contextualización de objetivos y contenidos así como para la planificación de las secuencias de aprendizaje que, necesariamente, han de orientar la toma de decisiones que ha de realizarse en cada Centro y para cada grupo de niños/as.

La necesidad de conocer al niño/a concreto/a pasa por conocer básicamente cómo aprende y se desarrolla y también valorar sus experiencias y conocimientos previos, así como los hábitos y procedimientos que cada niño ha adquirido en el transcurso de las mismas.

El capítulo sobre “La Educación Infantil” expone los principios generales en los que se basa la concepción actual de esta etapa educativa, sus finalidades, objetivos generales y ciclos.

El Proyecto Educativo es el eje de trabajo del equipo educativo de cada Centro. Por ello, en el capítulo 4 se explicitan las cuestiones a destacar en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular y los principios organizativos relativos al trabajo en equipo del personal del Centro, la participación de los padres y la organización de los espacios, materiales y tiempos.

Por último, se han querido destacar orientaciones metodológicas sobre aspectos muy variados como la interacción entre iguales y la importancia de la participación en la vida de un grupo, el período de adaptación, la autonomía e independencia personal y su trascendencia a lo largo de la jornada escolar, el juego como la actividad más completa y global que los niños y niñas de tres años pueden realizar y la necesidad de crear un “ambiente hablado”.

También se ofrecen varias propuestas de actividades a realizar ordenadas a lo largo de la jornada en los períodos más significativos y, por último, las actuaciones que se han de promover para hacer realidad ese principio de “La Educación Infantil • Tarea compartida”.

Hemos querido concretar varias de las aportaciones de este documento con una ejemplificación de Unidad Didáctica sobre “El agua”.

Esperamos que este documento aporte a los/as maestros/as elementos de reflexión que les ayude a realizar una educación de calidad para los niños y niñas que por primera vez se escolarizan en el sector público. Pensamos que dar a conocer algunos de los trabajos realizados en los últimos años puede propiciar el intercambio de experiencias y motivar la elaboración de nuevos documentos.

Servicio de Educación Infantil. M. E. C.



## **2. El niño y la niña de tres años**



## 2.1. Presentación y metodología de trabajo

Pilar Valverde

Este tema ha sido objeto de profundización en un grupo de trabajo formado por equipos docentes de algunas Escuelas Infantiles de Zaragoza. Funcionamos desde enero a julio del 89, en reuniones quincenales de dos horas de duración.

Los *objetivos* de este grupo fueron:

1. Conocer las características y necesidades del niño de tres años.
2. Formular modos de observar y actuar con el niño de tres años.
3. Evaluar la adecuación de nuestras acciones educativas.
4. Delimitar un marco amplio de actividades y estrategias educativas que den respuesta a las necesidades de cada niño y posibilite la participación de todos.
5. Reflexionar conjuntamente sobre la realidad para transformarla.
6. Compartir conocimientos, experiencias y materiales de forma dinámica, aplicándolos a la realidad del trabajo diario.

Los *contenidos* fueron:

- Vocabulario básico de psicología evolutiva.
- Areas evolutivas:
  - Somática.
  - Psicomotriz.
  - Cognitiva.
  - Lenguaje y Comunicación.
- Afectividad, personalidad y socialización.
- Actitudes y mensajes educativos.
- Aprendizaje significativo.
- Globalización.
- Observación.

*La metodología.*—El trabajo se inició con unas reflexiones individuales sobre nuestra forma de actuación con los niños. Para motivar esto se prepararon preguntas para que cada uno pudiera precisar cuál es su reacción real en el momento en que ocurre el hecho. Se pedía que contestasen lo que hacen, cómo hablan, tono que emplean, palabras concretas que dicen, gestos que se realizan, lo que se piensa. Era importante la sinceridad en las contestaciones y responder lo que realmente se “hace” y no lo que se piensa que se “debe hacer”.

Después se pasó a la presentación del *material* que constaba de:

- Artículos extraídos de revistas de pedagogía.
- Apuntes manuscritos sobre conceptos básicos de psicología evolutiva, características y necesidades de los niños en cada área evolutiva, y actitudes y mensajes educativos.
- Fotocopias de partes de libros con esquemas, resúmenes y dibujos explicativos de la evolución infantil.
- Bibliografía.
- Poesía “Los niños aprenden lo que viven”.

El siguiente paso consistió en un trabajo en grupos de 8-10 personas. Cada grupo se encargó de sacar, del material evolutivo entregado, las características de los niños de tres años. Este material contaba con aportaciones de distintas escuelas evolutivas (Piaget, Wallon, Gesell) y había datos desde el nacimiento.

De las características de los niños de tres años se fueron entresacando las necesidades que estos niños tienen y que la Escuela Infantil debe satisfacer para favorecer un desarrollo positivo. A partir de ahí se propusieron actuaciones que el profesor debe realizar para adaptarse y adecuarse a la educación de unos niños en un período evolutivo determinado y con unas necesidades derivadas de él.

---

Tomando como base la reflexión inicial del “cómo actúo” y comparándola con las propuestas de actuación del profesor, cada uno se comprometía a realizar cambios concretos de su acción en aspectos como, por ejemplo:

- Poner el papel higiénico al alcance de los niños para fomentar su autonomía.
- Hacer de la hora del almuerzo un tiempo de tranquilidad y de contacto social con los compañeros.
- Favorecer la siesta...

Los profesores que ya ponían en práctica las cuestiones propuestas orientaban a los compañeros que todavía no lo hacían y, en días sucesivos, se evaluaba entre todos la experiencia, viendo:

- Las condiciones más adecuadas.
- Los fallos, y se apuntaban datos para mejorarlos.
- Las repercusiones en los niños, sus reacciones.

Personalmente quiero resaltar la satisfacción que experimenté al entrar en las aulas y ver el interés que los profesores ponían en realizar los cambios acordados.

En *asamblea* se pusieron en común las aportaciones de todos los grupos. Cada uno había trabajado una o dos áreas evolutivas. Se elaboraron cuadros resúmenes de todas las aportaciones.

Estos resúmenes sirvieron de base para realizar la *Ficha de observación del niño de tres años*. Para ello se presentó a los profesores un borrador de ficha para debatirlo y modificarlo entre todos.

Otra vez en pequeños grupos fuimos revisando:

- Cada ámbito evolutivo a observar.
- La formulación de los ítems.
- Tiempo de observación.
- Lugar adecuado para observación.
- Claves de respuesta.

De la puesta en común salió la ficha que junto con:

- Un cuestionario para padres.
- Orientaciones para el control de esfínteres.
- Orientaciones metodológicas del Coordinador de Educación Infantil.

Constituyeron el primer envío que en el mes de junio se remitió a todos los Centros en los que iban a funcionar aulas de tres años. Y en septiembre ha sido enviado a todos los Equipos Multiprofesionales.

El trabajo de este grupo ha estado en todo momento *dentro del marco de la Reforma Educativa actual*, respetando, viviendo y transmitiendo sus principios fundamentales de acción:

- Trabajo en equipo.
- Partir de las necesidades de los niños.
- Importancia de la observación para conocer a los niños.
- Actividades basadas en una programación abierta.
- Apertura de la escuela al entorno.
- Participación de los padres.
- Facilitación de las relaciones personales.

El presente documento es una aportación abierta, no acabada, de todo un colectivo de personas inquietas por mejorar su trabajo profesional. Es posible y necesario seguir compartiendo, clarificando, profundizando y extendiendo las actuaciones dentro del marco educativo común que propone la Reforma. Ahora hay que recibir, acoger y observar a los niños, jugar con ellos, relacionarse con los padres. Hay que hacer la escuela, abrirla para que quepamos todos.

Tenemos que seguir fomentando un talante profesional que posibilite una escuela alegre, luminosa y abierta, en la cual todos, niños y adultos, puedan mantener relaciones cada vez más positivas.

Los materiales de psicología evolutiva que aquí se presentan pueden servir de invitación y estímulo para iniciar experiencias como la nuestra.

## 2.2. El niño y la niña de cero a seis años

Los primeros años de vida tienen gran importancia en la posterior evolución de la persona, ya que, en estos años se forman las estructuras neuronales; ocurren los procesos de individualización y socialización, se produce un crecimiento físico y un desarrollo psicomotor, perceptivo e intelectual, que posibilita el enriquecimiento de las relaciones con el medio y con los demás (relaciones que, a su vez, juegan un importante papel en el desarrollo de estos cambios). Todo ello proporciona unas adquisiciones que son la base de las posteriores experiencias. Según como sean estas primeras experiencias, su cantidad, su variedad, su significado, será el proceso de formación de la personalidad y las interacciones que se establecerán en el futuro.

Todos los educadores tenemos en común el deseo de favorecer el desarrollo del niño. Para ello conviene partir de un conocimiento básico de la psicología infantil, sus características, necesidades e intereses y de los procesos de desarrollo que tienen lugar en cada momento.

El desarrollo que vive el niño lo podemos definir como:

- Un *proceso de construcción dinámico* fundamentado en la interacción con el medio.
- Un *proceso adaptativo* en el que el niño va asimilando e incorporando la información que recibe del mundo y, al mismo tiempo, modifica su comportamiento adaptándose a él.
- Un *proceso global*, es decir, ocurre por la interacción de todos los factores que concurren en él:
  - Individuales o genéticos, determinados por la herencia y que son el potencial con el que el individuo viene al mundo.
  - Exógenos o ambientales, son las influencias que actúan desde el exterior. Pueden ser:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>— Físico-químicos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos nutritivos.</li> <li>• Elementos tóxicos.</li> <li>• Condiciones geofísicas.</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>— Socioculturales.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones económicas.</li> <li>• Nivel cultural.</li> </ul> </li> </ul>                                     |



- Un *proceso continuo*. Aparecen como una sucesión de formas de actuar, cada una de las cuales prolonga la anterior, la reconstruye y la supera con una forma más avanzada.
- Un *proceso que no ocurre de modo uniforme* en todos los niños en la misma edad.

De aquí podemos concluir la serie de características del niño que está realizando este desarrollo que, por su naturaleza, es dinámico, adaptativo, global, continuo y no uniforme:

- El niño en desarrollo es un *ser dinámico*, en continuo cambio y formación de estructuras de pensamiento y relación.
- El niño en desarrollo es un *ser unitario* en cuyo crecimiento intervienen multitud de aspectos que se relacionan e implican a la globalidad de la persona.
- El niño en desarrollo es un *ser activo*. Para que se produzca el desarrollo es necesario que el niño actúe y que los adultos promuevan un medio que potencie esta posibilidad.
- Cada niño en desarrollo es un *ser único e irrepetible*, con características, intereses y necesidades propios y llenos de posibilidades.



La infancia humana es un *hecho biológico*. Los niños nacen con unas características físicas diferentes unos a otros y con una secuencia madurativa inscrita en su código genético, que condiciona el proceso de desarrollo desde la inmadurez hasta la madurez biopsicológica propia del adulto. Esta secuencia madurativa debe ser atravesada por todos los individuos de la especie humana.

Pero la infancia humana es, además, un *hecho social*. El desarrollo se produce en un determinado contexto; al niño se le proporcionan unos estímulos determinados, se le enseñan unas habilidades concretas. Aunque la estimulación del ambiente no puede lograr cualquier cosa, ya que la maduración impone límites, lo mismo que abre posibilidades, sobre qué es lo que se puede lograr en cada momento.

Así, a lo largo de los primeros seis años de vida ocurren una serie de hechos evolutivos posibilitados por la maduración biológica y cuyo eje conductor es la relación, los intercambios y las interacciones activas con el medio, los adultos y los demás niños.

El bebé vive *vinculado a la figura que le atiende* sin diferenciarse ni diferenciarla de él. No tiene conciencia de sí mismo ni del otro. La comunicación se establece a través del lenguaje corporal, por el tono de la voz, la forma de cogerlo, de acunarlo... y conforme se va desarrollando la capacidad visual, van adquiriendo importancia las miradas y sonrisas.

La actividad corporal del niño/a comienza con los reflejos congénitos o conductas automáticas, como por ejemplo, el de succión, prensión, andar automático, Babinski, Moro... algunos de los cuales desaparecen a los pocos meses de nacer y otros se convierten en conductas voluntarias como ocurre con la succión y prensión. Con esta actividad el niño emite señales con las que manifiesta sus necesidades.

El adulto comunica sus sentimientos al bebé cuando realiza todas aquellas conductas que le llevan a satisfacer sus necesidades. Si los sentimientos son positivos, el niño irá adquiriendo una confianza y una seguridad que es la base de un desarrollo equilibrado, ya que *sentirse querido y atendido* proporciona al bebé una seguridad que le permite comenzar una intensa relación con lo que le rodea. A través de sus gritos y movimientos se comunica y mediante la repetición de una acción que ha hecho casualmente y que le ha producido resultados agradables, le permite aprender a dar respuestas adecuadas a los estímulos ambientales.

Los objetos existen para el niño/a en la medida en que actúa sobre ellos y va conociendo el mundo por la acción que realiza sobre los mismos. La progresiva diferenciación de los objetos, favorecida por la prolongación de los períodos de observación, le lleva a ser cada vez más consciente de ellos, aunque no estén presentes, por medio de su imagen mental o representación.

A la vez, el niño va tomando conciencia de que existen seres distintos a él que le proporcionan satisfacciones. También va apareciendo un sistema de comunicación más consciente y dirigido que es el lenguaje verbal, que se suma al expresivo y corporal y que irá perfeccionando por medio de la imitación y el refuerzo. También, gracias a la intervención del adulto que organiza situaciones y actividades que, debido fundamentalmente a la regularidad y repetitividad de la vida cotidiana, le ayudan a ir consolidando sus adquisiciones lingüísticas de índole comprensiva y expresiva.

La aparición de *conductas motóricas nuevas* (gateo, marcha...) que le permiten vivir un proceso activo de experimentación, exploración, manipulación e investigación por medio del cual va descubriendo cada vez más facetas del medio que le rodea, refuerza su separación del adulto de referencia.

La *presencia separada del adulto* sigue siendo fundamental para alentar la progresiva autonomía. El adulto ahora es el refugio donde puede acudir si tiene necesidad. La conciencia de la separación tiene dos consecuencias inmediatas:

- Hace al niño ver con fuerza la existencia de su yo, de sus propios sentimientos y deseos, los cuales defiende sin tolerar la frustración ni las prohibiciones. Así, esta oposición y rebelión es ahora un proceso de afirmación de sí mismo.
- Aparece la necesidad de recrear los objetos y las personas en su ausencia de forma que permanezcan en su interior por medio de su representación o imagen mental.

Cuando el niño deja de realizar todas las experiencias con las manos y es capaz de hacer algunas en su mente, sin la acción directa sobre el objeto, aparece el *pensamiento simbólico* cuyas manifestaciones son: imitación diferida, imagen mental, juego, lenguaje y dibujo. Por medio de ellos el niño va ampliando su conocimiento de la realidad y expresando sus vivencias.

La maduración sigue aportando, con las posibilidades que abre, la base para su desarrollo psicológico construido siempre en interacción con el medio. Con el paso de los años el proceso madurativo se lentifica, y a partir del tercer año las conductas no se modifican de forma tan rápida como sucedía anteriormente. La motricidad se va afianzando y alcanzan ejecuciones más finas, también se consolida la dominancia lateral del cerebro.

Desde el nacimiento hasta los seis años, conforme van pasando los meses y los años, va disminuyendo la influencia de la maduración biológica y paralelamente, va aumentando la influencia de los estímulos ambientales y del aprendizaje. En esta época de la vida le ocurren al niño hechos importantes:

- Consigue el control de esfínteres.
- Nacen otros hermanos.
- Aparecen los primeros miedos.
- Padece las primeras enfermedades comunes.
- Acude a la escuela por primera vez.
- Conoce otros medios además del cotidiano (playa, montaña, urbano...).

Y en medio de todas estas influencias ambientales, imitando a los adultos, aprende a identificarse con ellos e incorpora nuevas formas de sentir y actuar haciendo su yo cada vez más fuerte y seguro. Así, quiere encontrar su lugar, su papel y su función en relación con los demás y esto genera sentimientos de gran intensidad emocional (celos, rivalidad, afecto, rechazo...). Al oponerse a los demás se está destacando ante los otros y ante sí mismo. El niño se define por oposición, por negación, antes de ser capaz de definirse por la afirmación de sus propias características.

Poco a poco va saliendo de sí mismo e irá jugando con otros niños, primero de forma paralela, cada uno en su juego individual, esta es la forma más primitiva de conducta social que irá evolucionando hacia el juego cada vez más participativo, lo que le permitirá descubrir nuevas relaciones.

En un principio verá a los demás niños como objetos y los tratará como tales, se enfrentará a los otros para conseguir algo que poseen y que le interesa. En esta edad el niño es incapaz de ponerse en el lugar del otro y esto es fuente de conflictos y peleas frecuentes, pero debido a la presión socializadora que el medio ejerce sobre el niño va ajustando sus conductas a las expectativas sociales y desarrollando el aprendizaje de los roles y el conocimiento social necesario para una conducta adaptada.

Por ello, se estructurarán las *primeras normas* en los juegos para evitar los conflictos y poder satisfacer a todos los que participan. En un principio el niño las seguirá por la autoridad que tienen, porque lo dice el adulto. Pero poco a poco irá participando en el establecimiento de esas normas e independizándose del adulto.

En estos primeros años se inicia el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas, como por ejemplo:

- Discriminación perceptiva (reconocimiento de formas, colores y tamaños...).
- Estructuración y orientación espacio-temporal.
- Memoria inmediata a largo plazo, secuencial.
- Capacidad de simbolización.
- Ampliación de vocabulario (conceptos temporales, espaciales, de cantidad, cualidad, orden...).
- Control de la atención para dirigirle a tareas determinadas.
- Capacidad para reproducir imágenes.

En este momento es muy importante atender al buen desarrollo de todo ello con la realización de exploraciones visuales, auditivas, perceptivas, logopédicas... Cuando aparecen síntomas de posibles alteraciones, habrá que darles el adecuado tratamiento lo más tempranamente posible.

Estas destrezas, el niño las va adquiriendo mediante el contacto con los adultos y los demás niños en la realización de juegos y actividades cotidianas.

El *juego* es un elemento básico y primordial de desarrollo de la atención, la memoria, el lenguaje, la imaginación y la personalidad. Cuando el niño juega centra su atención y recuerda más cosas que por otros procedimientos. La imaginación también se desarrolla al usar los objetos con distintos valores, interpretar y asumir roles. El juego también enriquece la personalidad, pues en el mismo el niño va entendiendo la forma de comportamiento de los adultos y las normas sociales.

Por todo ello, el juego es la clave metodológica para el aprendizaje, ya que el niño tanto en el aula como fuera de ella, aprende jugando.

## 2.3. ¿Cómo son y qué necesitan los niños y las niñas de tres años?

Como decíamos antes, todos los procesos de maduración forman una *unidad global* inseparable con la actividad del niño. Cualquier actividad realizada por el niño pone en juego mecanismos afectivos, psicomotores, comunicativos, cognitivos, somáticos, de imaginación, creatividad, atención...

Para llegar a conocer cómo es y cómo actúa un niño es necesario analizar cada uno de sus aspectos evolutivos; sin embargo, a la hora de tratar con el niño hay que hacer una síntesis de todo lo aprendido que nos permita ofrecerle propuestas educativas globalizadoras coherentes con la naturaleza infantil, y motivadoras de aprendizajes significativos.

En este apartado vamos a estudiar los siguientes aspectos evolutivos: somático, psicomotriz, cognitivo, lenguaje y sociabilidad. Y vamos a ir analizando las características de los niños y de las niñas de tres años, y resaltando las implicaciones educativas que ello tiene en la labor diaria de la Escuela Infantil.

### A) Ambito Somático

Si comparamos el crecimiento corporal de los tres, cuatro y cinco años, vemos que existe una progresiva disminución del ritmo de crecimiento, que empieza a los seis meses y sigue descendiendo acusadamente en edades posteriores.

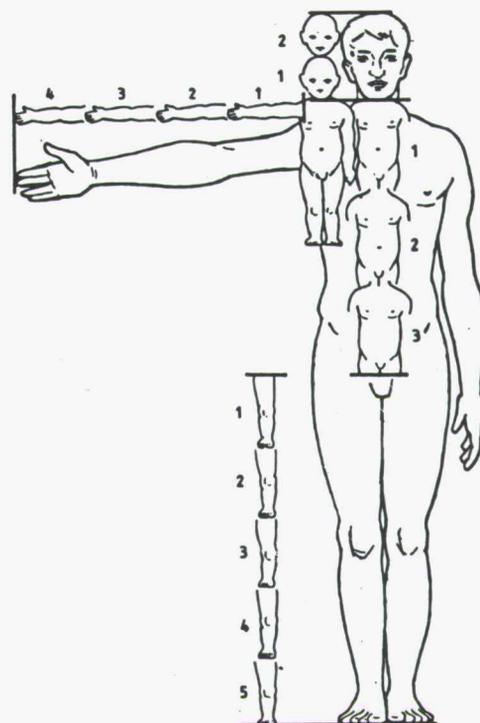
El *crecimiento de la longitud* del cuerpo viene a ser en el segundo año, la mitad del que tiene lugar el primer año. El aumento de peso es sólo un tercio.

El desarrollo se caracteriza por una *gradual variación en las dimensiones del cuerpo*. El crecimiento de la cabeza se va reduciendo, sin embargo los miembros evolucionan aceleradamente.

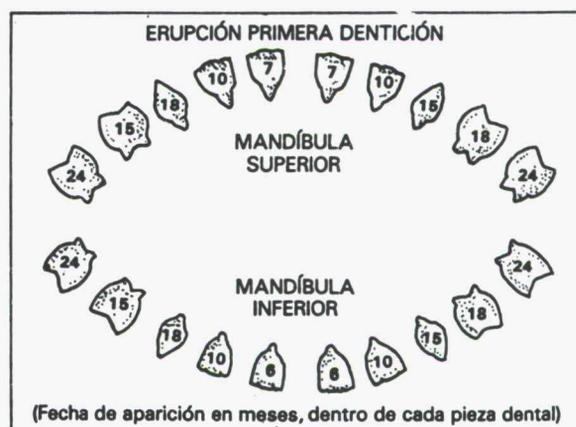
A los cinco años las *proporciones corporales* son distintas a las del adulto. Los miembros son más cortos en relación al cuerpo del niño.

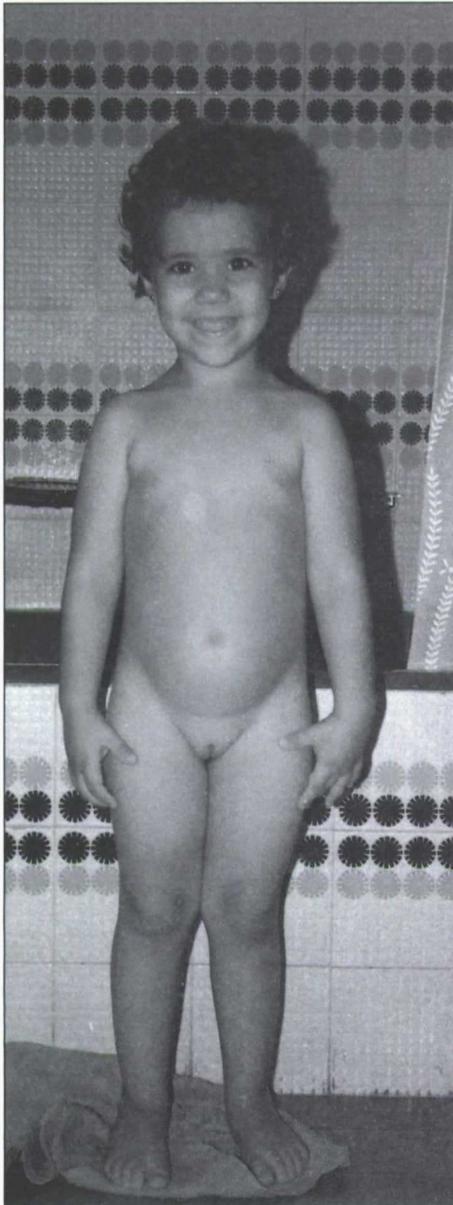
A los tres, cuatro y cinco años se aprecian considerables *cambios en el esqueleto y la musculatura*. En el segundo año, gran parte del esqueleto es cartilaginoso. En el transcurso del tercer y cuarto años se da una importante absorción de calcio y los huesos van adquiriendo firmeza.

El estado en que se encuentra la *osificación* se utiliza para el diagnóstico de la situación general de desarrollo. Para ello también se tiene en cuenta el estado de la *dentición*. Los primeros dientes de leche aparecen a mediados del primer año, esta primera dentición se completa a lo largo del tercer año, y aproximadamente a los seis años comienza a producirse la caída de los dientes de leche y se inicia la segunda y definitiva dentición.



Variación de crecimiento de los distintos segmentos. La cabeza dobla su tamaño, el tronco lo triplica, las extremidades superiores lo cuadruplican y las inferiores lo quintuplican. (Según F. Kahn: Man in Structure and Function).





A los tres años se aprecian considerables cambios en el esqueleto y la musculatura,

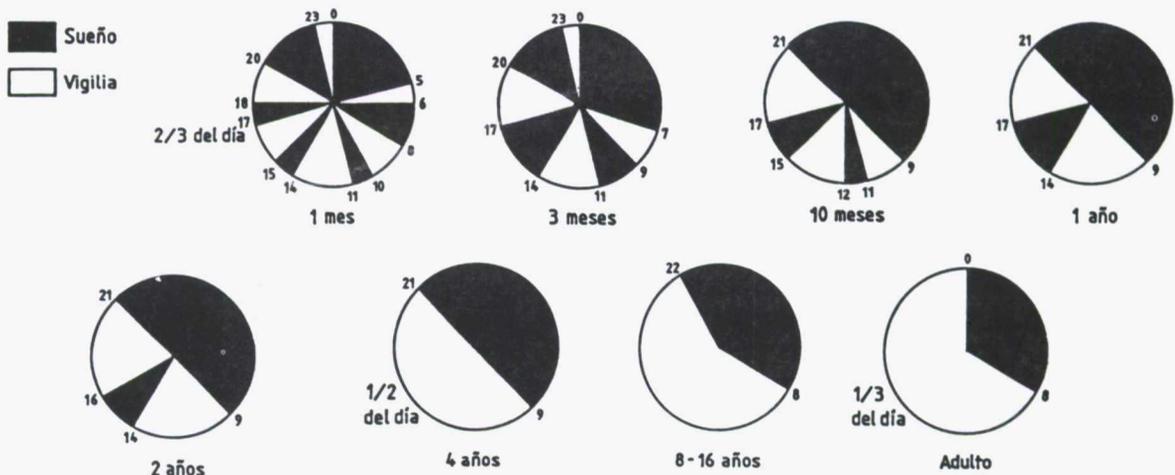
Respecto a la *musculatura*, si se compara a un niño de dos años con el que tiene menos de un año, se revela un fuerte incremento. Luego hay un rápido progreso muscular especialmente a partir del cuarto año. Los músculos principales se desarrollan mejor y más pronto que los pequeños, lo cual es importante para la diferenciación de la capacidad funcional.

De especial importancia es la *maduración del sistema nervioso*, que se produce a ritmo acelerado en tamaño y en número de neuronas. La mielinización o activación neuronal empieza en el primer año de vida, progresa rápidamente y llega casi a término a los seis años. Además se ha comprobado que las prolongaciones de las células nerviosas crecen formando numerosas y complejas interconexiones. Paralelamente, aumenta la materia gris en el cerebro y se modifica la composición química de las neuronas.

Todos estos progresos se verifican, con especial rapidez, entre el segundo y tercer año y luego se lentifican progresivamente. A los tres años aproximadamente tienen lugar los procesos madurativos más importantes para el desarrollo psíquico, aunque estos no se completan enteramente, las modificaciones posteriores del sistema nervioso son pequeñas comparadas con las que ya se han producido.

En cuanto a la *madurez inmunológica*, el recién nacido carece de anticuerpos propios conservando los maternos durante los tres primeros meses de vida. Hacia el segundo mes empieza a producir anticuerpos propios, lo que ocurre de forma progresivamente creciente hasta los seis años en que se alcanzan niveles de inmunidad suficiente. Consecuentemente a los tres años se desequilibra fácilmente la normal colonización bacteriana, lo que tiene dos tipos de manifestaciones infecciosas: digestivas y respiratorias.

Respecto a la *relación entre el sueño y la vigilia* se va modificando progresivamente como se aprecia en los gráficos. Así, no pueden establecerse pautas generales, pues dependen de las características individuales, pero es recomendable favorecer la libertad de sueño no impidiendo al niño dormir en sus horas habituales y fraccionar el día intercalando un período de sueño breve.



— A distintas edades, distribución diaria de los periodos de vigilia y sueño.

Así pues, y resumiendo, a los tres años el niño y la niña tienen las siguientes características medias en el aspecto somático:

Concepto	Niños	Niñas
Talla	93 cms.	92 cms.
Peso	14 Kgs.	13,30 Kgs.
Perímetro craneal	50 cms.	50 cms.
Dentición	20 piezas de leche	
Esqueleto	Se dá una importante absorción de calcio. Los huesos van adquiriendo firmeza. La mano no está configurada totalmente.	
Sistema nervioso	Rápido proceso de mielinización (activación neuronal). Rápido crecimiento de neuronas e interconexiones	
Anticuerpos	Nivel bajo de <i>anticuerpos</i> propios-riesgo de infecciones digestivas y respiratorias.	
Sueño	Período largo durante la noche (10-12 horas). Período corto durante el día (1/2 h.).	
Crecimiento	Progresiva disminución del ritmo de crecimiento.	

Las necesidades que estas características ocasionan en los niños son las primitivas básicas: fisiológicas, de limpieza, alimentación nutritiva, sueño-reposo, seguridad, confort y tranquilidad. Además de unos cuidados de la salud que incluyan vacunaciones y exámenes médicos generales.

### Las implicaciones educativas derivadas de ello son:

a) En cuanto a la organización de los *tiempos*:

- Seguir una rutina general diaria (necesidades básicas).
- Atender a los ritmos biológicos.
- Contar con tiempos de descanso (siestas).

b) En cuanto a la organización de *espacios*, considerar los aspectos de:

- Temperatura.
- Ventilación.
- Iluminación.
- Ruido-bullicio.

Disponer en el aula de un rincón de descanso.

c) En cuanto a la realización de actividades.

- Participación en campañas preventivas promovidas por distintos organismos.
- Posibilitar un almuerzo reposado. Como acto social de comunicación e intercambio.
- Establecer normas de higiene:
  - Beber cada uno en su vaso.
  - Cambiar la ropa sucia.
- Lavarse las manos:
  - Antes de comer.
  - Al volver del recreo.
  - Sonarse la nariz.
- Promover actividades cortas y variadas.
- Tener prevista la existencia de primeros auxilios. Botiquín.

d) En cuanto al uso de *materiales*

- Evitar peligros de:
  - Esquinas.

- Cristales.
- Clavos-chinchetas.
- Tóxicos.
- Focos de calor.

— Cuando se utilizan materiales potencialmente peligrosos es importante dar instrucciones claras y realizar una supervisión estrecha.

## B) Ambito psicomotriz

La progresiva maduración del sistema nervioso y el rápido desarrollo de la musculatura conducen al perfeccionamiento del dominio del cuerpo y de la capacidad psicomotora. A ello contribuye también el fortalecimiento del esqueleto.

DESARROLLO MOTOR Y EVOLUCION DE LAS CONDUCTAS MOTRICES					
EDAD	ADQUISICIONES MOTRICES				
Nacimiento (0 meses)	Reflejos primarios. Postura fetal. No sostiene la cabeza		8 meses	Se pone de pie, agarrándose y se sostiene con ayuda. Se arrastra. Coge objetos oponiendo el dedo pulgar	
1 mes	Boca abajo, levanta el mentón. Aprieta con fuerza el dedo u objeto que se introduce en su mano.		9 meses	Permanece de pie sujetándole a un mueble. Cogiéndose por debajo de los brazos, efectúa movimientos de marcha.	
2 meses	Boca abajo, levanta y endereza la cabeza de vez en cuando.		10 meses	Gatea. Se pone de pie y permanece en esta posición siempre que cuente al lado con un apoyo. Da pasos laterales.	
3 meses	Boca abajo, se apoya con los codos y antebrazos y sostiene la cabeza. Tumbado boca arriba, levanta los pies. Abre totalmente las manos y coge objetos situados frente a él.		11 meses	Anda con ayuda, sujetándole de una o dos manos. Estando de pie, se sienta solo en el suelo.	
4 meses	Permanece sentado con ayuda (soporte posterior y lateral). Sostiene la cabeza. Extiende totalmente los miembros superiores.		12 meses	Se sostiene de pie sin apoyo. Comienza a caminar. Coge objetos con pulgar e índice (pinza digital). De pie, apoyado, se agacha para coger un juguete.	
5 meses	Permanece sentado en el regazo de un adulto. Sostiene objetos con las manos y juega con ellos. La cabeza aparece erguida. Gira en la cama.		15 meses	Anda solo. Trepa las escaleras a cuatro patas. Sube escalones cogido de la mano. Juega agachado.	
6 meses	Permanece sentado en silla alta bastante tiempo. Se vuelve solo, en la cama, hacia arriba o hacia abajo, sosteniéndose a cuatro patas.		18 meses	Desarrollo total de la prehensión. Se sienta y levanta a discreción. Anda solo, todavía con cierta rigidez y precipitación. Trepa.	
7 meses	Se sienta solo en la cuna o en el suelo o parque. No opone el pulgar, agarrando los objetos con toda la mano.		24 meses	Corre. Sube y baja escaleras solo. Salta con los dos pies. Monta en triciclo de pedales. Da patadas a un balón.	

La dirección que sigue en el niño la maduración de su motricidad se inicia en los músculos que mantienen la cabeza erguida y se extiende desde el tronco a las extremidades. En este sentido, se observa:

- Sostiene la cabeza a los dos meses.
- Permanece sentado a los seis meses.
- Se sostiene de pie sin apoyo a los doce meses.

Las habilidades más finas se fundamentan y apoyan sobre destrezas básicas de carácter global. Para lograr una habilidad es necesario:

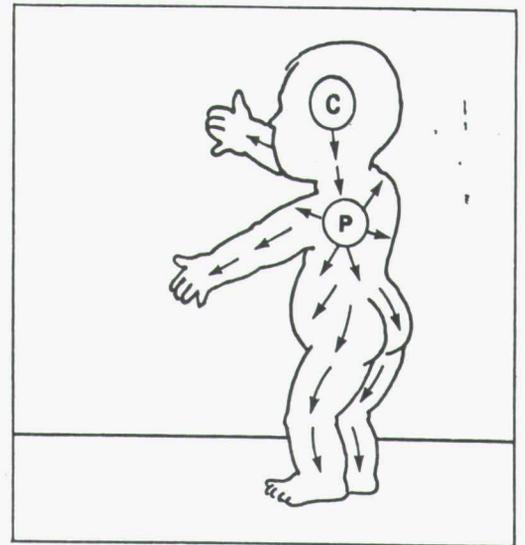
- Equilibrio estático y dinámico.
- Coordinación ojo-mano-pie.
- Resistencia y fuerza.
- Agilidad-flexibilidad-velocidad.

El niño al principio se mueve muy torpemente, la ejecución de pequeños movimientos orientados a un objeto es algo muy difícil. Esto es debido a que los músculos finos no se desarrollan tan rápidamente como los grandes.

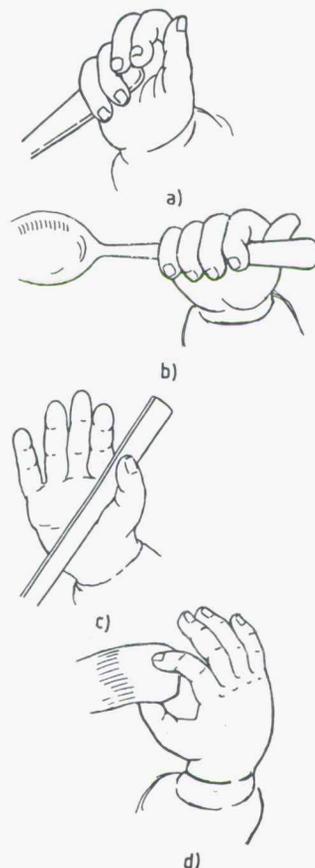
Al principio del segundo año, el niño se siente por lo general, capaz de andar sin apoyo. Esta facultad de caminar sin ayuda progresa muy rápidamente. En el tercer año el niño camina muy seguro, posee mayor agilidad y gobierna mejor sus movimientos.

El niño a los dos y tres años prefiere la actividad ciega e inespecífica a la específica y dirigida. A los dos años le resulta difícil hacer torres con piezas pequeñas, pero no con grandes, por esto, para los niños de dos y tres años, se recomienda comenzar con figuras grandes e ir disminuyendo el tamaño conforme consigan la habilidad.

La *capacidad de aprehensión* se desarrolla en las siguientes etapas:



La maduración neuro-motriz progresa según leyes cefalocaudal y próximo-distal.



1.º *Pinza cubital*.—Se realiza con la palma de la mano y el dedo meñique en flexión. Suele ocurrir a los cuatro meses. Es torpe, suelta pronto el objeto y suele realizarla con las dos manos.

2.º *Pinza palmas*.—Ocurre a los cinco o seis meses. Se realiza con los cuatro últimos dedos.

3.º *Pinza primitiva del pulgar*.—Ocurre a los siete u ocho meses. El pulgar comienza a intervenir aún sin oposición del índice.

4.º *Pinza del pulgar*.—Aparece a los nueve meses y se va perfeccionando hasta finales del primer año. Está formada por la oposición del pulgar y el índice.

En los primeros seis meses el bebé realiza movimientos en espejo, la movilización de un miembro lleva consigo la del otro. A partir del primer año comienza a independizar los movimientos y la predominancia de una lado sobre el otro no se define hasta los tres o cuatro años.

Entre los tres y cinco años se dice que el niño está en “la edad de la gracia” por la soltura, espontaneidad y armonía de sus movimientos, cuya tosquedad se va suavizando mientras madura a nivel sensorial y motor. El tono muscular del cuerpo es normal y los reflejos son como los del adulto. La bipedestación está totalmente coordinada posibilitándole ampliar sus experiencias y conocer cada vez más y mejor el mundo que le rodea.

Todo esto le permite realizar las rutinas diarias y participar en juegos nuevos. Además las adquisiciones perceptivo-motrices le llevan a tomar conciencia de su propio cuerpo. Se consolida la lateralidad y la adaptación al mundo exterior.

El creciente control de la motricidad dinámica general se traduce en una *progresiva habilidad fina y diferenciada*. A los tres años el niño siente una afición instintiva por el *garabateo*, el niño coge el lápiz y lo desplaza sobre el papel sin que aparentemente exista intención representativa. Al principio predominan los trazos amplios e indiscriminados, que tienden a realizarse con todo el brazo. En estos garabatos simples constituyen una constante los trazos circulares, luego aparecen las líneas rectas y se va definiendo la inhibición de los movimientos amplios del brazo.

Entre los dos y tres años durante el dibujo, el ojo sigue a la mano y sólo más tarde le servirá de guía. A los tres años el niño tiene un control de partida del dibujo que le permite volver a empezar en el punto que quiere un nuevo trazo, y tiene también el control de llegada que le permite guiar el trazo hasta el punto deseado completando un dibujo y cerrando una figura.

Desde los dos años, al dibujar, el niño atraviesa una serie de etapas hasta dibujar de manera espontánea algo reconocible. El primer modelo será la *figura humana* que entre los tres años y medio y los cinco se perfecciona progresivamente. A los tres años el dibujo de la figura humana es un monigote-renacuajo con gran cabeza de donde salen los trazos que representan a brazos y piernas. A los cinco años la figura humana cuenta con cabeza, boca, nariz, cuerpo y piernas.

Así pues, y teniendo en cuenta la diversidad de experiencias y que cada niño/a es distinto, podemos decir que en general el *niño y la niña de tres años tienen las siguientes características en el aspecto psicomotor*:

- Camina seguro.
- Puede caminar hacia delante y hacia atrás.
- Puede caminar por un listón guardando el equilibrio.
- Posee agilidad.
- Sube y baja escaleras sin apoyo y alternando pies.

El niño y la niña de tres años necesita moverse, desplazarse con su propio cuerpo y con objetos, descubrir cosas nuevas y satisfacer su curiosidad por medio de la exploración y experimentación.



- Monta en triciclo.
- Acelera y modera la marcha.
- Puede detenerse a voluntad.
- Puede cambiar de dirección y tomar curvas pronunciadas.
- Salta sobre un pie.
- Puede andar de puntillas.
- Salta 30 cms. de altura y de longitud.
- Chuta el balón en movimiento.
- Se pone en cuclillas.
- Se sienta con los pies cruzados por los tobillos.
- Recoge la pelota con los brazos.

### **Coordinación viso-motriz**

- Empieza a manifestar tendencia lateral.
- Dibuja la figura humana con gran cabeza.
- Hace la pinza gráfica correctamente.
- Traza con plantillas siguiendo contornos.
- Encaja elementos en un tablero.
- Ensarta.
- Reproduce figuras cerradas. Círculo, cuadrado.
- Pasa páginas una a una.
- Desenvuelve un objeto pequeño.
- Dobla un papel por la mitad.
- Se inicia en el recorte.
- Apila 9 o 10 cubos.
- Realiza un puente con tres cubos.

Por todas estas características, el niño y la niña de tres años *necesita* moverse, desplazarse con su propio cuerpo y con objetos, descubrir cosas nuevas y satisfacer su curiosidad por medio de la exploración y experimentación.

### *Las implicaciones educativas derivadas de ello son:*

- a) En cuanto a la organización de *tiempos*:
  - Recreo: No dejar a ningún niño sin recreo bajo ningún pretexto, pues le es necesario para completar su desarrollo.
  - Prever tiempos en la jornada para el descanso.
- b) En cuanto a la organización de *espacios*:
  - Proporcionar espacio suficiente para que los niños se muevan de un lado a otro.
  - Realizar pinturas en el suelo que promuevan el movimiento (rectas, laberintos, figuras cerradas...).
  - Talleres de agua y arena.
  - Taller de trabajos manuales.
  - Rincón de descubrimientos (tesoros, sorpresas).
  - Acondicionar una sala para psicomotricidad.
- c) En cuanto a la organización de *actividades*:
  - Organización de juegos en el patio (libres y dirigidos).
  - Expresión corporal con música.
  - Canciones con movimientos.

- Corros, danzas y ritmos.
- Movimientos con instrumentos y materiales.
- Actividades de carreras, saltos, brincos, lanzar y atrapar pelotas.
- Facilitar distintas posiciones (en pie, sentando, de rodillas, tumbados,...).
- Posibilitar el desarrollo sensorial.

d) En cuanto al uso de *materiales*:

- Preparar objetos para la estimulación sensorial (cosas de la vida diaria, frutas y otros alimentos, telas, flores, dibujos de los mismos...).
- Procurarse objetos como rampas, balancines, arrastres, construcciones, aros, pelotas, cuerdas, instrumentos musicales...

### C) Ambito cognitivo

Durante el período senso-motor, que Piaget sitúa entre el nacimiento y los veinticuatro meses, los estímulos del ambiente y la percepción que el niño tiene de ellos provocan respuestas motrices y manipulación de los objetos. Hacia el final de este período el niño da pruebas de razonamiento mental e inventa medios para resolver problemas mediante combinación mental.

La etapa senso-motora tiene seis estadios que según Piaget, todos los niños recorren en el mismo orden desde la primera hasta la última, pero la velocidad del progreso varía según cada niño.

Piaget, en el transcurso de sus investigaciones sobre la inteligencia, ha hecho observaciones sobre cómo se desarrollan los esquemas internos o conceptos que todos los niños adquieren. Fruto de esto es la descripción de las etapas a través de las cuales pasa el niño para adquirir la idea de permanencia del objeto.

En el cuadro de la página siguiente se hace un repaso paralelo del desarrollo de la inteligencia senso-motora y de la permanencia del objeto, hechos que llegan a su culminación aproximadamente hacia los dos años y que permiten al niño destacarse de lo inmediatamente percibido e ir adquiriendo la capacidad de representación y la función simbólica que le permite utilizar el lenguaje oral y representativo para reproducir y evocar los objetos que no están presentes en el ambiente. Conviene recordar la importancia de los símbolos, imágenes, representaciones de los objetos y sucesos que pueden ayudar al niño en su representación simbólica.

#### *Evolución del juego simbólico en sus distintas dimensiones*

— Descentración

- 1.º Son acciones cotidianas relativas al propio cuerpo que las realiza desprovistas de su finalidad real (beber en una taza vacía).
- 2.º Juegos dirigidos hacia otros participantes, ya sean personas o muñecos, tomados como agentes pasivos.
- 3.º Va concediendo un papel activo a los participantes. El indicio más claro de que se ha alcanzado este nivel son las expresiones verbales del niño atribuyendo intenciones, sentimientos y emociones a los participantes.

— Descontextualización

- 1.º Utiliza objetos reales o reproducciones a pequeña escala.
- 2.º Sustituye un objeto real por otro indefinido si comparten algunas características que le permiten hacer la misma función (hace como si un palo fuese una cuchara).
- 3.º Sustituye un objeto con una función muy precisa (cuchara), por otro con una función distinta (peine).

— Integración

- 1.º Son acciones simples y aisladas (empuja a un coche).
- 2.º Realiza una sola acción simbólica con uno o más participantes (da de comer a una muñeca y a un osito).
- 3.º Realiza dos o más acciones simbólicas (lava, peina y da de comer a una muñeca).

— Planificación

1.º El juego es provocado por la presencia de determinados objetos.

2.º Hay una búsqueda del material que necesita para un determinado juego y realiza preparativos y los anuncia verbalmente.

A partir de los tres años el juego solitario con objetos se va transformando en juego cada vez más socializado en el cual aparece la adopción de roles sociales.

El niño de tres años no piensa de la misma manera que pensamos los adultos. Según Piaget, la etapa que sigue al desarrollo de la inteligencia senso-motora es la preoperacional, que, a su vez, se divide en dos fases:

— Fase intuitiva (de dos o cuatro años).

— Fase prelógica (de cuatro a siete años).

A los tres años el niño está en la edad del razonamiento intuitivo, caracterizado por:

— *Egocentrismo*.—El niño es incapaz de salir de sí mismo y colocarse en el lugar de otro. Todo lo refiere a su propia experiencia. No sabe acomodarse a las necesidades de los otros.

— *Animismo*.—Para el niño de tres años todas las cosas tienen vida y actúan de manera intencionada. Cobran vida todas las cosas que se mueven y llega a pensar que las cosas actúan y desean de la misma manera que lo hace él.

— *Artificialismo*.—Es la creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre o por una actividad divina análoga a la fabricación humana, incluyendo los fenómenos del universo, que, según el niño de esta edad, son también obra del hombre.

— *Transducción*.—El niño no sabe distinguir entre lo esencial y lo accesorio. Relaciona situaciones que nada tienen que ver. Su razonamiento procede por analogía, de lo particular a lo no particular. De situaciones conocidas destaca algún aspecto y lo aplica por extensión a la interpretación de otras experiencias.

— *Yuxtaposición*.—A los tres años el niño junta unos sucesos con otros sin encontrar implicaciones de unos en otros, sin apelar a la consecuencia lógica ni a la causalidad física.

— *Centración*.—Fija la atención en un aspecto del objeto desentendiéndose del conjunto de aspectos que definen la situación en su totalidad.

— *Sincretismo*.—El niño forma una idea con todo lo que va junto, fundiendo indiferenciada e indistintamente en un concepto confuso todos los elementos que ocurren en una situación, sin clasificarlos ni establecer relaciones de inclusión.

— *Realismo*.—El niño tiene la convicción de que todo lo que le sucede es real y lo materializa situándolo en el espacio.

— *Irreversibilidad*.—El pensar y el obrar del niño de tres años sigue una sola dirección, no puede dar marcha atrás a los acontecimientos en su pensamiento.

Esta forma de razonamiento le da al niño y a la niña de tres años las siguientes posibilidades y características:

— Puede contar hasta seis u ocho mecánicamente.

— Reconoce el número tres.

— Conoce tres o cuatro colores y la forma redonda.

— Tiene memoria de evocación, del lugar y la dirección.

— Comprende la idea de finalidad.

— Tiene una posibilidad imaginativa muy grande.

— Es capaz de reconocer semejanza y diferencias.

— Puede asociar, emparejar, clasificar y ordenar atendiendo a un criterio.

— Reconoce los objetos.

— Reconoce las formas, tamaños y colores.

— Conoce el significado de imágenes.

- Puede realizar rompecabezas de dos a seis piezas.
- El juego simbólico está en la etapa más evolucionada.
- Tiene una gran curiosidad.
- Se interesa por las cosas que le afectan de forma personal.
- Se interesa en primer término por el presente.
- Aumenta su capacidad de atención.
- Desarrolla su capacidad para:
  - Simbolizar experiencias.
  - Enfrentarse a ideas abstractas y complejas.

Por todo ello la niña y el niño de tres años *necesita*: conocer su cuerpo, situarse en el espacio y en el tiempo, disponer de espacios y tiempos para la reflexión, evocación, concentración, el juego simbólico. El niño de esta edad necesita que el adulto le brinde oportunidades para:

- Vivir experiencias sensoriales: ver, tocar, gustar, oler y oír lo que hay a su alrededor.
- Tocar diversos materiales y hacer sus propios descubrimientos.
- Investigar objetos que ve a su alrededor o experiencias sobre su vida diaria.
- Ver sus nombres, fotografías y obras como parte del aula.
- Distinguir entre la fantasía y la realidad.

Las *implicaciones educativas* derivadas de ello son:

- a) En cuanto a la organización de los *tiempos*:
- Seguir un proceso gradual de estimulación.
  - Empezar por lo más sencillo.
  - Ir aumentando la dificultad.
  - Ir retirando ayudas.

El momento de recogida de los materiales usados en las actividades tiene muchas posibilidades no sólo para el desarrollo de hábitos de orden, sino también para la adquisición espontánea de las leyes de clasificación.

- b) En cuanto a la organización de los *espacios*:
- Distribuir el aula en áreas de juego.
  - Preparar y ambientar,
    - Rincón de disfraces.
    - Taller de juegos-problemas.
    - Rincones para el juego simbólico.
      - Casita.      Tienda.
      - Comedor.    Médicos.    Peluquería.



Los niños/as de esta edad necesitan tocar diversos materiales y hacer sus propios descubrimientos.

- Taller de observación del tiempo.
- Rincón de jardinería.

c) En cuanto a la preparación de *actividades*:

- Posibilitar la imitación de modelos.
- Evitar atemorizarlos para que obedezcan.
- Responder a sus preguntas.
- Realizar actividades que capaciten a los niños para explorar materiales familiares como el agua, el jabón y los recipientes de plástico.
- Contar historias relacionadas con los sentimientos y experiencias familiares de los niños.
- Reconocimiento de objetos, formas, colores y tamaños.
- Juegos de atención y memoria.
- Juegos de clasificación, seriación y ordenación.

d) En cuanto al uso de los *materiales*:

- Procurarse un espejo amplio.
- Posibilitar el uso de rompecabezas, encajes, cuentos, mosaicos.
- Disponer en las paredes símbolos que orienten al niño sobre dónde está y qué tiene que hacer allí.
- Para realizar clasificaciones utilizar material de la vida diaria como cubiertos, ropa...

## D) Ambito del lenguaje

La relación con los demás se traduce en la comunicación y ésta se materializa con el uso de los distintos medios de expresión: musical, gestual-corporal, verbal y gráfico.

El desarrollo de la expresión verbal o lenguaje hablado, en sus distintos aspectos (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático), pasa por dos etapas:

1.º *Etapa prelingüística o preverbal*. Del nacimiento a los nueve meses, caracterizada por:

- Relación tónico-afectiva.
- Desarrollo fono-articulatorio.
- Comunicación gestual.

2.º *Etapa lingüística*. De los doce meses a los seis años, caracterizada por:

- Aumento del control de la atención.
- Desarrollo fonológico.
- Adquisición de los aspectos léxicos y sintácticos.
- Aumento de la comprensión.

A los veinticuatro meses amplía su vocabulario conociendo el nombre de las cosas que le rodean y es capaz de unir dos palabras formando una frase con intención comunicativa, empezando así una comunicación verbal sobre los elementos del mundo exterior. El niño se da cuenta de que los adultos emplean siempre las mismas palabras para referirse a determinados objetos y situaciones. Los vocablos actúan así como estímulos constantes, gracias a los cuales, el niño establece el puente entre el objeto y el símbolo verbal.

Del conocimiento de que todas las cosas tienen un nombre, nace la curiosidad de saber cómo se llaman, de ahí que a mediados del segundo año el niño pregunte con creciente interés el nombre de las cosas. Esto lleva a considerable aumento del vocabulario que ocurre en esta edad.

Para Gesell el niño a los dos años adquiere las palabras, a los tres años las usa para expresar sus conceptos, ideas y relaciones, aunque en esta edad todavía las palabras se hallan en etapas de desarrollo muy desiguales:

- Algunas son sólo sonidos que se están experimentando.
- Otras tienen valor musical y humorístico.

- Otras tienen significado preciso.
- Muchas se encuentran en estado larval.

El mejor medio para el desarrollo del lenguaje lo descubre el propio niño en la comunicación natural, en el soliloquio y en el juego dramático. El desarrollo del lenguaje obedece no sólo al aprendizaje por condicionamiento sino también a un proceso de maduración para el cual, al niño, no le basta con oír palabras, sino que también necesita usarlas y practicarlas en sus experiencias propias.

A medida que el niño madura su habla se va haciendo más capaz de controlar la conducta por mandatos y fórmulas verbales. Cuando el niño es capaz de cumplir una orden verbal, significa que su comportamiento voluntario está regulado por el lenguaje o que es influenciado a través de la palabra. Según Luria, las conexiones nerviosas diferenciadas que posibilitan que las palabras se conviertan en mediadoras de la acción no están establecidas antes de los tres años.

Así, el lenguaje del niño y la niña de tres años se caracteriza por:

- **Aspectos expresivos:**

- Habla mucho, en continuos soliloquios con los que experimenta el habla y se escucha a sí mismo.
- Se complace en formar palabras o en deformar las conocidas.
- Expresa deseos, ideas, sentimientos y experiencias.
- Tiene un vocabulario de 1.000 palabras aproximadamente.

- **Aspectos fonológicos:**

- Controla el volumen de la voz la mayoría de las veces.
- Emite sonidos experimentales y otros con significado preciso.
- Pueden aparecer algunas dislalias evolutivas.

- **Aspectos sintácticos:**

- En situaciones activas construye frases de más de cuatro palabras.
- Combina el verbo y el sustantivo con —aquí— y —allí—.
- Aparecen artículos definidos —el-la-los-las—.
- Usa pronombres personales y posesivos —yo-tú-mío-tuyo—.
- Utiliza el pronombre —lo— para sustituir al objeto.
- Emplea formas regulares del plural.
- Utiliza preposiciones y adverbios como: cerca, en, sobre, bajo, a, en, para mí, delante, detrás.
- Utiliza los tiempos verbales de infinitivo, indicativo presente y gerundio.
- Utiliza oraciones coordinadas y subordinadas y disminuye el uso de las yuxtapuestas.

- **Aspectos pragmáticos:**

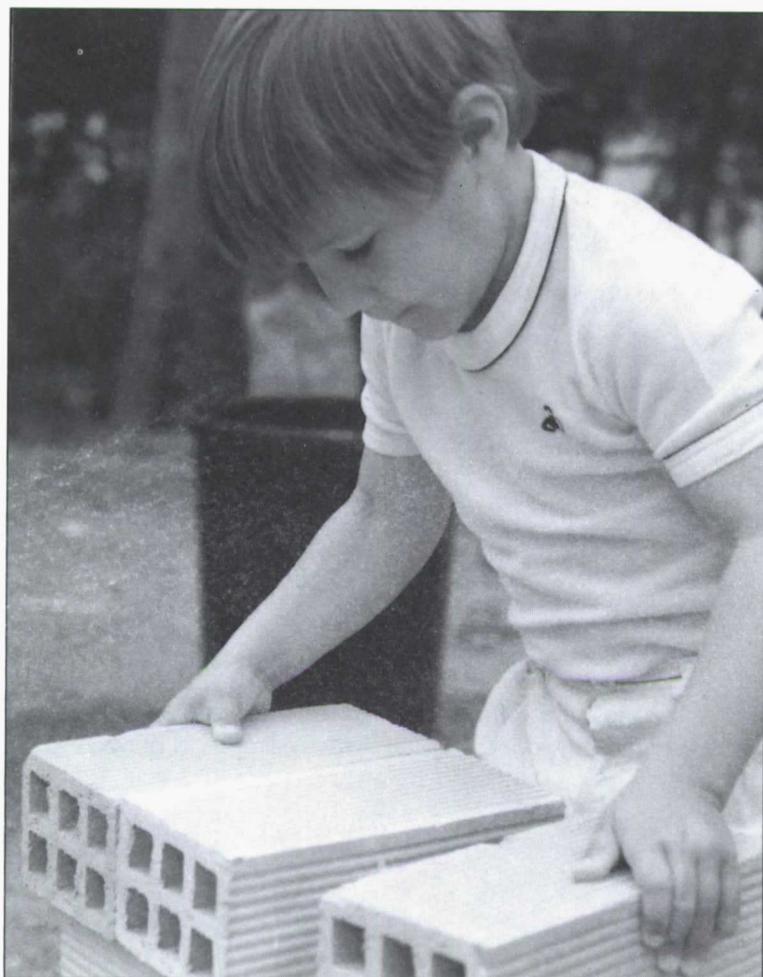
- Canta una canción.
- Recita una poesía corta y cuenta un cuento.
- Hace preguntas sobre el mundo que le rodea.
- Nombra de 6 a 8 objetos familiares y conoce su uso; de 6 a 8 partes del cuerpo; de 6 a 8 imágenes.
- Responde a preguntas como:
  - ¿Qué estás haciendo?
  - ¿Quién?
  - ¿Dónde?
- Usa la negación.
- Nombra acciones de las ilustraciones.
- Se refiere a sí mismo por su nombre.
- El lenguaje se torna útil.
- Da nombre a lo que realiza

- Comprensivo (aspectos semánticos):
  - Conoce el significado de 6 u 8 imágenes.
  - Comprende de 2 a 4 órdenes dadas a la vez.
  - Comprende lo permitido y lo prohibido.
  - Comprende el singular y el plural.
  - Señala lo grande, mediano y pequeño cuando se le pide.
  - Contesta a 6 o 7 preguntas sobre el uso de objetos corrientes.
  - Entiende el sentido de los adverbios.
  - Conoce los siguientes conceptos:
    - \_ Arriba-abajo.
    - \_ Dentro-fuera.
    - \_ Delante-detrás.
    - \_ Pesado-ligero.
    - \_ Largo-corto.
    - \_ Abierto-cerrado.

*Las implicaciones educativas derivadas de las necesidades de expresión, comunicación, creación e imaginación son:*

- a) En cuanto a la organización de *tiempos*:
  - Programar tiempos para conversar:
    - Al llegar a la escuela.
    - Después de cada actividad.
    - Al despedirse.
    - Al proyectar las actividades.
- b) En cuanto a la organización de *espacios*:
  - Disponer y decorar espacios para conversar:
    - Alfombra.
    - Rincón de descanso.
- c) En cuanto a la preparación de *actividades*:
  - Posibilitar que los niños se encuentren en situación de comunicarse para jugar y crear juntos.
  - Realizar actividades y juegos de lenguaje:
    - Adivinanzas.
    - Cuentos.
    - Poesías.
  - Realizar escenificaciones.
  - Realizar conversaciones dirigidas sobre temas como:
    - Qué han hecho el fin de semana.
    - Qué han desayunado.
    - Qué juguetes tienen.
  - Favorecer las conversaciones libres.
  - Emitir mensajes claros y directos.
- d) En cuanto al uso de los *materiales*:
  - Pizarra magnética.
  - Materiales para codificar-decodificar: cuentos, imágenes, láminas, pósters...

- Objetos cotidianos y no cotidianos.
- Magnetófono.



La propuesta de actividades debe posibilitar que los niños actúen y se encuentren en situación de comunicarse para jugar y crecer juntos.

### **E) Ambito de las relaciones sociales**

A los tres años el niño continúa el proceso de separación que inició en los primeros años de su vida. El progresivo aumento de sus habilidades le permite ir desarrollando su propia iniciativa y alcanzar un cierto grado de autonomía sin que por ello deje de necesitar a los adultos que le rodean. Cuando se ve apoyado con la aprobación de los adultos el niño se va organizando e insertando gradualmente en las habilidades sociales. Las conductas que han tenido éxito se toman gratificantes y tiende a repetirlos.

A esta edad el niño es sociable, coopera con el adulto, se va adaptando a las normas y es capaz de seguir órdenes verbales. Como dice Gesell, el niño de tres años sabe que él es una persona individualizada y que los demás también lo son. El yo del niño se va haciendo más fuerte y junto con el típico deseo de agrandar y cooperar aparecen reacciones de terquedad y obstinación que evidencian la existencia de una voluntad propia que busca su sitio y papel entre los adultos.

A los tres años esta conducta de oposición al adulto puede estar potenciada por el desarrollo de la percepción sensorial que le permite distinguir con mayor eficacia su entorno y las situaciones y acontecimientos frente a los cuales va tomando su propia postura. Ahora no es que el niño se empeñe en desobedecer, lo que hace cuando se niega a hacer lo que el adulto le dice, es reclamar el tiempo que necesita para ir asimilando y realizando las cosas por sí mismo.

Estas reacciones negativistas son irregulares y variables, no se dan en todas las situaciones ni con todos los adultos, y van remitiendo conforme el niño va siendo capaz de afirmarse por sus propias características positivas y sus posibilidades de acción.

Aunque estos niños muestran un creciente interés por jugar con otros todavía les gustan los juegos de tipo solitario y paralelo. Cuando un niño de tres años juega con otro no le exige nada más que juegue y le deje jugar. Por lo general aceptan que el adulto les organice, ya que no lo consideran como igual.

Los motivos que llevan a un niño de tres años a agruparse son diversos:

- Por motivo de una actividad.
- Por compartir el material.
- Por interés personal hacia otro niño (en alguna ocasión).

Esto demuestra que a esta edad el niño juega al lado de otros niños, pero no con ellos, tanto en actividades libres como organizadas.

Paralelamente al desarrollo del lenguaje se da un tipo de actividad lúdica verbalizada: es la escenificación y la dramatización. El niño tiende a realizar aquello que está imaginando. Jugando habla mucho y reproduce escenas de la vida familiar, desempeñando todos los papeles. De este modo se apropia de los roles que los adultos desempeñan en la vida cotidiana. El niño se identifica con estos roles, se reconoce y se ve implicado en ellos. Y, así, va aprendiendo los papeles y normas que rigen la vida adulta.

Una característica de los tres años es la fácil adquisición de hábitos y costumbres adecuadas relativas a la convivencia. La posibilidad de comer con tenedor y cuchara y servirse comida y agua de la jarra sin derramarla le permite sentarse a la mesa con los adultos. Puede comer y hablar alternativamente convirtiendo la comida en un acto de intercambio social y de comunicación.

A los tres años es capaz también de abrocharse los botones delanteros de su ropa, desvestirse, calzarse, acostarse y de ayudar en pequeñas tareas domésticas como hacer recados, poner y quitar la mesa, limpiar el polvo... Ya no se orina de noche ni tiene que levantarse para ello.



Con el tiempo cada vez va buscando más el intercambio con otros niños de su edad. Aprende a guardar su turno. Participa en cantos colectivos, en juegos de escondite, de tiendas y en otros entretenimientos asociativos.

El niño y la niña de tres años tienen las siguientes *características y posibilidades* de relación:

- Básicamente son egocéntricos: se preocupan por ellos mismos.
  - Siguen manifestando preferencia por el juego solitario y paralelo aunque va apareciendo el interés por jugar con otros niños.
  - Se desarrolla la capacidad de aceptar la vida en grupo, cooperar, compartir y alternar.
  - Desarrollan su independencia, pero en muchos aspectos dependen de otros.
  - Desarrollan el entendimiento de sus papeles y del de los adultos. En el juego aparecen roles sociales.
  - Van afirmando su propia personalidad. Negativismo variable.
  - Pueden expresar una amplia gama de emociones en un corto intervalo de tiempo.
  - Son impulsivos y responden rápidamente a las situaciones.
  - A menudo les resulta difícil controlar sus emociones.
  - Su estado emocional se ve afectado por su estado físico.
  - Con frecuencia pueden tener sentimientos de miedo e inseguridad.
  - En las relaciones con el adulto:
    - Es capaz de negociar transacciones.
    - Manifiesta fuertes deseos de agradar.
    - Colabora y se adapta fácilmente.
  - Es capaz de ordenar y recoger objetos si se le pide.
  - Es capaz de pedir permiso para realizar una acción.
  - Espera su turno y sigue las reglas de un juego sencillo.
  - Evita peligros.
  - Higiene:
    - Se seca las manos.
    - Se suena cuando se le recuerda.
    - Control diurno de esfínteres.
  - Vestido:
    - Suelta lazadas.
    - Se pone los zapatos sin abrochar.
    - Puede abotonarse la camisa.
    - Cuelga el abrigo.
    - Se desviste solo.
  - Comida:
    - Come solo.
    - Usa el tenedor y la cuchara.
    - Sirve agua de una jarra sin derramarla.
    - Pone y quita la mesa.
- Estas características hacen que el niño y la niña de tres años tenga unas *necesidades afectivas* de comprensión, amor, respeto y confianza mutuos que le permitan compartir, jugar y divertirse con otros niños y adultos a la vez que va descubriendo su independencia y autonomía. Necesitan oportunidades para:
    - Darse cuenta de sus propios sentimientos.
    - Desarrollar expresiones positivas de emoción.
    - Tener éxito.
    - Desarrollar el sentimiento de autoestima y autovaloración.
    - Desarrollar el sentido de la originalidad.
    - Jugar solo y con otros.
    - Adquirir responsabilidad.

## Las implicaciones educativas que tienen estas necesidades son:

- a) En cuanto a la organización de *tiempos*:
  - No acelerar los procesos.
  - Respetar el ritmo de cada uno.
  - Dar tiempo para divertirse juntos, aunque esta diversión no se traduzca en un producto final visible para enseñar a la familia.
  - Tomarse tiempo para marcar pautas diarias de actuación y para dar conductas alternativas cuando un niño ha actuado mal.
  - Dedicar tiempo a la toma de decisiones en grupo.
- b) En cuanto a la organización de *espacios*:
  - Usar la metodología de rincones en algún momento de la jornada escolar.
  - Decoración que invite al contacto individual y a la tranquilidad, donde poder expresar emociones.
- c) En cuanto a la preparación de las *actividades*:
  - Posibilitar la elección de:
    - Compañeros.
    - Actividades.
    - Materiales.
  - Realizar juegos colectivos con normas sociales.
  - Entrenamiento en habilidades sociales que le posibiliten defender sus propios puntos de vista sin dañar los de los demás.
  - Saber decir “no”.
  - Preguntar.
  - Pedir lo que se necesita.
  - Actividades de vestido y aseo.
  - A través de historias y discusiones reconocer una amplia gama de emociones.
  - Juegos que impliquen expresiones no verbales.
  - Aprender el nombre de los demás y llamar a cada uno por su nombre.
  - Ofrecer situaciones de grupo en las que se les estimule a la participación, cooperación y compartir, pero sin forzarles a ello.
  - Permitir que los niños realicen tareas que son necesarias para el grupo responsabilizándoles de la limpieza del aula, recogida de materiales, etc.
- d) En cuanto al uso de *materiales*:
  - Colocarlos a la vista y alcance de los niños.
  - Permitir que traigan y conserven en el aula objetos de casa como fotos, cojines, muñecos, etc.
  - Proporcionar material para una amplia gama de habilidades y propiciar que usen el mismo material de diferentes maneras.
  - Uso de materiales que puedan compartirlos con otros niños, como por ejemplo un caballete doble o murales.
  - Suministrar disfraces que estimulen el juego dramático.
  - Ofrecer recompensas y reconocimiento social.

En general hay que decir que si queremos favorecer el desarrollo del niño y la niña de tres años, nuestra acción educativa tendrá que estar basada en principios pedagógicos como:

- La actividad entendida en su doble vertiente externa e interna.
- Globalización.

- Atención a las necesidades individuales.
- Integración.
- Sociabilización.

La profundización en ello sería objeto de otro estudio.

## 2.4. ¿Cómo conocer a cada niño concreto?

Es evidente que a pesar de que todos los niños tienen cosas en común, no hay dos iguales. El ser humano tiene dos dimensiones:

- Aquella que comparte con los demás por su naturaleza humana.
- Aquella individual y particular que le hace ser único e irreplicable.



Cada niño tiene su ritmo propio de desarrollo.

Aunque la secuencia de desarrollo es igual en todos los niños, cada uno tiene su ritmo propio, no todos los niños alcanzan el mismo punto de desarrollo a la misma edad. Estas diferencias individuales tienen una importante implicación en la práctica pedagógica, pues si cada niño tiene su propio ritmo y características, no se puede esperar que todos tengan las mismas conductas en la misma edad.

Es necesaria una enseñanza que valore al niño por lo que es; que permita respetar las diferencias, características, ritmos y necesidades de cada uno. Para planificar esta enseñanza, la Escuela Infantil tiene que tener en cuenta:

- Las características individuales de los niños no son invariables y evolucionan según su experiencia.
- El progreso y evolución dependen de dos cosas:
  - Del propio niño/a.
  - De la ayuda que se le proporciona.

La enseñanza individualizada permite al niño/a seguir su propio ritmo. Esto no significa que haya que bajar el nivel de objetivos. Lo que significa es que *hay que proporcionar a cada uno las ayudas que necesita según sus características*. Así podrán beneficiarse del derecho a la educación que todos tenemos sin diferencias de ningún tipo.

Para darle a cada uno lo que necesita es preciso *conocer a fondo sus características*. Cuando el niño acude a la escuela, su desarrollo cognitivo, afectivo, social y su identidad personal son muy distintos según haya sido su historia personal en interacción con el medio familiar; de ahí la necesidad de un análisis detallado de todos estos antecedentes por medio de la información que nos da la familia y de la observación directa del niño/a.

Para realizar esta observación son necesarias las siguientes condiciones:

- Realizar un período prolongado.
- Observar en diversas situaciones.
- Que sean distintas personas las que realicen la observación.

El profesorado tiene que realizar esta observación teniendo en cuenta que tan malo y erróneo es el desconocimiento o la despreocupación ante posibles indicadores de problemas, como una preocupación excesiva y obsesiva que haga que veamos síntomas de enfermedad y patología en cualquier reacción del niño/a.

Todo esto tiene *consecuencias en la práctica educativa* que:

- No pretenden homogeneizar a todos los niños y que al final de curso lleguen a un mismo nivel cueste lo que cueste.
- Erradican de su vocabulario palabras como: tonto, listo, buenos, malos, ...
- En definitiva, dejar que cada niño sea como es y a partir de ahí darle las ayudas que necesita para desarrollar sus posibilidades.

Desde el equipo de Atención Temprana-2 de Zaragoza surgió la necesidad de tener instrumentos de valoración cualitativa, pues los que utilizábamos eran estandarizados y al final los niños se nos convertían en números, unos más altos que otros.

A la vez, desde el CEP-1 surgió la necesidad de posibilitar que los profesores reflexionasen y profundizasen en las características, necesidades e intereses de los niños de tres años. De la colaboración salió el producto final visible que es la ficha de observación del niño/a de tres años que se adjunta (Anexo 1).

Esta ficha consta de los siguientes aspectos:

- Reacción ante la separación de los padres.
- Conductas adaptativas.
- Durante el juego.
- Nivel de juego simbólico.

Para realizar estas observaciones el primer día es necesario realizar una escolarización escalonada, de forma que los niños vayan pasando por el aula en grupos de cinco o seis. Así el profesor podrá fijarse en cada uno de estos aspectos. Para ello será suficiente con una hora de permanencia en el aula.

Durante el *período de adaptación* se observará el niño/a: en los quince primeros días fundamentalmente y en los dos meses posteriores se hará un seguimiento para comprobar si el niño está adaptado.

*Anotar aspectos madurativos y relacionales* para ver su evolución a lo largo de todo el curso y realizando las anotaciones en momentos puntuales como noviembre, febrero y mayo.

Los ítems de la observación en los diferentes aspectos han sido sacados de los trabajos de autores de psicología evolutiva como Piaget, Gesell y Walon. No pretenden ser exhaustivos, cada profesor puede organizar a su modo lo que va a observar y valorar. Esto puede servir de inicio, de ejemplo que necesita ser matizado y adaptado a cada situación concreta.

Los ítems contemplan aspectos y acciones que un niño de tres años es capaz madurativamente de realizar. Pero no todos llegan a conseguirlo a la vez ni en la misma edad. Este instrumento usado desde el principio de curso puede ofrecer al profesor el nivel madurativo de cada uno de los niños y así le permite conocer aquellos aspectos en los que cada niño necesita más ayuda.

Los ítems valorados no sustituyen a los objetivos a conseguir en el curso. Son acciones que un niño a los tres años puede ya hacer según las investigaciones de psicología evolutiva, pero como el desarrollo no es uniforme para todos, puede ocurrir que haya niños:

- Con todas las conductas que se explicitan en la programación hecha para el curso, adquiridas.
- Con sólo algunos de los puntos adquiridos. Para ellos se programarán actividades adecuadas en contenidos y grado de dificultad.

Además hay que tener en cuenta que la familia es el primer contexto socializador, donde el niño realiza los primeros aprendizajes, donde ocurren los primeros vínculos afectivos y se incorporan los primeros hábitos de convivencia y normas de comportamiento. A partir de la llegada del niño al colegio el medio familiar y el escolar van a coexistir. Los dos van a compartir el cuidado, afecto y educación de los niños.

### *Reseña de los gráficos*

Los gráficos de “Dentición”, “Desarrollo motor y evolución de conductas motrices” y el de “Maduración neuromotriz” están sacados de la *Enciclopedia de la Educación Preescolar* (Bases teóricas, Tomo 1) Ed. Diagonal/Santillana, 1986.

Los gráficos de “Vigilia-sueño”, “Proceso de prehensión” y el de “Canon adulto-niño” están sacados del *Manual de Puericultura* (Guía de alimentación, crecimiento y educación del niño). Carmen Butiña. Ed. CEAC, 1984.

### **Bibliografía consultada:**

- DANFF, J. (1981): *Iniciación con los niños*. Ed. Trillas.
- GESELL, Arnold (1988): *El niño de 1 a 4 años*. Ed. Paidós.
- MARCHESI, Alvaro (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Ed. Alianza.
- MUSSEN, Conger, y KAGAN (1976): *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Ed. Trillas.
- NICKEL, Horst (1976): *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Ed. Herder.
- PALACIOS, Jesús (1986): “Etapas del desarrollo psicológico”, en *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Ed. CEPE.
- SECADAS, Francisco, y PASTOR, Estanislao (1984): *Edad tres años*. Ed. CEAC.
- VARIOS (1986): *Anteproyecto de marco curricular para la Educación Infantil*. M. E. C.
- VELÁZQUEZ CLAVIJO, Manuel (1988): “El niño de 0 a 6 años. Crecimiento, desarrollo, relación con el medio.” Varios. Ed. Anaya. *La escuela infantil de 0 a 6 años*.



### **3. La Educación Infantil**



### 3.1. Antecedentes y concepción actual de la Educación Infantil

*Servicio Educación Infantil M. E. C.*

*El concepto de Educación Infantil actual es el resultado de una larga evolución producida en nuestra sociedad. Esta evolución se produce por el cambio de la estructura familiar anterior a la Revolución Industrial — que proporcionaba cuidados y educación a sus hijos reproduciendo los valores de generación en generación— por la estructura familiar de la sociedad industrializada caracterizada por el trabajo de los adultos fuera del ambiente familiar y la incorporación de la mujer al sistema productivo. Todo esto unido a la evolución importante que ha sufrido la función que la sociedad asigna a la educación institucionalizada, explica el proceso que se ha producido.*

La consideración de la Educación Infantil empieza a cobrar en nuestro país real importancia con la Ley General de Educación de 1970 y, posteriormente, con las orientaciones pedagógicas de 1973 y 1981, se establecen los aspectos curriculares definidos en la L. G. E. como Educación Preescolar.

El desarrollo de la L. G. E. y la propia evolución de nuestro país, dan como resultado una realidad que todos conocemos de esta etapa educativa caracterizada por dos tipos de instituciones:

- Por un lado, a los Colegios de E. G. B., públicos o privados; se les anexionan unas aulas de Preescolar con un carácter fundamental de preparación de la enseñanza obligatoria. En estas unidades se escolariza el mayor número de los niños de cuatro y cinco años.
- Por otro, respondiendo a necesidades sociales, aparecen guarderías que acogen a niños desde los primeros meses, con una finalidad más bien asistencial.

Es fácil constatar que la sensibilidad social ha aumentado significativamente en los últimos años en lo que se refiere al sentido de la Educación Infantil y a su importancia tanto para el desarrollo del niño como para la prevención de desigualdades y fracasos en niveles posteriores.

A lo largo de los últimos tiempos se ha ido haciendo evidente la necesidad de un nuevo modelo educativo en esta etapa que superase las deficiencias existentes desde una perspectiva marcadamente educativa para proporcionar a los niños, desde los primeros meses de su vida, una propuesta educativa más adecuada a sus características y necesidades.

En el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (1989), el Ministerio de Educación y Ciencia define: “La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo que abarca desde los primeros meses de la vida hasta los seis años. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales”. L. B. pág. 103.

Según se ha expuesto en la introducción, el M. E. C. destaca la función educativa de esta etapa y viene a ratificar la línea que se inició con el Anteproyecto de Marco Curricular en el Programa Experimental de Educación Infantil (1986). En él se entendía la Educación Infantil como “el conjunto de actitudes y acciones que los adultos llevan a cabo *intencionadamente* para favorecer el máximo despliegue de las potencialidades de los niños menores de seis años, con el fin de potenciar, para cada niño, el logro de un desarrollo personal tan pleno como le sea posible.” A. M. C. pág. 19.

Hemos resaltado la palabra “intencionadamente” desde el convencimiento de que el simple contacto de unos niños con otros o con los adultos no garantiza que se esté dando un proceso educativo, sino que, para que éste se dé, requiere una cuidadosa planificación de las variables que interactúan en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Todos y cada uno de los elementos que influyen y están configurando los procesos de enseñanza/aprendizaje serán cuidadosamente organizados, recreados y revisados desde el principio de estar al servicio de una realidad viva, no estática y a menudo imprevisible.

Todo ello con el objetivo de ofrecer un clima de afecto y seguridad que potencie la expresión, la confrontación de opiniones e intereses y la participación en un grupo de iguales y con adultos con los que el niño/a convive, como medio óptimo para la adquisición de la conciencia de sí mismo, de su autonomía personal y del aprendizaje y la experimentación de las relaciones sociales.

Implicitos a esta concepción están el reconocimiento y la valoración del protagonismo del niño como agente de su propia evolución, así como del papel de los profesionales de la educación como mediadores y facilitadores de este proceso.



La Educación Infantil es el conjunto de actitudes y acciones que los adultos llevan a cabo intencionadamente para favorecer el máximo despliegue de las potencialidades de los niños menores de seis años.

Esta mediación es clave para aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño. La labor educativa actúa, así, promoviendo la autonomía y expandiendo las potencialidades de cada uno.

“Desde este punto de vista, el objetivo de los centros educativos, donde los niños acuden antes de su escolarización obligatoria, no es ya el custodiar y cuidar de ellos mientras sus padres trabajan, sino aportar a los más pequeños —trabajen o no sus padres— un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo, que no sustituyen a las vividas en la familia, sino que las apoyan y complementan. Por consiguiente, tanto la familia como el centro educativo comparten los objetivos...” L. B. pág. 103.

El centro educativo organiza las actividades que los niños realizan, sus interacciones con los iguales y adultos, sus espacios de juego y todo el entorno propiciando así experiencias de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo.

## 3.2. Finalidades

En el Diseño Curricular Base publicado por el M. E. C. (1989) se explican detalladamente las finalidades de la Educación Infantil en función del acompañamiento que realiza del niño/a en su desarrollo. En el *ámbito del desarrollo motor*, la intervención educativa debe ajustarse a las posibilidades madurativas de cada niño/a, propiciando un progresivo control de su propio cuerpo. En este sentido, “la Educación Infantil se propone facilitar y afianzar esos logros en el progresivo dominio de la representación del cuerpo y de las coordenadas espacio/temporales en las que su acción transcurre”.

En el *ámbito cognoscitivo y lingüístico*, la Educación Infantil se dirige a facilitar el acceso a la representación crecientemente objetiva, ordenada y coordinada de la realidad que el niño conoce, en lo que a lo cognitivo se refiere, y en lo relativo al lenguaje, a estimular el acceso a la convencionalidad y al uso del mismo como instrumento de reflexión y de planificación de la acción.

Desde el punto de vista de las *relaciones interpersonales y de actuación e inserción social*, la finalidad de la Educación Infantil consiste en hacer posible el desarrollo de la individualidad en el interior de un contexto que demanda ajuste y coordinación social. En lo que se refiere al *equilibrio personal*, también se propone desarrollar y afianzar en los niños sentimientos positivos respecto a los demás y contribuir al surgimiento y al afianzamiento de la identidad personal.

El Diseño Curricular Base de Educación Infantil se configura como el eje teórico de la propuesta educativa del M. E. C. y define con claridad el carácter educativo de esta etapa, dejando con carácter subsidiario en los últimos cursos la finalidad propedéutica. Este reconocimiento se avala desde tres perspectivas:

- *Educativa*: la escuela puede y debe contribuir al desarrollo del niño organizando y sistematizando sus experiencias.
- *Socio-familiar*: las estructuras socio-familiares actuales hacen necesario que la escuela complete su actuación en la formación del niño.
- *Compensatoria*: la educación planificada puede compensar carencias del entorno (socioculturales y económicas) y actuar como favorecedoras de experiencias de igualdad social.

### 3.3. Objetivos generales

Enunciamos a continuación los objetivos generales de la Educación Infantil explicitados en el D. C. B. ya que concretan las intenciones educativas que intentaremos bosquejar al tratar las líneas que configuran el modelo de Educación Infantil. Estos objetivos definen las capacidades motrices, cognitivo-lingüísticas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social y de equilibrio personal que se espera que los niños hayan desarrollado al finalizar esta etapa educativa como consecuencia de la intervención escolar.

La intervención educativa durante la etapa de Educación Infantil tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza/aprendizaje que capaciten al niño para:

- a) Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.
- b) Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, mostrando un nivel de autonomía, autoconfianza y seguridad ajustado a sus posibilidades reales, sabiendo pedir ayuda cuando ello sea necesario.
- c) Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.
- d) Evocar aspectos diversos de la realidad (objetos, sucesos, situaciones...) o productos de la imaginación, y expresarlos mediante la utilización, según corresponda, de las posibilidades que ofrecen el juego simbólico y otras formas de representación de la realidad (lenguaje, música, plástica, expresión corporal, matemáticas).
- e) Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos, para influir en la conducta de los demás y para planificar y regular su propia conducta.
- f) Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal, así como utilizar sus recursos y técnicas más básicas (pintura, modelado, mímica, canto) para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas.
- g) Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece (familia, clase, amigos, escuela), participando activamente en ellos, interesarse y conocer sus características y peculiaridades, y las normas y convenciones sociales que lo rigen, pudiendo utilizarlas para establecer relaciones fluidas en el seno de dichos grupos.
- h) Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que la rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad.

- i) Actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás y respetando las limitaciones que ello le impone (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos).
- j) Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece (costumbres, folklore, tradiciones), manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.

Como se puede observar fácilmente, la diferencia principal con el tipo de objetivos que tradicionalmente se han utilizado radica en que están expresados en términos de capacidades y no de conductas observables, lo cual permite un abanico más amplio de posibilidades a la hora de traducirlo en conductas concretas.

En estos objetivos se sitúan en un mismo plano todas las capacidades humanas, lejos de destacar las cognitivas o intelectuales como se ha venido haciendo en mayor o menor medida, desde el principio de considerar que el desarrollo armónico del niño/a así lo requiere. A su vez, la consecución de estos objetivos indica un tránsito óptimo y adaptado al nivel primario de enseñanza obligatoria.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de todo el proceso quedarán organizadas en torno a dichos objetivos generales, si bien, al tratarse de capacidades los objetivos no son unívocamente evaluables, por lo que se deberá concretar en la programación qué aprendizajes se esperan como manifestación de estas competencias.

También se reconoce, en el enunciado de estos objetivos, que la Educación Infantil tiene un carácter eminentemente global e integrador, por lo que tiene más sentido referirse a ámbitos de experiencia que a áreas curriculares.

En este sentido, el D. C. B. de Educación Infantil, en su apartado sobre la Estructura Curricular, pp. 84-87, distingue tres ámbitos de experiencia a los que por analogía con los niveles posteriores denomina áreas de Identidad y Autonomía Personal, Descubrimiento del Medio Físico y Social y Comunicación y Representación.

### 3.4. Ciclos

“La consideración del período educativo que abarca la Educación Infantil como una etapa integrada, descansa en dos ideas básicas que el educador tiene que tener siempre en cuenta: que el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura, salvo en algunos aspectos parciales, y que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme para todos los niños en el mismo momento y en la misma edad” L. B. pp. 105.



El desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de claras diferenciaciones o brusca ruptura.

Estas características no impiden que, si consideramos que la Educación Infantil se construye como una etapa amplia y crucial en la que se dan diferencias evolutivas entre las edades que comprende, unidas a razones sociales, estructurales y pedagógicas se divida la etapa en dos ciclos: 0-3 y 3-6.

Cada uno de estos ciclos se articula en torno a un conjunto de características de los niños que permiten introducir una cierta diferenciación y ajustar de forma adecuada los objetivos curriculares a sus características concretas. En este sentido, cuando iniciamos la escolarización de los niños y niñas de tres años, nos encontramos igualmente con una necesidad de matización.

Esta edad, situada en el ciclo 3-6, ofrece una gran diversidad, ya que algunos niños accederán a la escuela sin haber cumplido todavía los tres años (los nacidos en el último trimestre), en cambio otros niños lo harán con tres años y varios meses más. Esto unido a las diferencias individuales configuran una heterogeneidad que se acentúa más si añadimos las experiencias de escolarización que aportan algunos de estos niños.

Puede resultar habitual que en un mismo grupo convivan niños que ya tienen una larga experiencia de escolarización y otros para los que éste será su primer contacto con un Centro educativo, con un grupo de iguales y en un ambiente extraño. Por ello, la adaptación de unos niños y otros tendrá matices diferenciadores que cada tutor ha de prever. La recogida de información constituye el punto de partida para la elaboración del período de adaptación, aspecto en el que no nos extendemos porque ya se tratará en profundidad en el capítulo del mismo nombre.

Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de que los profesores/as de estas unidades profundicen en la perspectiva global del 0-6, como se ha realizado en los distintos capítulos de este documento, evitando centrarse exclusivamente en la propuesta que el D. C. B. realiza para el ciclo 3-6.

Las observaciones que a comienzo de curso realizan los profesores/as deben dirigirse a conocer cómo es cada niño concreto y para ello, lo mejor será tomar como referencia las matizaciones de los objetivos que establece el D. C. B. para el ciclo 0-3, ya que los objetivos que se especifiquen para el primer curso del ciclo 3-6 deberán estar en estrecha continuidad.

## Objetivos para el ciclo 0-3

1. Que el niño pueda expresar, con los medios a su alcance, sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación, y que sea progresivamente autónomo para resolver algunas de ellas (utilización del baño, tomar iniciativa para participar o proponer algún juego, etc.)
2. Que conozca poco a poco su propio cuerpo, sus segmentos y elementos más destacados (cabeza; cara: ojos, boca, nariz; tronco; extremidades), sus características y capacidades, sus posibilidades de acción y sus limitaciones, así como algunas estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación y limpieza.
3. Que construya una sensación de individualidad definida por una identidad tanto corporal como psicológica (un nombre, un grupo sexual, los nombres de sus padres, etc.) con una autonomía progresiva y con confianza en sus propias capacidades, lo que implica un sentimiento de competencia personal y autoestima positiva.
4. Que el niño acepte el afecto que se le dirige y que él mismo puede expresar sus sentimientos de cariño en el marco de las relaciones afectuosas y equilibradas.
5. Que observe y explore activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran, y que, mediante la ayuda del adulto, sepa atribuirle significación como condición para incidir en él e irlo ampliando progresivamente.
6. Que paulatinamente pueda coordinar su comportamiento en las propuestas de juego, de realización de proyectos, de rutinas, etc., que presenta el educador, que disfrute con las mismas y que las utilice para dar cauce a sus intereses, conocimientos, sentimientos y emociones.
7. Que sea capaz de coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus deseos y posesiones, que deben ser respetados.
8. Que sea capaz de comprender los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo progresivamente a regular su comportamiento en función de su contenido. A la vez, que pueda utilizar el lenguaje oral para comunicarse con los demás, compañeros y adultos, para expresar sus sentimientos, emociones e ideas básicas, y para influir con las demandas y ruegos en el comportamiento de los otros.

9. Que vaya descubriendo medios de representación distintos al oral y el gestual (pintura de dedos, juego simbólico y de representación de animales...) y que disfrute oyendo canciones sencillas de las que es capaz de interpretar algunos fragmentos (D. C. B. pág. 205).

“Sin duda uno de los aprendizajes más relevantes que permite la Educación Infantil reside en el contacto y la convivencia con los otros niños, con todo lo que ello implica: coordinación de puntos de vista, puesta en marcha de estrategias de actuación conjunta, actitudes de respeto, de valoración de los demás, de cooperación y ayuda, regulación del propio comportamiento... El profesor no debe olvidar este hecho, lo que le llevará a dar cabida a tareas que requieran de esa actividad conjunta entre iguales, que además de los beneficios que supone en el ámbito de la relación interpersonal, se muestra particularmente importante también para el desarrollo cognitivo.” (D. C. B., pág. 221).



Uno de los aprendizajes más relevantes que permite la Educación Infantil reside en el contacto y la convivencia con los otros niños.

## **4. El proyecto educativo**



## 4.1. Proyecto educativo/Proyecto curricular

Servicio Educación Infantil M. E. C.

Partimos de la premisa de que la introducción de unidades de tres años en un centro no es un asunto particular del profesorado afectado, ni del equipo directivo del centro, ni siquiera únicamente del equipo docente de Preescolar. Es un cambio, una innovación, que afecta a *todo el centro* incluyendo a la totalidad del profesorado y comunidad educativa en general. No vamos a analizar aquí las diversas circunstancias que producen la introducción de alumnado de tres años en un centro, porque esto ya se ha tratado ampliamente en la introducción. Cualquiera que sea el proceso, una vez asumido por el centro, éste deberá reflexionar sobre esta innovación y planificar, en la medida de sus posibilidades, las mejores condiciones para que ésta escolarización sea beneficiosa para los niños.

Como resultado de esta reflexión y planificación, en el Proyecto Educativo del centro se introducirán las adaptaciones pertinentes y se contemplarán algunas medidas que, ampliamente consensuadas por padres y profesores, faciliten el proceso educativo que se va a poner en marcha, por primera vez, con los niños de tres años.

Pero, *¿qué es el Proyecto Educativo?* Citaremos alguno de sus rasgos básicos.

Es un documento elaborado por el equipo docente y aprobado por el resto de la Comunidad Educativa, de carácter estable o permanente, que va perfeccionándose año tras año, e incluye aspectos tales como objetivos prioritarios del centro, formas de organización y coordinación, funcionamiento interno, vinculación con la comunidad, etc.



El Proyecto Educativo contiene los principales acuerdos de todos los que participan en el Centro.

El Proyecto Educativo contiene los principales acuerdos de todos los que participan en el centro. Es, pues, un documento colectivo que identifica un centro diferenciándolo de los demás, y que se plantea, periódicamente, su revisión y su modificación gradual y progresiva.

“La calidad de la educación exige que cada escuela, cada centro educativo, llegue a elaborar y a realizar en la práctica un proyecto educativo específico, que dé identidad pedagógica al centro y coherencia a la actuación conjunta e individual de los profesores”. (1)

(1) J. A. López, P. Darder: *El Proyecto Educativo*. Ed. Onda.

El Proyecto Educativo reflejará la vida real del centro, marcando prioridades y planes de mejora. Debe ser claro y concreto, con el fin de que pueda ser comprendido con facilidad y revisado conjuntamente de forma periódica.

En nuestra realidad actual, la mayoría de los centros se han planteado en algún momento su propia función y sus objetivos básicos, así como la organización más adecuada para aprovechar al máximo los recursos personales y materiales de los que dispone.

Todos estos acuerdos han ido plasmándose en los últimos años en las Programaciones Generales Anuales o documentos similares, que constituyen acercamientos a lo que es un Proyecto Educativo de Centro. Este Proyecto Educativo *no tiene otro sentido* que ser un auténtico instrumento que resulte útil y eficaz al centro para:

- Coordinar todas las actuaciones de la Comunidad Educativa.
- Racionalizar el trabajo docente y de los alumnos.
- Planificar, evitando tanto la improvisación como la rutina.
- Realizar una evaluación formativa interna periódica. (2)

Junto al Proyecto Educativo y con carácter privilegiado, aparece el Proyecto Curricular de Centro en el que el equipo docente contextualiza y pormenoriza los objetivos y contenidos que se propone desarrollar, así como los medios para alcanzarlos. Esas decisiones curriculares, que afectan a todo el centro, garantizan la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares, y sirven de marco de referencia para las posteriores programaciones que los profesores elaboran.

Con respecto a nuestra etapa, es claro que en el Proyecto Curricular deben introducirse los objetivos y contenidos pedagógicos del aula de tres años, y dar una coherencia al ciclo completo 3-6 años. Pero no es menos claro, que también en los aspectos organizativos y de coordinación del Proyecto Educativo deben introducirse algunas reflexiones.

## 4.2. El centro ante la apertura de unidades de tres años

¿Adaptamos al niño de tres años a las características del centro escolar? o ¿adaptamos el centro a las necesidades de los niños de tres años?

Se da la paradoja de que, ante estas preguntas, nos solemos pronunciar, desde el punto de vista teórico, hacia la segunda: es la escuela la que debe responder a las necesidades educativas de los más pequeños. Pero, en muchas ocasiones, y en la práctica, lo que hacemos es adaptar al niño a una institución educativa no pensada para él, no diseñada para él, y que funciona con una serie de variables ajenas a sus necesidades concretas.

Convenría reflexionar entre todos sobre: ¿Qué tipo de escuela tenemos?, ¿qué condicionantes históricos la han conformado?, ¿está adaptada a los niños pequeños y a sus formas de aprender?

Como señala Marta Mata: “La educación Infantil nace limpia de muchas de las confusiones que la educación de los mayores ha tenido que vencer trabajosamente a lo largo de más de siglo y medio de implantación de la escuela obligatoria: La Educación Infantil nace Educación, no Enseñanza, ni Instrucción...” (1)

“La virtualidad de la educación de los más pequeños es que ante ellos las dudas se desvanecen antes; que la inserción del niño en los ritmos de la disciplina natural, humana, que llevan al desarrollo de la personalidad, a su afianzamiento, al autodomino, al goce de descubrir, del trabajar y del jugar, al compañerismo con los iguales, a la comunicación con los mayores, al compartir, nos aleja de la tentación del domesticar, del inculcar, del instruir de arriba a abajo, del impartir”. (2)

Revisemos, por unos instantes, si lo que les ofrecemos a estos pequeños, en cuestiones como espacios y materiales, horario, relaciones con los padres..., realmente responde a sus necesidades educativas.

(2) Serafín Antúnez: C. de Ped, núm. 158.

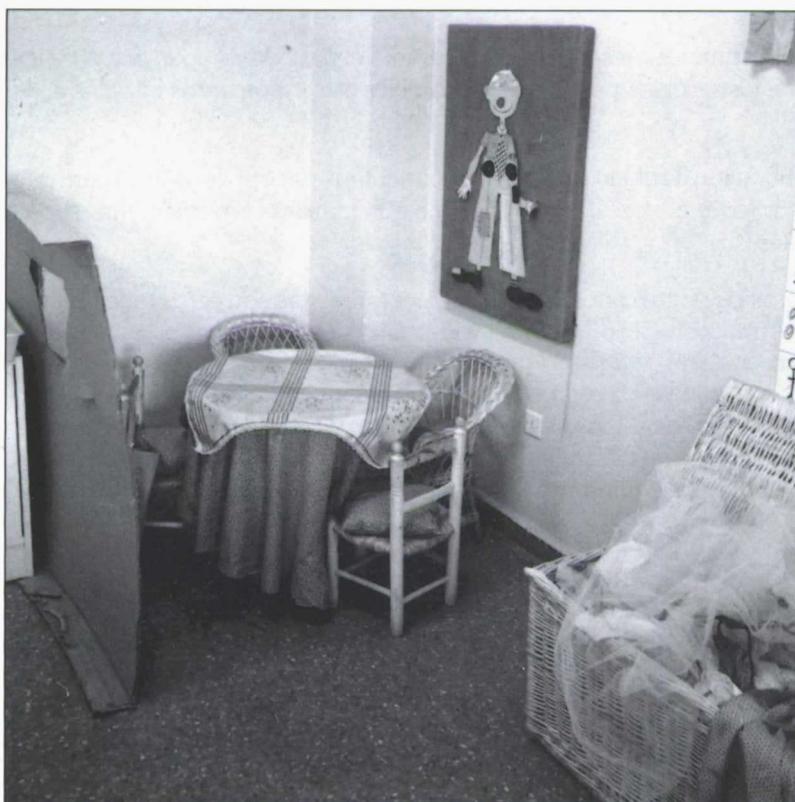
(1) y (2) Marta Mata: Ponencia presentada en el Congreso de Educación Infantil de la C. A. M.: noviembre de 1989.

Señalaremos a continuación, algunos aspectos que se reflejan en el Proyecto Educativo de Centro y que deben analizarse ante la introducción de unidades de tres años y la configuración del ciclo completo 3-6 años, en un centro educativo.

## 4.2.1. Aspectos organizativos

### 1. Profesorado

“La clase es un lugar de juego, de investigación y de expresión de vivencias, la función del maestro ya no es tanto la de enseñar transmitiendo conocimientos, sino la de *estimular* la búsqueda de nuevas posibilidades, la de *colaborar* en los hallazgos, la de *ayudar* a los más egocéntricos a que tengan en cuenta lo que acaba de decir el compañero...” (3)



La innovación que supone el acceso de los niños de tres años al sistema escolar será un motivo para que el equipo completo del ciclo 3-6 se plantee la educación en estas edades y las medidas organizativas más adecuadas para realizarla.

La innovación que supone el acceso de los niños de tres años al sistema escolar será un motivo para que el equipo completo del ciclo 3-6 se plantee la educación en estas edades y las medidas organizativas más adecuadas para realizarla.

Pero, ¿quién se hará cargo de la unidad de tres años?

Esta decisión de trascendental importancia, conviene que se tome valorando los siguientes criterios:

- Que sea una maestra o maestro especialista en Preescolar, ya que debe partir de una experiencia previa en edades cercanas.
- Que tenga una situación laboral estable en el centro, ya que tendrá que hacer partícipes al resto del equipo, de la experiencia que va a realizar, y que ésta sea aprovechada por otros/as en años sucesivos.
- Que posea una actitud abierta a la innovación. La motivación profesional es, en estos primeros años de búsqueda y experimentación, un elemento esencial.

(3) Pía Villarrubias: *Artículo en Reforma de la Escuela*. Enero 1979.

Es responsabilidad del equipo de Preescolar, y del equipo directivo del centro, el designar a la persona más idónea para hacerse cargo de esta unidad. Eliminemos de nuestras escuelas las viejas prácticas: “Que vaya el último que ha llegado, el de menor puntuación tiene, al que le supriman su aula, el que menos protesta...”

Pero la participación del equipo no se agota aquí, ya que, de una forma solidaria, apoyarán a la maestra o maestro en esta experiencia y se interrogarán acerca de su propia práctica con los niños de cuatro y cinco años y sobre la coherencia en todo el ciclo.

En años sucesivos, conviene que, en cumplimiento de la Orden Ministerial que regula el inicio del curso escolar, en cuanto a la adscripción del profesorado, la maestra o maestro de tres años continúe con su grupo de alumnos el curso siguiente asumiendo otra persona del equipo el aula de tres años. Por lo tanto, lo que se haga en este aula *interesa a todo el ciclo y es tarea de todo el equipo.*

Mencionaremos en este punto, la conveniencia de que el equipo directivo del centro, al designar las tareas del profesorado de apoyo o especialistas del centro, sea sensible a la necesidad que tienen los profesores del ciclo 3-6, de recibir un apoyo que permita asistencia a pequeños grupos, realización en grupos reducidos, atención individual en momentos críticos, facilitar la conexión con las familias, etc.

Esto reviste singular importancia durante los primeros meses del curso, durante el período de adaptación de los niños al centro. El centro intentará apoyar con los recursos personales disponibles estos momentos iniciales de la incorporación de los niños más pequeños.

También puede plantearse solicitar la colaboración de algún miembro de los equipos psicopedagógicos para que durante algunos días participe con el profesorado y conozca a los niños y a sus familias, especialmente si hay alumnos con necesidades educativas especiales.

En escuelas pequeñas la incorporación de niños de tres años se realiza en aulas mixtas con otros niños mayores, bien de Preescolar (cuatro y cinco años), bien con Ciclo Inicial e incluso Ciclo Medio. En estas escuelas, la responsabilidad de los más pequeños suele recaer en un profesor o profesora, no especialista en Preescolar, pero con experiencia, generalmente, en niños de estas edades. Este profesorado planteará su trabajo en relación con los equipos de apoyo a la escuela que inciden en su zona (equipos psicopedagógicos o de educación compensatoria) y en común con otros profesores de escuelas cercanas que estén en parecida situación. Los apoyos personales y materiales para desarrollar correctamente su cometido son imprescindibles para conseguir una calidad educativa suficiente con los más pequeños.

## 2. Alumnado

Otra decisión de importancia es la relativa al tipo de alumnos que entrarán en el centro y a los agrupamientos que haremos.

Es necesario recordar, en este punto, que los alumnos de tres años accederán según lo establecido con carácter general por la L. O. D. E. en cuanto al procedimiento de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos. Interesa corregir alguna práctica que aisladamente se ha realizado, como la de prohibir el acceso de niños y niñas con retraso en el control de esfínteres, o una selección por edad (sólo entran los nacidos en unos meses).

La *ratio* se fijará en torno a 18 o 20 alumnos, aunque cada centro planteará las dudas oportunas a la Administración Educativa, de forma que se adecue la oferta/demanda en la localidad o zona.

¿Qué tipo de agrupamientos vamos a realizar?

En el caso de que haya alumnos de tres años suficientes para ocupar un aula, consideramos que éstos deben estar juntos en un grupo de referencia, lo que permitirá una organización del espacio, una disposición de los materiales y unas propuestas de actividades adecuadas a su momento evolutivo. El “reparto” de niños de tres años en el resto de las unidades de Preescolar hace más difícil esta necesaria adecuación. El profesorado que ha permitido estas situaciones, por no asumir ninguna de las personas la responsabilidad del aula de tres años, debe anteponer los criterios pedagógicos a los personales y reconducir esta situación.

Cuando los alumnos de tres años no son suficientes para completar un aula y deben compartirla con otros niños de Preescolar, e incluso mayores, es el equipo docente el que debe decidir, valorando las necesidades educativas de éstos, el mejor agrupamiento. Son, repetimos, las *razones pedagógicas* las que deben decidirnos a realizar un determinado agrupamiento. Como criterios generales:

- Agruparles con las edades más próximas (mejor con los de cuatro años que con los de cinco, etc.).
- No hacer un grupo demasiado amplio (entorno a los 25 alumnos).



El equipo docente debe decidir, aplicando criterios pedagógicos, el agrupamiento más adecuado para los niños/as de tres años que se incorporan al Centro.

Conviene recordar que estamos hablando de *grupo de referencia* y espacio de referencia en el que el niño se identifica y en el que se inserta de forma estable.

Pero, sin embargo, no debemos olvidar la gran riqueza pedagógica de los grupos heterogéneos y lo que puede beneficiar a todos ellos el contacto y relación con niños de otras edades, en la realización de actividades diversas. En las escuelas pequeñas, este intercambio se realizará en el interior del grupo de referencia. Es conveniente que, en el caso de las escuelas graduadas en las que los niños de tres años ocupan un aula específica, facilitemos momentos comunes de intercambio y relación entre las diversas edades, que podrá ser en la resolución de tareas cotidianas, en momentos de juego, en la planificación de actividades colectivas, en talleres o agrupamientos mixtos para realizar alguna actividad más concreta, en fiestas, etc. Además, el intercambio entre unas clases y otras, el mantenimiento de “puertas abiertas” en algunos momentos del día, la comunicación entre los niños para que compartan sus trabajos, canciones o producciones de diversa índole, aportan una enorme riqueza a la vida del grupo.

### 3. Relaciones familia-escuela

Además de la participación establecida por el centro con carácter general (reuniones generales, Consejo Escolar..., colaboración de APAs, etc.) el carácter específico de la Educación Infantil, como una etapa en la que familia y centro comparten los objetivos educativos, hace plantearnos si esta participación es suficiente para conseguir la relación familia-escuela, que demanda este planteamiento educativo.

El D. C. B. de Educación Infantil señala:

“Cuando el niño menor de seis años asiste a un centro de Educación Infantil, lo que en él se pretende debe ser compartir con la familia la labor educativa, completando y ampliando las experiencias formativas del desarrollo. Para que esta labor se realice correctamente, la comunicación y coordinación entre los padres y los educadores es

de la mayor importancia. Por ese motivo, una de las tareas que competen al profesor y al equipo educativo consiste en determinar los cauces y formas de participación de los padres en el Centro de Educación Infantil". (Pág. 87)

No olvidaremos que la familia constituye el primer contexto de socialización de los niños. En ella ha establecido sus primeros vínculos emocionales y afectivos, y ha realizado sus primeros aprendizajes. A través de la familia, el niño se incorpora a pautas y hábitos de su cultura.

Por todo ello, y partiendo de los conocimientos y experiencias previas de los niños, de su "historia personal", la institución educativa se propondrá ampliar y enriquecer sus experiencias formativas.



El centro de Educación Infantil comparte con la familia la labor educativa, persigue con la familia los mismos objetivos educativos y, por ello, planifica y programa estas relaciones.

Si esto es importante a lo largo de la escolaridad, es imprescindible durante el primer año de escolarización de un niño o niña, ya que toda su experiencia anterior se ha desarrollado en el ámbito familiar y la escuela debe conocer esta experiencia y partir de ella para proponer los pasos siguientes. Asimismo, la complejidad de la adaptación de un niño al sistema educativo hace necesaria una cuidadosa preparación y el mantenimiento de un contacto continuado entre los padres y educadores.

No vamos a tratar las relaciones familia-escuela, ya que en este documento se le dedica un capítulo específico (5.7.). Sin embargo, para el aula de tres años, nos interesa resaltar los siguientes aspectos:

- Estableceremos un contacto previo con las familias, antes de la incorporación del niño al centro. Recabaremos información sobre el niño o niña para orientar mejor el proceso educativo que se inicia; los padres, a su vez, conocerán el centro, su espacio, sus recursos, y el Proyecto Educativo.
- Durante el período de adaptación de los niños al centro mantendremos una comunicación constante con los padres, pidiendo su colaboración para el desarrollo de este período.
- En el caso de que algún niño tenga dificultades en la conquista de su propia autonomía, como por ejemplo en el control de esfínteres, el maestro/a y los padres establecerán un programa, ayudados por algún especialista, y así, conjuntamente, ayudar al niño o niña a superarlo. Es, precisamente, a estos niños y a estas familias a los que debe estar dirigida preferentemente nuestra atención, entendiendo la función compensadora de la Educación Infantil.

- A lo largo del curso, mantendremos una relación cordial con las familias, basadas en el intercambio y en la mutua confianza. Se realizarán periódicamente reuniones con los padres (al menos una trimestral) y se les ofrecerá información sobre los avances que realiza su hijo o hija en la vida de la escuela.
- En actividades concretas, como fiestas o salidas, pediremos la colaboración de los padres, lo que facilitará su acceso al centro y relación con otros niños y padres.

#### 4. Utilización de espacios escolares

Otro elemento sobre el que conviene reflexionar todo el equipo del centro es el de cómo utilizaremos de forma óptima los espacios con los que contamos.

En los centros grandes con tristeza reconocemos que los niños más pequeños suelen contar poco cuando se toman este tipo de decisiones.

Nos referimos en este apartado a la asignación de los espacios/aulas que han de ocupar los grupos de Educación Infantil y más concretamente los niños de tres años y también a los horarios de utilización de los espacios comunes como la sala de usos múltiples, gimnasios...

Es necesario que se llegue a acuerdos básicos, que luego queden reflejados en el Proyecto Educativo, entre las necesidades de todas las edades. Se establecerán los criterios a seguir sobre la distribución de los espacios, siendo necesario conseguir un cierto equilibrio entre los diversos ciclos, y que éstos prioricen sus necesidades.

¿Qué priorizamos en Educación Infantil?

- a) La ubicación de las aulas, que sean de fácil acceso, que tengan una cierta independencia de los mayores, y unos servicios higiénicos cercanos y adecuados.
- b) Un espacio para actividades de movimiento. Puede ser el gimnasio, una sala de usos múltiples, un *hall* o pasillo amplio, un porche cubierto, etc., ya que los niños de estas edades necesitan realizar actividades psicomotoras de una forma continuada.
- c) Un espacio exterior sano y seguro; los pequeños deben salir a menudo y las actividades que realizan en el exterior forman parte de la planificación del educador y se consideran igualmente educativas.

Se cuidará especialmente el horario de recreos, si se comparte el espacio con el resto del centro.

Conseguidos unos mínimos en cuanto a estos tres aspectos se puede proponer la utilización en algunos momentos de la biblioteca o de otros servicios del centro, con los que conviene que los pequeños vayan entrando en contacto.

En cuanto al comedor, si es que tienen entrada los niños preescolares, y aunque no sea responsabilidad directa de la totalidad de los maestros, *debe cuidarse este momento y conseguir una adecuación de las instalaciones*. El centro, en su conjunto, se planteará la mejor atención posible para estas horas intermedias y reflejará la organización de las mismas en el Proyecto Educativo.

La zona para las comidas, tranquila, cómoda, higiénica, no masificada, que haga de las comidas momentos de encuentro, de descubrimiento, de aprendizaje, de placer.

Así un centro que acoja a niños de Educación Infantil deberá plantearse si ofrece los siguientes espacios:

##### ESPACIO PARA MOVIMIENTO

Zonas de circulación, de expansión, de juego libre.

##### ESPACIO DE ENCUENTRO

Para padres y educadores. Para favorecer intercambios entre los niños.

##### ESPACIO PARA RESPONDER A SUS NECESIDADES BÁSICAS

Zonas adecuadas para descansar, para alimentarse, para adquirir autonomía en la resolución de sus necesidades fisiológicas, para crecer en condiciones de salud.

## ESPACIO PARA JUGAR

### Para jugar a ser...

la casa, la cocina, la tienda, la peluquería...  
Disfraces y objetos.

### Para tocar y manipular

Con agua, arena, objetos, apilando, ordenando, experimentando.

### Para mirar

Imágenes, fotos, libros, carteles...

### Para dibujar, modelar

Con la manos, los dedos, pinceles, barro, cola...



C. P. Miguel Hernández Gijón.

## 5. Equipamiento

Por último, convendría reflexionar sobre la adecuación del mobiliario y material didáctico a los niños del ciclo 3-6 años de Educación Infantil. Teniendo en cuenta que la mayoría de los centros están equipados para niveles superiores, debemos valorar las necesidades que plantean los niños más pequeños y plantear algunas estrategias para conseguirlos. ¿Cómo?

*El Centro puede:*

- Comunicar las necesidades a la Inspección y a la Dirección Provincial. Existe un programa específico de reposición de mobiliario y material didáctico, una de cuyas prioridades es la escolarización de los niños y niñas de tres años.
- Establecer comunicación con la Administración local, que a veces puede colaborar en alguna adaptación, en mobiliario de exterior, o en otros conceptos.

- Pedir la colaboración de los padres:
  - En la recogida de algunos juegos, libros, tiestos, objetos diversos.
- En la fabricación o elaboración de muebles (estanterías, expositores, juego de exterior, rampas, cortinas, etc.) o materiales (muñecos de guiñol, trajes para muñecas, colección de fotos, pelotas de trapo o lana, etc.).
  - Sugiriendo la compra de algún tipo de material (botones, lanas, tapones de corcho, envases, piezas de ensartar, cordones de zapatos...).

¿Qué tipo de equipamiento es el adecuado para los niños de tres años?

Sin afán de ser exhaustivos y con el único objetivo de orientar a los equipos docentes que estén en situación de equipar estas unidades, señalaremos los elementos que consideramos más importantes y que constituyen las dotaciones específicas del M. E. C. para las aulas de tres años:

### **Mobiliario (Cálculo efectuado para 20 alumnos)**

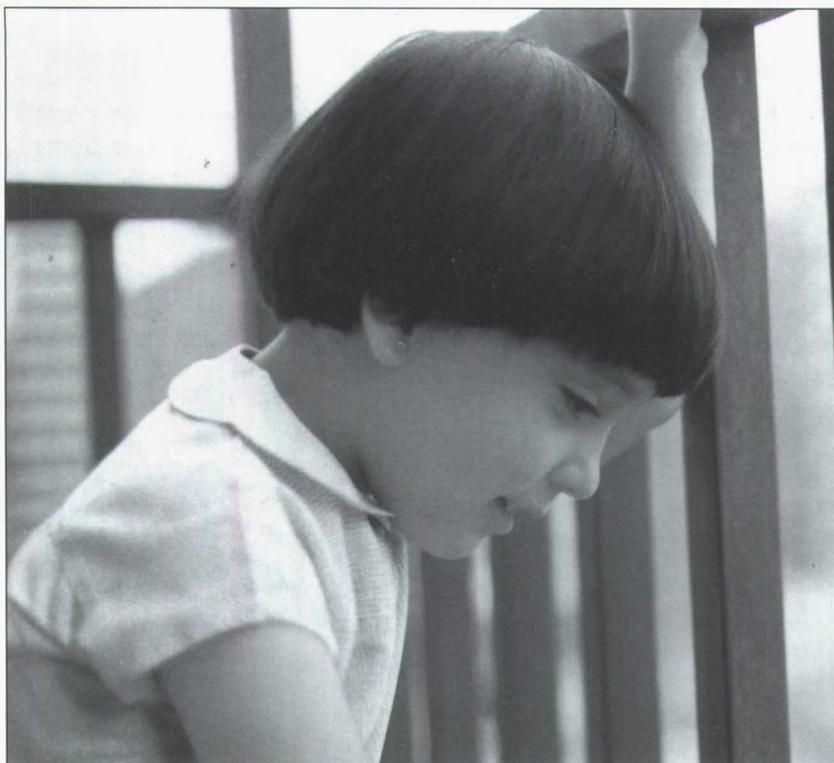
- Un Botiquín.
- Dos Bancos
- Un Encerado-corcho con ruedas.
- Una Estantería abierta a dos caras.
- Una Estantería móvil con gavetas.
- Un Armario con cajones, bajo, con expositor.
- Dos Estantes dobles para colgar en la pared.
- Tres Perchas de pared.
- Una Mesa profesor y su correspondiente silla.
- Seis Mesas rectangulares, cada una con 3 sillas.
- Dos Mesas circulares, cada una con 4 sillas.

### **Material didáctico**

- Un Radio-cassette para clase.
- Un Reproductor cassette, diseñado para el manejo de los niños.
- Una Colección de instrumentos para ritmo:
  - Material manipulativo: Bloques de construcción en madera, piezas encajables en plástico, piezas tipo ensartables, puzzles, contenedores en plástico o madera para ordenar estos materiales.
  - Juego simbólico: elementos de disfraz, telas variadas, utensilios relacionados con oficios, muñecos de trapo, vajilla, pista o circuito con vehículos y otros elementos, casa de muñecos con accesorios, teléfonos, animales en plástico.
  - Lenguaje: treinta cuentos sin texto o con texto sencillo, fotografías resistentes, guiñol enrollable con títeres, láminas murales, cintas grabadas con cuentos, poesías, canciones...
  - Plástica: Brochas, placas de picado y punzones, tijeras, contenedor para juegos de agua, recipientes diversos en plástico, dos caballetes.
  - Dinámica: Espejo de pared enmarcado, balón gigante, cuatro colchonetas para descanso, cojines diversos, dos alfombras (2 x 1,5 cm.), formas geométricas blandas, diez pelotas, cinco cuerdas de algodón de colores, nueve picos de plástico y soportes, túnel de psicomotricidad, juego de bolos.
  - Exterior: dos patinetes de tres ruedas, dos triciclos, cubos, palas y otros elementos para el juego con arena, carretilla, construcciones gigantes.

## **4.2.2. Aspectos curriculares**

Además de las reflexiones que un equipo docente debe realizar sobre los aspectos organizativos del centro, cuando introduce niños de tres años, es de singular importancia emprender otro tipo de consideraciones que se propongan desarrollar un currículum adecuado a las características y necesidades de los niños y niñas de esta edad.



Los niños y niñas de tres años tienen unas características y necesidades específicas que debemos conocer.

Conviene que, ante esta innovación, reflexionemos sobre el tipo de escuela, los contenidos con los que trabajamos, la metodología que utilizamos y, a través de una evaluación formativa y sistemática, adaptemos nuestra acción educativa a las verdaderas necesidades educativas de los niños y niñas de tres años.

El Diseño Curricular Base que ha presentado el M. E. C. para ser conocido y debatido por el conjunto de profesores, puede ser un instrumento de gran utilidad para que el equipo docente elabore su propio proyecto curricular, en el que se contemple, de forma cuidada y minuciosa, el currículum de los niños de tres años.

Estos niños y niñas se encuentran en el inicio del segundo ciclo de Educación Infantil. Para muchos de ellos será su primer año de asistencia a una institución educativa, otros habrán tenido experiencias previas en este sentido. La heterogeneidad en esta edad está asegurada.

El D. C. B. plantea unos objetivos generales, formulados como capacidades, que se conseguirán al término de la etapa. Por ello, *guiarán nuestra planificación educativa* con los niños de tres años, pero sabiendo que les queda un ciclo entero para llegar a adquirir esas capacidades. Son, por lo tanto, una referencia que compartimos con el resto de compañeros de ciclo.

Pero no debemos olvidar que los niños y niñas de tres años no parten de cero, sino que están en la mitad de una etapa educativa y tienen conocimiento y experiencias previas, tanto si han asistido a una escuela como si han permanecido en el ámbito familiar. Por ello, para ajustar los objetivos educativos que plantearemos este año a las características individuales de cada niño y del grupo en su conjunto, abordaremos una evaluación inicial recogiendo información de los padres a través de una entrevista, y, fundamentalmente, a través de una observación directa del proceso de adaptación del niño al nuevo contexto de vida.

Como referencia, y para ayudarnos en la observación, podemos utilizar los objetivos generales del primer ciclo (0-3 años) que aparecen en el D. C. B. (capítulo 3: Matizaciones de los elementos curriculares para cada ciclo).

Partir de un conocimiento de los niños a través de la observación, instrumento básico durante el primer período de asistencia de los niños al centro, nos permitirá, durante el primer trimestre, elaborar los principales elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación; e incorporarlos al proyecto curricular de la etapa de Educación Infantil.

Entonces, ¿no podemos programar hasta que los niños de tres años no están en la escuela?, ¿cómo, pues, prepararnos para ello?

En el supuesto de que la escuela introduzca *por primera vez* este alumnado, antes de tener a los niños, se dedicará un tiempo de preparación a:

1. “Refrescar” el conocimiento de las características evolutivas de los niños de cero a seis años, ubicando en ellos a los de tres años.
2. Incorporar al proyecto educativo del centro aquellos aspectos organizativos que nos parecen básicos para facilitar la escolarización de estos niños.
3. Realizar una entrevista inicial con los padres, y una reunión conjunta, para recoger información y transmitir seguridad y confianza en el centro.
4. Preparar cuidadosamente el período de adaptación de los niños al centro, al menos durante el primer mes escolar, planificando los espacios, materiales, horario, actividades de juego y de vida cotidiana, y contacto con las familias. Para esto es útil leer algunos artículos o libros sobre la importancia de dicho período y entrar en contacto con alguna escuela que ya lo haya realizado.
5. Hacer un pequeño borrador o primer bosquejo de posibles unidades didácticas que pudiéramos desarrollar a lo largo del curso, a la espera de su diseño definitivo, una vez finalizado el período de adaptación.

Después, se procederá a planificar los distintos elementos curriculares para todo el año (proyecto curricular), aunque como es lógico, esto puede ser revisado y adaptado a lo largo del curso.

Este trabajo de planificación e incorporación al proyecto curricular de toda la etapa será hecho en equipo. Los compañeros y compañeras de los cursos posteriores reflexionarán también sobre sus propios elementos curriculares, ya que el objetivo es el de elaborar un proyecto curricular, al menos, de todo el ciclo de 3-6 años, con una continuidad y coherencia, que, si en otras etapas es conveniente, en la nuestra sabemos que es imprescindible.

¿Cuáles son los elementos básicos de este proyecto curricular?

Centrándonos en el ciclo 3-6 años, el *equipo de Educación Infantil* tendrá que plantearse las siguientes cuestiones:

- Contextualizar los objetivos generales de la etapa (según el D. C. B.) en la realidad educativa del centro. Tendremos en cuenta, para ello, también, los objetivos de AREA.
- Secuenciar, distribuir y organizar los contenidos de las áreas. El equipo analizará los contenidos que aparecen en el D. C. B. y los secuenciará, marcando aquellos que son más propios del aula de tres, de cuatro o cinco años, o aquellos que conviene que sean trabajados en todas ellas; indicando, en ese caso, el grado para cada edad.
- Definir el tipo de metodología que se va a utilizar, las líneas básicas, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas que plantea el D. C. B.
- Seleccionar materiales y recursos didácticos básicos.
- Definir procedimientos y estrategias de evaluación.

El maestro o maestra que tiene todo el ciclo 3-6 años en un mismo aula tendrá que realizar la secuenciación de los contenidos y analizar su adecuación a cada edad. A la hora de la práctica conviene que agrupe estos contenidos y los trabaje a través de actividades globalizadoras diferenciando el grado de los objetivos a conseguir para los distintos niños.

Expuesto el proceso de elaboración del proyecto curricular que hará todo el equipo de Educación Infantil nos referiremos específicamente al aula de tres años; reflexión que debe hacerse extensiva a los que atiendan a estos niños en grupos con otras edades.

## Los Objetivos

El maestro o maestra del aula de tres años, o aquél que los ha incorporado con niños mayores, se guiará por los objetivos generales de etapa y área, que previamente se han adecuados al centro y formulado para todo el ciclo. Estos objetivos son la referencia necesaria que guía la acción educativa de todo el ciclo.

Ahora bien, al estar al principio del ciclo y, por lo tanto, en fase transitoria entre ambos ciclos, se partirá de la evaluación efectuada de los objetivos del primer ciclo. El profesor, al menos durante la primera etapa del curso,

manejará simultáneamente los dos tipos de objetivos y se planteará los del segundo ciclo, a medida que van siendo superados los del primero.

## **Los Contenidos**

Con el resto del equipo de profesores/as se tendrá que ver los contenidos que se van a trabajar a lo largo del ciclo, secuenciándolos y ordenándolos en el tiempo.

Se formularán aquellos más adecuados para los niños de tres años en cada área, incluyendo los tres tipos de contenidos (hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas).

Si en el equipo se hace una reflexión más general, la maestra o maestro de la unidad de tres años tendrá que organizar estos contenidos y distribuirlos a lo largo del año.

Conviene reflexionar también acerca de qué contenidos no deben faltar en una programación para niños de tres años, sobre todo cuando sea éste su primer año de escuela.

Son indispensables los contenidos referidos a la identidad y autonomía personal, especialmente aquellos relacionados con el control, coordinación, cuidado y conocimiento del propio cuerpo, la autonomía en la resolución de sus necesidades básicas y la configuración de una imagen positiva de sí mismo.

En cuanto a su relación con el medio, interesa trabajar aquellos contenidos que le ayuden a conocer los grupos sociales de los que forma parte: familia y escuela; la observación, utilización y valoración de los objetos, animales y plantas a su alcance, y de aquellos elementos que configuran el entorno más inmediato.

Relacionados con la comunicación y representación, contenidos de primer orden serán los referidos a la expresión oral, que el niño o niña de tres años tendrá que utilizar con mayor precisión en sus actividades habituales, atribuyendo significados a un vocabulario cada vez más amplio y utilizando una sintaxis cada vez más compleja.

No debemos olvidar el trabajo con contenidos relacionados con otras formas expresivas, siempre desde un enfoque que resalte las actividades, las experiencias y los procedimientos.

## **Las Unidades Didácticas**

Seleccionados los contenidos, procederemos a planificar algunas Unidades Didácticas, que puedan aglutinar contenidos y actividades, así como precisar objetivos didácticos más concretos y el proceso de evaluación. Al final de este documento aparece una Unidad Didáctica desarrollada, "El Agua", por lo que no nos extenderemos sobre su elaboración.



El equipo docente se propondrá la realización de distintas unidades didácticas que pueden desarrollarse por un grupo único o varios.

Pero, ¿qué Unidades Didácticas se pueden diseñar para niños de tres años?

Conviene que esta reflexión se haga en el equipo docente y que se propongan distintas unidades que bien pueden desarrollarse en una de las aulas, o conjuntamente en varias, aunque con diferente grado de complejidad.

Recordemos que a la hora de pensar en Unidades Didácticas éstas tratarán temas de interés para los niños, y así ellos encontrarán significado y funcionalidad al trabajo que van a emprender. A la vez serán unidades globalizadoras, trabajando diversos tipos de contenidos que impliquen distintas áreas.

Sería imposible enumerar unidades didácticas que respondieran a estas características; ello depende, en cada centro, de variables como el propio entorno, la especificidad del grupo de alumnos, la del propio profesor, y de otros aspectos incidentes.

Pero aún así, daremos como sugerencia algunos ejemplos:

1. Unidades Didácticas relacionadas con actividades de la vida cotidiana:

- Nos vestimos.
- La comida.
- Lo que ya sabemos hacer solos.
- Lavarnos y peinarnos.

2. Unidades Didácticas como proyectos:

- Una fiesta de cumpleaños.
- Construimos una cabaña.
- Nos disfrazamos.
- Vamos a buscar insectos, caracoles etc.

3. Unidades Didácticas basadas en objetos:

- El espejo.
- Los globos.
- Los coches..., y otros transportes.
- La pelota.
- La casa de las muñecas.

4. Unidades Didácticas basadas en algún acontecimiento:

- La tormenta.
- Una salida al parque.
- Cuidamos un animal.
- La lluvia.
- Una enfermedad: nuestro cuerpo.
- Se acaba el año.

5. Unidades Didácticas relativas a temas de interés (reales o fantásticos):

- Un cuento.
- Un personaje fantástico.
- El día y la noche.

Conviene recordar que las Unidades Didácticas no son temas para desarrollar, en cuanto a una sucesión de hechos y conceptos, que los niños deben adquirir, sino formas de agrupar experiencias y actividades, que, partiendo de sus necesidades e intereses, resulten significativas para el niño y le supongan un avance en el uso de nuevas estrategias y el descubrimiento y utilización de métodos nuevos, permitiéndole la comprensión y la modificación de la realidad.

Así, por ejemplo, al planificar la Unidad Didáctica de “La Comida”, podríamos organizar una serie de experiencias, como:

- El rincón de la casita con todo lo necesario para jugar a las “comiditas”.
- Hacer todos juntos el desayuno o merienda, con zumo, fruta, pan con queso.
- Ir a la cocina del centro y colaborar en alguna tarea. Hablar con la cocinera.
- Si los niños comen en el centro, planificar algún objetivo a conseguir; aprender a poner la mesa, que coman autónomamente, que utilicen bien los cubiertos, que prueben todos los alimentos; que no tiren la comida al suelo, que no se levanten constantemente...
- Hablar sobre lo que comen en su casa y cómo lo hacen; ampliar su vocabulario.
- Podemos ir a la tienda y comprar alimentos que podamos comer en la escuela, comprarlos, pesarlos, jugar con ellos a las tiendas; y luego, partíroslos, pelarlos, lavarlos, etc. para comérmolos.
- También se pueden ver fotos o dibujos, clasificarlos, hablar sobre láminas, diapositivas o libros.
- Hacer una tarta o palomitas de maíz e invitar a otra clase, o a los padres,...

## La Metodología

La actividad del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje. A través de la acción y experimentación, el niño expresa sus intereses y motivaciones y, a la vez, descubre las propiedades de los objetos y de la realidad que le rodea.

El equipo educativo decidirá las líneas generales metodológicas que va a desarrollar. ¿Cómo lo hará? Revisando en grupo:

- Las orientaciones metodológicas que aparecen en el D. C. B.
- Las orientaciones didácticas de cada área.
- Analizando como trabajar los contenidos seleccionados:

Por ejemplo, ante uno de los principios metodológicos: “Aprendizaje Significativo”, sabemos que una de sus condiciones es la motivación del alumno; nos plantearemos en el grupo ¿cómo vamos a conseguir la motivación? ¿Mediante una actividad inicial, mediante un cuento...?

Así, iremos pormenorizando en el equipo los aspectos más concretos que nos aseguren un consenso en lo fundamental.

Es importante discutir colectivamente las distintas formas de trabajo que se van a utilizar en el aula y buscar en grupo, respetando siempre las opciones individuales, aquellos enfoques didácticos que mejores resultados puedan proporcionar para el logro de los objetivos generales. Esto no quiere decir, sin embargo, que se pretenda homogeneizar la metodología para todo el centro, sí, en cambio, que es imprescindible que todo el equipo docente conozca y, dentro de lo posible, comparta el enfoque metodológico de sus compañeros.

¿Qué principios metodológicos nos parecen indispensables para los niños de tres años?

Podemos decir que los ocho principios que presenta el D. C. B. (págs. 87 a 102) nos parecen básicos.

No se podría prescindir en todo caso de reflexionar conjuntamente sobre la construcción de un clima de seguridad y confianza, las relaciones con los padres, la globalización, y conseguir un enfoque adecuado de la evaluación, utilizando la observación sistemática como instrumento de primer orden.

Con los niños de tres años, el recurso metodológico por excelencia es el *juego*. Juego individual o juegos colectivos, juegos de movimiento, de expresión, manipulativos, juego simbólico, etc. La maestra o maestro de los niños de tres años conocerá en profundidad este recurso primordial, y sabrá encauzar a través del juego los distintos contenidos educativos.

No nos extenderemos en reflexiones sobre metodología y recursos didácticos, ya que en este mismo documento se tratarán ampliamente estos aspectos, apoyados por experiencias reales.

## La Evaluación

La evaluación forma parte del proceso educativo y hace posible determinar las situaciones, materiales y recursos más adecuados para ayudar a cada niño en su progreso. A través de la evaluación, recogemos la información necesaria para ajustar eficazmente la acción educativa.

### ¿Cómo enfocar la evaluación con los niños de tres años?

En este primer año del segundo ciclo de Educación Infantil la evaluación inicial es de suma importancia. El centro deberá planificar la mejor forma de obtener información sobre los niños que han asistido previamente a otro centro educativo y conocer el proceso de aprendizaje realizado. Si hay un grupo de niños y niñas provenientes de una misma escuela infantil, convendría planificar algunos contactos entre ambos equipos docentes para conseguir un mejor tránsito de un centro a otro y una línea pedagógica continuada y progresiva, partiendo de la experiencia previa de este grupo de niños.

Pero la fuente principal para el maestro o maestra de tres años es la familia. Se planificará una entrevista inicial, recogiendo sistemáticamente los aspectos esenciales de la vida del niño, y las características más relevantes de su historia personal, así como los aspectos básicos de su vida cotidiana.

Esta información se completará con la observación directa por parte del maestro durante los primeros días, y a lo largo de todo el período de adaptación. Se irán registrando los diferentes aspectos observados de la forma que cada educador considere más adecuada, pero que le resulte útil y eficaz (ver anexos con diferentes modelos de ficha).

Para esta evaluación inicial, puede ser conveniente partir de los objetivos generales del primer ciclo (0-3), que aparece de modo indicativo en la propuesta de D. C. B. (pág. 205), e ir analizando el grado de adquisición de los mismos en cada niño.

Sólo a partir de esta primera evaluación pueden plantearse los objetivos siguientes y los contenidos con los que vamos a trabajar.

A partir de este momento, la evaluación pasa a formar parte indispensable del proceso de formación, pudiéndose utilizar todas las situaciones educativas para analizar los procesos y dificultades de los niños y clarificar qué tipo de intervenciones son precisas para estimular su progreso.

En Educación Infantil la técnica más valiosa para evaluar es la observación.

En cada uno de los momentos de la vida en la escuela, en cada una de las actividades que realizan en ella, podemos observar aspectos relacionales (compañeros, profesor, familia), aspectos personales (autonomía personal, hábitos de trabajo...), su proceso de adaptación a la escuela, sus actitudes y motivación hacia las actividades, etc.

En todo caso, la observación que realice y su evaluación consiguiente se centrará en los aspectos más positivos, los logros y realizaciones que permitan una posterior adecuación de las propuestas educativas.

En cada una de las unidades didácticas del aula de tres años se pueden planificar unos momentos específicos en los que el educador irá observando y evaluando la adquisición de los contenidos previstos (conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas) en la Unidad Didáctica, para programar la siguiente unidad a partir de las adquisiciones efectuadas por cada niño.

Otro aspecto esencial de la evaluación es la necesidad de confrontar las observaciones realizadas con las familias. Así se pueden elaborar criterios comunes de actuación educativa entre la familia y el centro.

El profesor del aula de tres años planificará encuentros con las familias, de forma que se pueda intercambiar información sobre los avances de cada niño y del grupo en su conjunto. Para ello, también puede resultar útil una hoja en la que periódicamente se ofrezca la información (siempre cualitativa) de los aspectos más relevantes de la vida del niño en la escuela. Este sistema no debe sustituir los contactos personales, sino apoyarlos y completarlos.

Por otra parte, a través de la evaluación, el profesor puede aumentar progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccionar así su enseñanza.

Resulta imprescindible que el profesor reflexione acerca de la adecuación de los objetivos planteados y de los contenidos seleccionados, de las relaciones de comunicación y del clima en que se desarrollan las actividades, del grado de individualización de la intervención educativa, y de otros aspectos que, por no estar centrados en los logros o fracasos de los niños, no siempre reciben la debida atención.



En Educación Infantil la técnica más valiosa para evaluar es la observación.

A esto puede añadirse la posibilidad, contemplada en el Proyecto Curricular de Centro, de que otro profesor observe, directamente o mediante grabaciones, su labor y la discutan y analicen juntos.

La evaluación continuada o formativa de este proceso de enseñanza y aprendizaje centrada no sólo en el niño sino también en el propio profesor y en su actuación pedagógica permite determinar en qué medida se han conseguido los objetivos educativos marcados y, en función de ello, ajustar las programaciones y los recursos metodológicos posteriores a las nuevas necesidades detectadas.

En resumen, este enfoque de la evaluación en el aula de tres años supone planificar y reflejar en el proyecto curricular los siguientes aspectos:

- La evaluación inicial. Métodos de recogida de información: entrevistas, reuniones con padres...
- La evaluación continua de los alumnos. Aspectos principales para observar y evaluar.
- La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estrategias.
- Contactos con las familias para tratar la evaluación continua.

## Bibliografía sobre PROYECTOS

COLL, César (1989):

“Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares”

*Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168

ANTÚNEZ, Serafín: “El Proyecto Educativo. ¿Qué proyecto hacemos?”

*Cuadernos de Pedagogía*, n.º 158

ANTÚNEZ, Serafín (1987):

*EL Proyecto Educativo de Centro*

Ed. Graó Barcelona

ANTÚNEZ, Serafín, y GAIRIN:

*Organizació de centres. Experiencies, propostes i reflexions*. Graó Editorial

LÓPEZ, J. A., y OTROS (1986):

*El proyecto educativo del maestro en la práctica*

Ed. ONDA, Barcelona

GERVILLA, A. (1986):

*Proyecto educativo de carácter curricular*

Ed. Magisterio. Madrid

*Revista GUIX*: “Organizació de centres”

n.º 115. Mayo, 1987.



## **5. Orientaciones didácticas**



Este capítulo, el más extenso de todo el documento, pretende abordar desde distintas perspectivas, unas orientaciones metodológicas que ayuden a los profesores/as en su propuesta educativa a los niños y niñas de tres años.

Para su realización se ha valorado positivamente la heterogeneidad de autores y perspectivas. En él se tratan cuestiones tan importantes como el papel del educador/a como promotor de la tarea educativa, como persona que interactúa sistemáticamente con los niños y niñas, que se relaciona con los padres para compartir sus responsabilidades educativas, que crea el marco y el clima donde tienen lugar las interacciones entre iguales. Todas ellas no se tratan expresamente en ningún apartado concreto, sino que impregnan todas las colaboraciones.

Lo mismo sucede con los aprendizajes que dotan a los niños y niñas de autonomía creciente para resolver los retos que plantea la vida cotidiana, la importancia de las actividades, las experiencias y los procedimientos en estas edades, la organización del ambiente educativo y de la jornada escolar, las propuestas educativas de carácter lúdico y los lenguajes; en suma, un conjunto de recursos didácticos y criterios que se han ejemplificado a lo largo de todo el capítulo.

Terminamos recordando que el enfoque globalizador de las situaciones de enseñanza y aprendizaje es una perspectiva que facilita y promueve el desarrollo global de los niños y niñas porque constituye “un proceso de acercamiento global del individuo a la realidad que quiere conocer”. Esto nos ha llevado a completar este capítulo con la Unidad Didáctica sobre “El agua”.

## 5.1. La interacción entre iguales. Importancia de la participación en la vida de un grupo

*Paloma de Pablo*

### Introducción

“Las crías de nuestra especie se convierten y transforman cualitativamente en niños de nuestra cultura porque no nacen en un mundo de silencio, sino enlazados a los otros, que son los que tienen las llaves con las que es posible abrir su cuadro interno de señales.”

*Angel Rivière (2), pág. 64*

Esta frase resume varias de las ideas que en este documento intentaré desarrollar. En el fondo, toda una reflexión sobre el hombre, la cultura, y cómo se entrelazan, complementan y recrean a lo largo de la vida de cada hombre y mujer.

En el desarrollo/aprendizaje de cada individuo las relaciones personales desempeñan un papel tan decisivo que, sin su concurso, no sería posible la humanización.

¿Por qué abordar la interacción entre iguales desde la perspectiva educativa?, ¿y la participación en la vida de un grupo?, ¿por qué nos interesan estas cuestiones al tratar las propuestas educativas para los niños/as de tres años?

Cuando los niños de tres años llegan por vez primera a un Centro de Educación Infantil se encuentran con dos realidades: tener que convivir en un grupo de niños y niñas de forma estable, y la acción sistemática que sobre él/ella ejercen los adultos —educadores—, y más concretamente su maestra/o de referencia.

El “compañero/a” más eficaz y cualificado es el maestro/a porque, por medio de las interacciones que establece con el niño/a y con su intencionalidad educativa, no sólo le proporciona el andamiaje para que él/ella vayan construyendo sus aprendizajes, sino que, también, media y enriquece las experiencias y actividades de los niños, predispone el ambiente, crea el clima adecuado, organiza la jornada y, en relación con el tema que nos ocupa, realiza propuestas educativas que ayudan a los niños/as a relacionarse con los demás y así enriquecer sus oportunidades de desarrollo/aprendizaje.

En todo este libro hemos ido apuntando varias líneas de trabajo sobre las interacciones y organización que ha de realizar cada educador/a.



Las relaciones personales son decisivas para el desarrollo físico, psíquico, afectivo y social de la persona.

El objetivo de este capítulo es el de profundizar en la planificación de la intervención educativa desde la consideración del valor educativo de los intercambios entre iguales y su valoración como recurso metodológico de primer orden.

Son tres los grandes apartados que vamos a tratar para el desarrollo de este objetivo:

1. Papel decisivo de las relaciones personales para el desarrollo físico, psíquico, afectivo y social de la persona.
2. La vida en un grupo estable facilita el desarrollo global de cada uno de los niños que lo componen.
3. Propuestas educativas que concretan la interacción entre iguales.

### **5.1.1. Papel decisivo de las relaciones personales para el desarrollo físico, psíquico, afectivo y social de la persona**

Los niños/as tienen la necesidad de movimiento y acción, gracias a estos es por lo que interactúan con el entorno, sus iguales y los adultos relacionándose así con su medio físico y sociocultural más cercano. Desde los contactos cuerpo a cuerpo al lenguaje, desde las conductas de apego a la aceptación de la separación, el niño recorre un largo proceso que es particular de nuestra especie.

La familia es el primer contexto de socialización de los niños. **La característica más significativa de las relaciones que los niños viven desde que nacen en el ambiente familiar es que se producen en el marco de una gran afectividad y emotividad.** Varias investigaciones (Spitz, 1945) han demostrado la importancia que estos vínculos afectivos tienen para la maduración que en los primeros meses de la vida del niño se producen en su sistema cerebro-espinal, que es el responsable de las relaciones que el individuo establece con el medio ambiente.

Estas interacciones, que en un principio se dan desde unas relaciones de gran desigualdad en las que el adulto adapta sus conductas a las del niño, se van equilibrando progresivamente hacia una mayor reciprocidad en la medida en que se empiezan a compartir significados y experiencias en común.

**Las funciones psicológicas más evolucionadas se desarrollan en cada niño/a gracias a las interacciones que establece con los demás.** Los procesos y conductas descritas por los psicólogos evolutivos no se producen y evolucionan de forma espontánea, sino que precisan del establecimiento de relaciones intencionadas por parte de los adultos que les rodean. **La humanización requiere compañeros activos que guían, regulan, y a menudo cuestionan nuestras actuaciones y experiencias.**

Berger y Luckman<sup>1</sup> reflexionan sobre el proceso por el que el niño llega a aceptar los roles y actitudes de los otros y enuncian algunos pasos del mismo:

1. Interactuando con los objetos y personas se realizan conductas que son fácilmente observables.
2. El proceso de “internalización” que Vygotski definió como la reconstrucción interna de una actividad externa. Esta supone una reorganización de las actividades psicológicas y la incorporación de la cultura por el sujeto.
3. El niño se muestra capaz de identificarse a sí mismo y de adquirir una identidad significativamente diferente.
4. En el mismo proceso en el que el individuo acepta los roles y las actitudes de los otros, acepta también el mundo de ellos.

Esta interconexión entre los procesos internos y las experiencias externas del individuo fue enunciada por Vygotski en 1930 como la “Ley de la doble formación” que hace referencia a **la reestructuración intelectual que tiene lugar gracias a las interacciones de unos individuos con otros** y a la regulación recíproca que se produce; todo ello **le lleva a poder realizar una autorregulación individual de su conducta.**

Si aplicamos este principio al desarrollo cultural del niño, podemos afirmar que toda función aparece dos veces: primero, a nivel social (interpsicológica) y, más tarde, a nivel individual (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos, etc.

Por ello, Vygotski precisaba que para establecer la relación entre la evolución de un niño y su aprendizaje, lo más relevante a tener en cuenta no es la definición de las actividades o destrezas que es capaz de realizar por sí solo, sino que cobra especial importancia determinar lo que es capaz de hacer con la ayuda de otros.

Esta aportación es decisiva porque ya no se considera exclusivamente el desarrollo actual de cada niño, sino que, por primera vez, introduce **el concepto de “zona de desarrollo potencial”** que establece una nueva relación entre desarrollo/aprendizaje y **hace referencia a una característica esencial del aprendizaje humano: la capacidad de despertar y promover procesos evolutivos que sólo son posibles en las situaciones de relación entre personas.**

Queda suficientemente justificada la afirmación sobre el papel decisivo que las relaciones personales tienen para el desarrollo global del individuo. La relación asimétrica que se produce entre el niño y el adulto en los primeros años de su vida se diferencian significativamente de las que se producen entre los iguales. En ellas se da una mayor reciprocidad, aunque esto no significa que entre ellos no se produzcan también asimetrías, incluso entre niños de la misma edad.

#### RESUMIENDO:

La característica más significativa de las relaciones que los niños viven desde que nacen en el ambiente familiar es que se producen en el marco de una gran afectividad y emotividad. Esto es muy importante, pues nos indica el camino a seguir en las relaciones que hemos de establecer con los niños de tres años.

Las funciones psicológicas superiores más evolucionadas se desarrollan en cada niño/a gracias a las interacciones que establece con los demás. La humanización requiere, sin embargo, compañeros activos que guían, regulan y, a menudo, cuestionan nuestras actuaciones y experiencias (regulación recíproca).

La reestructuración intelectual, que tiene lugar gracias a las interacciones de unos individuos con otros, lleva a cada uno a poder realizar una autorregulación individual de su conducta.

El concepto de “zona de desarrollo potencial” hace referencia a una característica esencial del aprendizaje humano: la capacidad de despertar y promover procesos evolutivos que sólo son posibles en las situaciones de relación entre personas.

### 5.1.2. La vida en un grupo estable facilita el desarrollo global de cada uno de los miembros que lo componen.



La vida en un grupo estable de niños es uno de los factores que, unido a su intencionalidad educativa, caracterizan la propuesta que realiza la escuela para ayudar al niño/a a que realice el despliegue de sus potencialidades.

**La vida en un grupo de niños es uno de los factores que, unido a su intencionalidad educativa, caracterizan la propuesta que realiza la escuela (ed. formal) para ayudar al niño a que realice el despliegue de sus potencialidades.** Por ello, abordaremos en este segundo apartado la aportación que supone para cada niño su incorporación estable a un grupo.

La vida en un grupo estable facilita el desarrollo global de cada uno de los niños que lo componen, pero, especialmente, vamos a resaltar las oportunidades de desarrollo/aprendizaje cognitivo y social que propicia, ya que, como decíamos antes, en las interacciones que se producen entre los iguales se estimulan las oportunidades de aprendizaje.

Desde muy pequeño, el niño inicia sus experiencias grupales: del juego solitario al observador y paralelo (Barnes, 1971); desde las interacciones entre pares a las relaciones que se dan en el seno de un grupo de niños y niñas hay una variada gama de experiencias que se verán determinadas por las características personales de cada niño, por las de todos y cada uno de los integrantes del grupo, por el tipo de actividades que tengan lugar y el ambiente en el que se desarrollen.

Todo este aprendizaje contribuye igualmente a que el niño vaya construyendo su identidad personal y una imagen ajustada de sí mismo hasta llegar a encontrar su papel en el grupo.

Estas experiencias no están exentas de conflictos:

“En el curso de estos primeros años los compañeros son fuente de experiencias de intercambio y comunicación, aunque frecuentemente también motivo de pequeñas disputas alrededor de la posesión de objetos. De nuevo bajo la guía de sus educadores, el niño aprenderá en el contexto de las relaciones entre iguales algunas reglas elementales de la convivencia, la cooperación y los intercambios.”<sup>4</sup>, pág. 75.

Cuando estos conflictos se abordan desde el diálogo y el interés en su resolución, los niños descubren que existen distintos puntos de vista e intereses que es preciso coordinar y, a menudo, optar por uno. No olvidemos que entre los tres y cuatro años el niño ya es capaz de elegir entre dos posibilidades o actividades.

Las capacidades simbólicas y de representación del pensamiento de los niños de tres años, al facilitarle una anticipación (todavía incipiente) de los acontecimientos, le predisponen a participar en la resolución de actividades en las que precisan relacionarse con otros, ayudándole a adoptar conductas más ajustadas a la situación y, por tanto, mejor adaptadas.

**El proceso de adaptación a la vida en grupo cobra especial importancia cuando el niño se incorpora por vez primera al ambiente escolar;** un ambiente desconocido para él, pues en esta nueva situación deberá emprender todo un proceso para aprender a convivir con los otros niños con los que tendrá que compartir personas significativas, juguetes, espacios, afectos, etc.

**Aun en el caso en que el grupo de referencia esté constituido por niños y niñas de la misma edad, debemos tener en cuenta la gran diversidad que se da entre los distintos niños que lo componen sea cual sea el criterio de agrupación adoptado.**

Es un principio comúnmente admitido que cada niño es único y distinto; variadas y distintas experiencias han configurado esas “realidades únicas” que casualmente van a tener que convivir durante un curso en un mismo espacio, compartiendo medios, horario, adulto de referencia, actividades, etc.

Pongamos un ejemplo. Si nos referimos a las experiencias de escolarización, es muy frecuente que en un grupo de niños/as de tres años nos encontremos con algunos que han asistido con anterioridad a una Escuela Infantil y otros que no. Los primeros, aunque todavía de forma incipiente, pero que habrán adquirido algunas habilidades básicas (por ejemplo, moverse en un espacio de uso común, compartir la atención de un adulto con otros niños) que les permitirán moverse de forma más o menos autónoma. También, seguro que habrán experimentado la convivencia en un grupo permanente de niños y la separación de sus padres.

Todas estas experiencias resultarán completamente novedosas para aquellos niños que nunca han estado escolarizados. Esta situación contribuye a introducir un nuevo factor de diversidad entre unos niños y otros a los comúnmente admitidos.

A todos se nos ocurren un buen número de adquisiciones y conductas que son indicadores del grado de adaptación de un niño. Pero si esto es interesante, no lo son menos las características del grupo donde va a integrarse. La organización escolar del período de adaptación deberá ser muy variada teniendo en cuenta estas variables.

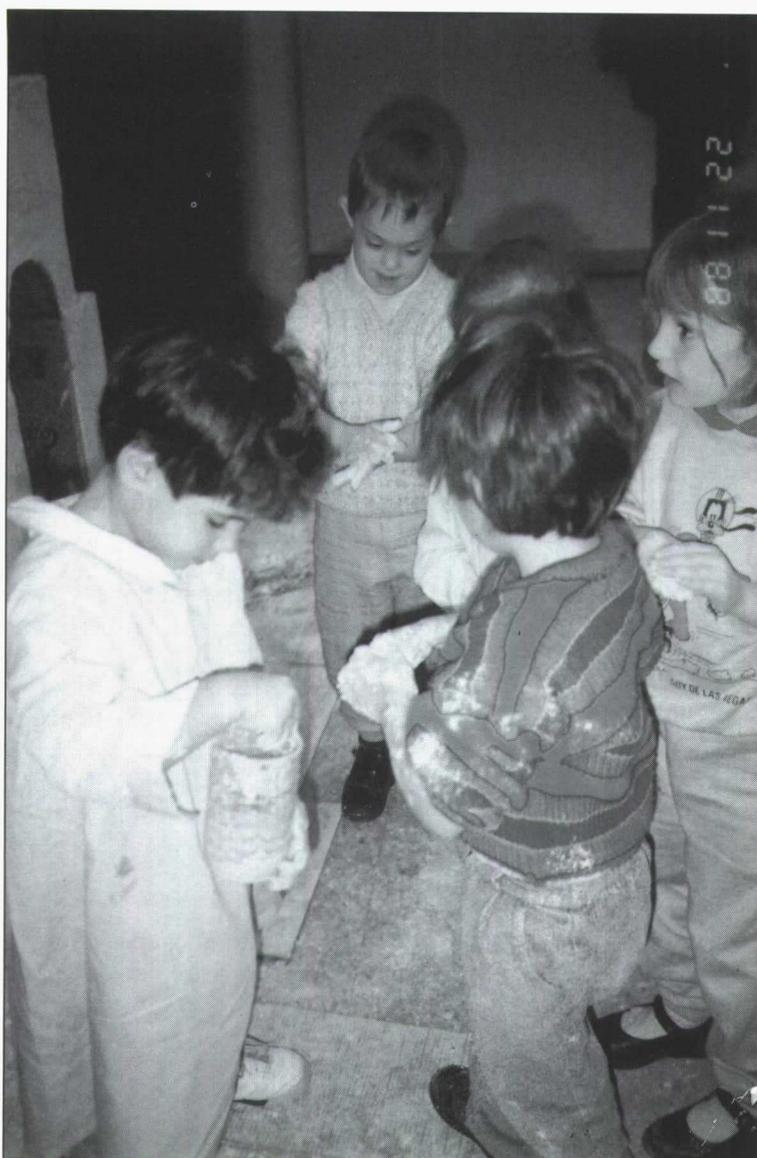
Cuando algunos niños de tres años se integran en un grupo ya constituido, (por ejemplo: en una unitaria o una mixta) a la que asisten niños que ya “se manejan” en el ambiente escolar, es muy probable que su incorporación sea menos problemática, ya que contarán con la ayuda de los otros.

**Tanto en el caso de un grupo homogéneo, en lo que a edad se refiere, como en uno heterogéneo la organización de las actividades internivelares debe ser un recurso metodológico a planificar detenidamente por los profesionales,** ya que por medio de ellas se concreta y propicia la ayuda y colaboración entre unos y otros niños que, como ya hemos expuesto, es un objetivo educativo de primer orden.

A continuación vamos a desarrollar algunos de los marcos explicativos expuestos por la hipótesis del conflicto sociocognitivo y la hipótesis de la regulación que constituyen una interpretación de los mecanismos a través de los que se produce la influencia entre unos niños y otros.

**Hipótesis del conflicto sociocognitivo:** desde la perspectiva constructivista, los niños aprenden modificando las nociones que ya poseen. En este sentido, se ha resaltado últimamente que **la coordinación de los puntos de vista propios entre iguales es un instrumento eficaz para el desarrollo/aprendizaje de los individuos.**

Piaget señala que **los niños pequeños son capaces de descubrir sus errores cuando tratan de explicar su punto de vista a otro, ya que el niño que tiene que “hacerse comprender” tiene que descentrarse (situarse en mayor o menor medida en la perspectiva ajena) y, así, se cuestiona sobre lo que está exponiendo.**



Tanto en el caso de un grupo homogéneo, en lo que a edad se refiere, como en uno heterogéneo la organización de actividades interniveles debe ser un recurso metodológico a planificar detenidamente.

Todos estos procesos son muy importantes a cualquier edad, pero decisivos para las edades que nos ocupan, ya que desde el punto de vista cognitivo, el niño tiene dificultades para descentrarse y superar su egocentrismo.

Ya señalábamos que la función de significación está muy determinada por el carácter social de nuestra especie. A. Rivière (1984) expone que “la cultura proporciona las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia y las funciones superiores (fundamentalmente los símbolos lingüísticos)”<sup>2</sup>, pág. 39.

Los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget, y las distintas contribuciones de los psicólogos cognostivistas sobre la forma de aprender de los niños dan una nueva significación al lenguaje, que es una forma de representación que surge y crece durante los primeros años de pensamiento pre-operacional.

**Hipótesis de la regulación: los signos son el resultado de una convención social y en su origen, además, de un modo de apropiación de la realidad; son mediaciones que sirven para regular la conducta propia y la de los demás.**

Toda esta convención se recrea en cada nueva conversación, y al decir esto estamos insistiendo en una doble consideración: el lenguaje ayuda a la construcción de simbolizaciones y abstracciones de la realidad cada vez más complejas, pero también todo ello se negocia y reconstruye cotidianamente en el proceso de desarrollo/aprendizaje de cada niño.

La regulación individual (intrapicológica) del comportamiento se origina en la regulación social (interpsicológica). **Cuando se dialoga se intercambia información y puntos de vista y, así, unas personas influyen en**

**otras por medio del lenguaje. Unos aprenden de otros nuevos matices de sus primeras nociones y esta verbalización además de su interés comunicativo se convierte en un habla interna, un instrumento de regulación personal.**

Cuando inicia la utilización sistemática del lenguaje oral para comunicarse, el niño se abre a un mundo impensado, a un “almacén” de cultura, de representación y, cómo no, de fantasía. **A los tres años, el niño y la niña están ampliando esta función a pasos agigantados. Las posibilidades que se le presentan en el seno de un grupo de niños constituyen una oportunidad única para su desarrollo y aprendizaje.**

Cuando estas interacciones se producen en un grupo estable de niños de distintas edades esta riqueza se acrecienta, pues, aunque existen diferencias conceptuales y lingüísticas significativas entre unos y otros, éstas no están tan distantes entre sí como las que cabría suponer se dan entre un adulto y un niño. Los niños que tienen hermanos mayores pueden servirnos como ejemplo.

Sobre los lenguajes se tratará más en profundidad en la colaboración de Roser Ros de este mismo capítulo.

Continuando con las oportunidades que el niño tiene de aprender con la ayuda de otros, abordamos el aprendizaje por imitación, que es uno de los aspectos más destacables de los intercambios que se producen entre los componentes de un grupo de niños, más aún, si son de distintas edades.

**Los niños de estas edades disfrutan imitando, simulando la realidad y, por ello, a menudo imitan las conductas de las personas de su entorno, pero no lo hacen discriminadamente, sino que su vinculación afectiva y la significación del modelo a imitar suelen ser decisivos para que ésta se produzca.**

N. Jiménez y L. Molina (1989) destacan la importancia del aprendizaje por imitación al establecer una clara diferenciación entre el concepto de “copia”, tan perseguido por la pedagogía tradicional y el aprendizaje de modelos que produce una modificación y ampliación de los esquemas cognitivos y habilidades del que imita.

“Es frecuente pensar que la necesidad de ‘copiar de un compañero’ es signo de ignorancia, inhabilidad y/o falta de creatividad, razones por las cuales la ‘copia de la actividad de los demás’ suele ser proscrita y castigada en la escuela”<sup>5</sup>, pág. 103.

“La posibilidad de acudir a datos acumulados por la propia experiencia, de ajustar la propia acción de acuerdo con la reacción de las variables que aporta la realidad, de anticipar posibles constataciones, de combinar mentalmente datos, impulsa a los pequeños a efectuar también un gran número de actividades de imitación en las cuales se ven obligados a ajustar su acción a la acción de los demás. En algunos casos, tales actividades consisten en una repetición exacta de los modelos y, en otros, se produce una modificación particular y creativa a partir de esos modelos. Es así como la imitación, el juego simbólico y el juego constructivo se convierten también en posibilidades de comprobar datos de la realidad física, natural y sociocultural”<sup>5</sup>, pág. 226.

Es claro que cuando hablamos de la copia de modelos nos estamos refiriendo a esa actividad que requiere por parte del que copia el ajuste de sus habilidades y conceptos a la propuesta del modelo que quiere copiar, y no a una repetición mecánica y rutinaria carente de elaboración interna.

#### RESUMIENDO:

La vida en un grupo estable de niños es uno de los factores que, unido a su intencionalidad educativa, caracterizan la propuesta que realiza la escuela para ayudar al niño a que realice el despliegue de sus potencialidades.

El proceso de adaptación a la vida en grupo cobra especial importancia cuando el niño se incorpora por vez primera al ambiente escolar.

Aun en el caso en que el grupo de referencia esté constituido por niños y niñas de la misma edad, debemos tener en cuenta la gran diversidad que se da entre los distintos niños que lo componen, sea cual sea el criterio de agrupación adoptado.

La coordinación de los puntos de vista propios entre iguales es un instrumento eficaz para el desarrollo/aprendizaje de los individuos. Los niños pequeños son capaces de descubrir sus errores cuando tratan de explicar su punto de vista a otro, ya que el niño que ha de “hacerse comprender” tiene que descentrarse (situarse en mayor o menor medida en la perspectiva ajena) y, así, se cuestiona sobre lo que se está exponiendo.

Los signos son el resultado de una convención social en su origen y, además de un modo de apropiación de la realidad, son mediaciones que sirven para regular la conducta propia y la de los demás.

A los tres años, el niño y la niña están ampliando esta función a pasos agigantados. Las posibilidades que se le presentan en el seno de un grupo de niños constituyen una oportunidad única para su desarrollo y aprendizaje.

Los niños de estas edades disfrutan imitando, simulando la realidad y, por ello, a menudo imitan las conductas de las personas de su entorno, pero no lo hacen discriminadamente, sino que su vinculación afectiva y la significación del modelo a imitar suelen ser decisivos para que ésta se produzca.



La coordinación de los puntos de vista propios entre iguales es un instrumento eficaz para el desarrollo / aprendizaje de los individuos.

### **5.1.3. Propuestas educativas que concretan la interacción entre iguales**

“Tradicionalmente, psicólogos y pedagogos han considerado la interacción profesor-alumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, tanto de los que se refieren al aprendizaje de contenidos como de los que conciernen al desarrollo cognitivo y social.” Coll <sup>2</sup>, 1984.

La consideración del profesor como el agente educativo prioritario, poseedor del saber y encargado de su transmisión, lleva a la no valoración de las relaciones niño-niña y a una planificación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje centradas fundamentalmente en el trabajo individual y, a menudo, competitivo.

También ha sucedido que cuando se han realizado aplicaciones pedagógicas de las teorías piagetianas, se ha percibido al alumno como un ser sociablemente aislado, que, gracias a las posibilidades que le abre su maduración, descubría por sí solo las propiedades de los objetos e incluso de sus propias acciones.

También se le ha visto, a menudo, privado de toda ayuda o soporte procedente de otros seres humanos. Podríamos afirmar que el haber centrado la interacción del alumno en un medio esencialmente físico, ha llevado a no valorar suficientemente las interacciones del alumno con su medio social como potenciadoras de su adquisición del conocimiento.

La argumentación expuesta anteriormente nos lleva a **profundizar en la planificación de la intervención educativa desde la consideración del valor educativo de los intercambios entre iguales y su consideración como recurso metodológico de primer orden.**

Aceptado este principio, la escuela debe organizar en torno a ellos buena parte de sus propuestas educativas de forma sistemática. Y al abordarlo surgen estas preguntas:

**¿Qué características han de tener estas relaciones para que contribuyan al desarrollo y el aprendizaje de los más pequeños?** ¿Cómo compaginar el respeto por la necesidad de aislamiento que, a menudo, tienen los niños con nuestro objetivo de que comparta sus juegos con otros niños y aprenda a vivir en grupo? **¿Qué actitudes propician interacciones entre iguales más enriquecedoras?**

Con el intento de dar respuesta a todas estas cuestiones, hemos desarrollado estos ejes:

- 3.1. La construcción de un clima adecuado.
- 3.2. La importancia del diálogo.
- 3.3. Aprendiendo a superar los conflictos.
- 3.4. Del individualismo a la cooperación.
- 3.5. La adquisición de procedimientos, normas, actitudes y hábitos sociales.
- 3.6. La organización de los espacios y materiales.
- 3.7. Criterios para el agrupamiento de los niños.
- 3.8. La organización del tiempo.
- 3.9. Tipos de actividades que propician los intercambios entre iguales.

Esta ordenación, aunque arbitraria, intenta desarrollar unas propuestas desde conceptos que han de impregnar toda nuestra actividad educativa hasta cuestiones más concretas y particulares como la organización de los espacios o algunos grupos de actividades. En todos ellos hemos intentado comentar:

- Las cuestiones relativas a la planificación y organización que el educador/a ha de realizar para que las interacciones entre iguales lleguen a ser positivas y eficaces. (La intervención indirecta.)
- Algunas cuestiones a considerar por la/el maestra/o cuando realiza su intervención directa con su grupo.

En esta ocasión nos hemos centrado en las interacciones que se producen en el grupo de referencia.

#### **RESUMIENDO:**

El objetivo de este documento es profundizar en la planificación de la intervención educativa desde la consideración del valor educativo de los intercambios entre iguales y su valoración como recurso metodológico de primer orden.

La escuela debe organizar en torno a ellos buena parte de sus propuestas educativas de forma sistemática. El equipo docente, y en último término cada maestra/o, es el responsable de concretar este principio en propuestas educativas.

### **1.º La construcción de un clima adecuado**

“Las características de los niños que acuden al Centro de Educación Infantil hacen imprescindible que en ella encuentren un ambiente cálido, acogedor y seguro, que permita y estimule las relaciones interpersonales y contribuya a la construcción de una auto-imagen ajustada y positiva.

En un clima de esas características, y relajado, puede afrontar los pequeños o grandes retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio y de los instrumentos que le permiten acceder a él; puede aceptar y superar las inevitables frustraciones que la convivencia implica, puede relacionarse constructivamente con sus compañeros y con el educador y, a través de esa interacción, aprender y desarrollarse, crecer y convertirse en miembro activo y participativo de su grupo social.



“En Educación Infantil, la construcción de un ambiente distendido y afectuoso no es solamente un factor que contribuye al crecimiento personal, sino una condición necesaria para que pueda producirse.”<sup>4</sup>, pág. 94.

Este es el primer eje que hemos querido destacar.

Las relaciones personales que hasta el inicio de la escolarización de los niños han vivido se han realizado en circunstancias de una enorme carga emocional. Los vínculos afectivos han sido y son decisivos para el inicio de su construcción como persona y, en este sentido, cuando hablamos de un clima adecuado, nos estamos refiriendo en primer lugar a las relaciones niño-niño y niño-adulto.

**El adulto de referencia es el verdadero artífice de este clima al establecer sus relaciones e interacciones con cada niño, transmitiéndole seguridad, haciéndole sentir que es querido y valorado en todas las experiencias de su vida en la escuela. Por ejemplo:**

- Cuando le plantea retos y le proporciona el andamiaje que le ayuda a superarlos.
- Cuando no le superprotege (esto puede suceder con los pequeños) y le facilita que vaya logrando una progresiva autonomía.
- Cuando le demuestra que “cuenta” para él, al interesarse por sus sentimientos, emociones y sus vivencias personales.
- Cuando, teniendo en cuenta sus características personales, las acepta, y realiza adaptaciones del Currículum y prevé propuestas diversificadas.
- También, cuando le respeta y no hace abusos de su autoridad.

Pero, y siguiendo con el tema que nos ocupa, fundamentalmente cuando está propiciando que se establezcan vínculos afectivos mutuos entre los que componen el grupo.

Por ello, **es de especial importancia la adquisición de actitudes de aceptación y de respeto de las características de los otros a través del contacto, las vivencias, la resolución de los conflictos implícitos en cualquier relación y el establecimiento de normas que regulen esta interacción.**

“La existencia de un ambiente cálido y de una relación personal afectuosa y transmisora de seguridad emocional no se opone a la existencia de normas y a la presencia de retos y exigencias. Por el contrario, las normas, los retos y las exigencias adquieren su valor educativo positivo cuando se dan en un contexto de afecto y consideración para el niño, y cuando además están adaptadas a sus posibilidades y se manejan por parte del educador de manera consistente y flexible. Cuando, además, el niño tiene ocasión de participar en la elaboración de las normas que rigen el funcionamiento del grupo, su valor educativo es todavía mayor”<sup>4</sup>, pág. 95.

Esta última afirmación nos lleva a reflexionar sobre la vivencia tan distinta que ha de experimentar un niño de tres años al incorporarse a un grupo ya constituido, (por ejemplo, un grupo de niños/as de tres, cuatro, cinco años) o a un grupo de niños/as de tres años que nunca han estado escolarizados. La naturaleza distinta de estos grupos llevará a que la construcción de las normas y procedimientos que organizan la relación de un grupo que cada niño elabore sea diferente.

En el primer caso las normas “ya existen”, de hecho (aunque, a menudo, sea preciso verbalizarlas) el aprendizaje que ha de realizar “el novato” estará mucho más determinado por lo que “ya funciona” que por lo que él pudiese aportar. En este caso se han de prever las actividades y encuentros en las que los niños “vivan” y comprendan el porqué se ha llegado a esas normas. Esto será muy importante en los períodos en los que unos y otros no compartan las mismas actividades y deban aprender que no pueden interrumpir a “los mayores” y así, estos no tendrán la sensación de que “los enanos molestan”.

Igual sucede con la adquisición de los hábitos de convivencia con los demás. **Cuando los niños adquieren pequeñas responsabilidades, cada uno en la medida de sus posibilidades, todos aprenden la importancia de la colaboración para que las cosas marchen y haya un clima de bienestar que facilite la convivencia.**

Desde aprender a esperar turno y a respetar el lugar de los otros hasta la adopción de actitudes de colaboración y solidaridad hay un largo camino que se construye día a día, en un proceso que merece la pena recorrer y planificar con intencionalidad al contemplar toda la organización escolar.

Este aspecto concebido como eje vertebrador de las relaciones y los vínculos afectivos entre el adulto y los niños y de los niños entre sí está estrechamente relacionado con los siguientes: la importancia del diálogo, los conflictos, los modelos implícitos de relación, etc.

**Aunque no se nos escapa que el ambiente familiar ha determinado y determina el tipo de relaciones que el niño establece, esta fuerte influencia no quita responsabilidad a cada educador/a que debe conocerlo y también propiciar y proponer modelos y formas de relación enriquecedoras para el desarrollo y aprendizaje de cada niño.**

#### RESUMIENDO:

En Educación Infantil, la construcción de un ambiente distendido y afectuoso no es solamente un factor que contribuye al crecimiento personal, sino una condición necesaria para que pueda producirse.

El adulto de referencia es el verdadero artífice de este clima al establecer sus relaciones e interacciones con cada niño; transmitiéndole seguridad, haciéndole sentir que es querido y valorado en todas las experiencias de su vida en la escuela.

Es de especial importancia la adquisición de actitudes de aceptación y de respeto de las características de los otros a través del contacto, las vivencias, la resolución de los conflictos implícitos en cualquier relación y el establecimiento de normas que regulen esta interacción.

Cuando los niños adquieren pequeñas responsabilidades, cada uno en la medida de sus posibilidades, todos aprenden la importancia de la colaboración para que las cosas marchen y haya un clima de bienestar que facilite la convivencia.

Aunque no se nos escapa que el ambiente familiar ha determinado y determina el tipo de relaciones que el niño establece, esta fuerte influencia no quita responsabilidad a cada educador/a que debe conocerlo y también propiciar y proponer modelos y formas de relación enriquecedoras para el desarrollo y aprendizaje de cada niño/a.

## 2.º La importancia del diálogo

“Para que la acción conjunta devenga significativa para todos los participantes (sean dos o más) es necesario que el intercambio revista las características de un diálogo (...) debe existir una bidireccionalidad que posibilite intervenir por ambas partes”<sup>5</sup>, pág. 116.

Así se expresan L. Molina y N. Jiménez cuando abordan el principio de coparticipación en la Educación Infantil.

Desde luego que **el diálogo es el medio primordial que utiliza el adulto para su acción intencionada, aunque, en las edades que nos ocupan, el diálogo no puede reducirse al lenguaje oral, sino que el concepto se amplía a los otros lenguajes (gestos, actitudes, contacto físico, expresividad de todo el cuerpo, miradas, etc.).**

A menudo se opera más por la estructura que por lo que continuamente decimos, y aunque la escuela debe propiciar los “ambientes hablados”, tan importante como eso es contemplar la significación y la comprensión, tanto para el emisor como para el receptor. La cuidada organización de las experiencias, “la infraestructura” (espacios, materiales, tiempos), los agrupamientos serán el medio más adecuado para concretar la intervención para que las interacciones sean enriquecedoras.

Todo ello para conseguir que los niños/as aprendan a utilizar el lenguaje para expresar sus intereses, argumentar sus puntos de vista, pedir ayuda y regular su propia conducta y la de los demás.



La Educación Infantil se propone que los niños/as aprendan a utilizar el lenguaje para expresar sus intereses, argumentar sus puntos de vista, pedir ayuda y regular su propia conducta y la de los demás.

Pero, además, es muy importante para que el niño/a tome conciencia de la actividad que está desarrollando.

“Efectivamente, el hecho de jugar no supone necesariamente para el pequeño una toma de conciencia de los aprendizajes y de la actividad interna que desarrolla; al contrario, ésta suele permanecer en un segundo plano, desdibujada por el propio interés y la fuerza de la acción.

Sin embargo, el maestro, basándose en la idea de que la toma de conciencia, la regulación de la acción y las verbalizaciones por parte del alumno son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intentará que éste reflexione sobre las diferentes decisiones que va tomando a lo largo de la tarea y las relaciones con los resultados esperados y obtenidos. Mediante la labor de reinterpretación, de tematización y de síntesis, el profesor conseguirá que los niños conozcan sus nuevos aprendizajes, los vinculen con otras situaciones similares y los apliquen a los contextos adecuados.” M. Belart y M. Rosell<sup>3</sup>, pág. 65.

Ambientes para tomar conciencia, comprender y expresar esta dinámica que a los tres años está en pleno despliegue debe ser concretado en el día a día de la escuela, ya que **“cuanto más ricos y diversificados sean los procedimientos de comunicación, más fácil resultará a la persona expresarse con precisión y matices, y más posible le resultará acceder a los contenidos expresados por otras personas o por vehículos culturales”**.<sup>4</sup> pág. 163.

A los tres años el niño va incorporando progresivamente el lenguaje oral y por ello, “la intervención educativa tendrá como objeto desarrollar unos procedimientos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:

4. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.
5. Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.
6. Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos en relatos, diálogos y conversaciones colectivas (prestar atención, guardar turno, adecuar la voz, usar formas sociales adecuadas).”

<sup>4</sup> pág. 175.

Objetivos generales del Area 3

Pongamos algunos ejemplos:

El educador/a prepara el “escenario” para que se dé el diálogo (por ejemplo, cuando los niños tienen que compartir algún material), pero si éste no se da, puede ayudar llamando la atención de unos niños respecto a otros:

- ¿Sabes a qué está jugando Dani?
- ¿Podrías explicarle a María cómo has hecho esto?
- ¿Te has fijado en que Manuel está jugando también con las muñecas?, etc.

En los tiempos para organizarse también puede acostumbrarlos a pensar y verbalizar primero lo que piensan hacer, con quién, dónde, qué necesitan, etc.

- ¿Quiénes vais a jugar juntos?
- ¿Qué vais a hacer?
- ¿Dónde creéis que están esos materiales que necesitáis?

Y todas aquellas preguntas que les lleva a planear sus juegos. Pero si esos momentos son privilegiados no menos lo son cuando se está desarrollando la actividad y después. En el primer caso, los niños deben acostumbrarse a verbalizar lo que hacen, y aquí es donde surgen gran parte de los conflictos cognitivos tan importantes para el desarrollo cognitivo de cada niño.

También es necesario organizarse cuando hay que recoger y limpiar, y el lenguaje se constituye en el mediador de varias estrategias y procedimientos. Ya hablaremos de algunas actividades que propician más el diálogo, pero el “tiempo para recordar” es fundamental para:

- Que los niños utilicen el lenguaje para recapitular y expresar lo que han hecho ordenadamente.
- Comentar si ha habido conflictos, distintas formas de hacerlo, esto suele motivar a los que escuchan a expresar sus opiniones y a hacerse partícipes.

— Sugiere a los otros niños otros juegos y actividades.

**Si consideramos que las verbalizaciones y el habla interna son importantes para la toma de conciencia y la regulación de la actividad, organizaremos el proceso de enseñanza/aprendizaje intentando que el niño/a reflexione sobre las diferentes decisiones y vaya tomando conciencia de lo que hace a lo largo de la tarea y llegue a relacionar esto con las consecuencias de la acción.**

No es necesario recordar qué interesante es este momento en una unitaria o una unidad de niños de Educación Infantil de distintas edades. El “tiempo para recordar” es una estrategia que no sólo ayuda a sistematizar las interacciones entre iguales, sino que constituye un instrumento que, además de eficaz, es insustituible para el desarrollo de actitudes como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las iniciativas de los otros/as, etc.

Cuando intentamos esto con los niños de tres años, sobre todo en los primeros meses del curso, debemos evitar que el “tiempo para recordar” sea en gran grupo, ya que su capacidad de atención es reducida y salvo que hayan estado próximos, difícilmente se interesarán. En cambio, puede ser interesante utilizar esta técnica con los niños que han estado en una misma zona, o jugando próximos a un juego similar.

Volviendo al conflicto socio-cognitivo, el adulto deberá estar muy atento a los diálogos que mantienen los niños porque cuando uno de los niños impone su punto de vista a los otros y cuando todos tienen el mismo punto de vista es muy posible que no haya progreso.

También deberá observar cómo evolucionan las pautas interactivas que se establecen entre los participantes en una actividad común, cómo evoluciona el proceso de realización de la tarea y la relación que se da entre estos dos aspectos.

#### **RESUMIENDO:**

El diálogo es el medio primordial que utiliza el adulto para su acción intencionada, aunque, en las edades que nos ocupan, el diálogo no puede reducirse al lenguaje oral, sino que el concepto se amplía a los otros lenguajes (gestos, actitudes, contacto físico, expresividad de todo el cuerpo, miradas, etc.).

Cuanto más ricos y diversificados sean los procedimientos de comunicación, más fácil resultará a la persona expresarse con precisión y matices, y más posible le resultará acceder a los contenidos expresados por otras personas o por vehículos culturales (4), pág. 163.

Si consideramos que las verbalizaciones y el habla interna son importantes para la toma de conciencia y la regulación de la actividad, organizaremos el proceso de enseñanza/aprendizaje intentando que el niño/a reflexione sobre las diferentes decisiones y vaya tomando conciencia de lo que hace a lo largo de la tarea y llegue a relacionar esto con las consecuencias de la acción.

### **3.º Aprendiendo a superar los conflictos**

“La integración del niño en el grupo de iguales, la internalización de las normas que gobiernan sus relaciones, la capacidad de cooperación y comunicación con los otros, vienen precedidas por una serie de conflictos que surgen en el primer contacto que se establece con niños de edades similares.

Dichos conflictos se explican fundamentalmente, no por la naturaleza del grupo como tal, sino por las peculiaridades individuales de cada uno de sus componentes, que están determinadas tanto por los rasgos de la personalidad infantil en estas edades, como por experiencias familiares previas”. (6), pág. 110.

Cuando abordamos los conflictos en las interacciones entre iguales vamos a diferenciar en primer lugar lo que ya hemos llamado “conflicto cognitivo” y aquellos otros conflictos que están implícitos en el juego y las relaciones entre los niños.

El primero de ellos, según define Johnson (1981), hace referencia a las controversias que se producen entre iguales durante la realización de una tarea. Estas controversias pueden producir efectos positivos en el desarrollo intelectual, la socialización y el rendimiento siempre que sean superadas. Coll (1984) dice que **la diferencia entre un conflicto y una controversia estriba en la voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto**. Un conflicto se convierte en controversia cuando hay intercambio de información, se dialoga y se discuten las opiniones y creencias.

Piaget había insistido mucho sobre el efecto que tiene el razonamiento lógico en las interacciones entre iguales: los procesos cognitivos determinan el tipo y las características de las relaciones entre iguales, sin embargo, ya hemos apuntado que investigaciones posteriores (Doise y Mugny, 1978) y (Perret-Clemon, 1984) apuntan que



**El factor que determina el avance intelectual que se produce al realizar una tarea en grupo surge por la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con los de los otros, lo que lleva a reestructuraciones cognitivas.**

Estos procesos son posibles cuando el grupo es moderadamente heterogéneo, ya que entonces hay mayor posibilidad de que exista controversia. Cuanto más capaces son los contrarios de descentrarse de su propio punto de vista y adoptar y comprender el de los demás es más probable que la controversia se resuelva constructivamente. Igualmente sucede cuanto más cooperativa es la situación en la que tiene lugar la controversia.

Aquí residen gran parte de las dificultades que observamos en las controversias que se producen entre los niños de tres a seis años, ya que su pensamiento egocéntrico les dificulta que se produzcan y, a menudo, les impide colaborar, descentrarse, entender algo que ya ha pasado y explicar su punto de vista a los demás.

Por ello, muchas veces no llegarán a producirse conflictos de índole cognitiva o se quedarán en el segundo tipo de conflictos que, como veremos a continuación, les impedirá a menudo disfrutar cuando juegan juntos.

Pero, además del egocentrismo, el razonamiento del niño pequeño se rige por una lógica que a veces resulta incomprensible e imprevisible para el adulto.

### **¿Cómo ayudar a los niños a resolver los conflictos que están implícitos en la vida en grupo?**

Vamos a reflexionar sobre tres momentos en los que se requiere abordar la mediación que necesariamente ha de realizar el educador con una clara intencionalidad educativa:

- A) La planificación que ha de realizar la maestra/o para evitar que surjan conflictos; nos referimos a las intervenciones indirectas, a priori.
- B) La intervención directa que, a menudo, tendrá que realizar durante los conflictos.
- C) Todas aquellas actuaciones que se pueden llevar a cabo una vez concluido el conflicto; muy importantes para el desarrollo de actitudes, valores y normas y para una nueva planificación de la intervención indirecta.

#### A) *Las intervenciones indirectas “a priori”*

- **El establecimiento y la planificación de una estructura es imprescindible para que haya menos conflictos.**

En primer lugar se deberán prever los posibles conflictos que pueden surgir por la utilización de los espacios, ya que varias agresiones que los niños manifiestan de tipo manipulativo se deben a situaciones de frustración por no conseguir un objeto deseable, por la separación no deseada de una persona u objeto, por la apropiación de otros de algún espacio o juguete, etc.

Para ello se cuidará:

- Que el espacio donde se vayan a desarrollar las actividades esté bien distribuido, estudiando el espacio que se precise para cada tipo de actividad. Si no tenemos en cuenta esto puede suceder, por ejemplo, que haya un conflicto porque un juego de gran volumen o excesivamente ruidoso moleste a los niños del espacio próximo o les produzca nerviosismo.
- Igualmente será decisivo que haya suficiente material y esté bien dispuesto y clasificado. Así se evitarán gran parte de conflictos:
  - Al posibilitar que los niños puedan, de forma autónoma, coger, utilizar y volver a dejar el material en su sitio.
  - Al inducir la adquisición, por el uso de unos valores que le ayudarán en su vida en grupo.
  - Al evitar que los niños hagan desplazamientos para buscar y devolver el material necesario para sus actividades.
- También es necesario ayudar a los niños a organizarse.

La distribución de las zonas de actividad debe hacerse con los niños, y también llegando a establecer los nombres que las identifiquen, por ejemplo: “la zona de construcciones”, “la casita donde viven los animales”, etc.

En cada zona habrá un número limitado de “usuarios” que también será conocido por los niños y en cada comienzo del juego, por la mañana o por la tarde, se hablará con los niños para que elijan dónde van a trabajar.

En este sentido estas preguntas pueden ayudar a que los niños decidan:

- ¿Qué os gustaría hacer hoy?
- ¿Qué váis a usar para hacerlo?
- Ayer empezasteis a hacer este coche, ¿queréis terminarlo hoy?

También, al hilo de las elecciones individuales coincidentes, podríamos organizar un grupo de juego:

- ¡Ah!, ya veo que habéis elegido todos vosotros jugar en este área. ¿A qué has pensado jugar tú? y ¿qué quieres hacer tú? Yo creo que si los dos vais a jugar a lo mismo podéis hacerlo juntos.
- O, bueno, pues si los tres queréis jugar con el camión, podéis hacerlo juntos..., ¿con qué otros juguetes podríais completar esta pista?
- ¿Qué crees que está haciendo Juan?, ¿te gusta?, ¿quieres hacerlo tú también?

Cuando los niños han decidido jugar en una zona permanecerán en ella un tiempo progresivamente mayor, pues así se evitará la movilidad excesiva y se ayudará a los niños a que se centren en la actividad que han elegido.

Continuamos proponiendo todas aquellas intervenciones indirectas que median las interacciones entre iguales intentando apuntar aspectos de organización y planificación de la vida cotidiana que contribuyan a evitar que se produzcan conflictos innecesarios.

- **Tan importante como la organización de la estructura es nuestra programación de actividades significativas y adecuadas para todos los niños/as del grupo**, intentando que sus intereses y gustos se vean satisfechos. La elección de la actividad y del espacio para jugar, la provisión de materiales y la organización de la actividad son procedimientos y recursos imprescindibles desde la perspectiva didáctica que conviene que los niños adquieran como una rutina diaria más.

Esto es importante porque interesa también que, en algunos momentos, vaya superando su juego solitario y paralelo, vaya acostumbrándose a buscar otros niños con los que jugar o realizar la actividad que han elegido. Nuestro papel, por lo tanto, será fundamental para que esta sea una estrategia frecuente y útil para ellos.

Puede suceder que haya algún niño que no se haya centrado en ninguna actividad, ya sea en solitario o en grupo y vaya de un sitio a otro dificultando y estropeando el trabajo de los demás. Nuestra intervención directa será imprescindible no sólo para evitar que surjan conflictos, sino para lograr que elija juego y actividad, y, además, tendremos especial atención en observarle para poder realizar una intervención más ajustada.

Esto puede suceder también cuando los niños de tres años están con otros mayores y no hemos planificado suficientemente unas propuestas cuidadas. Intentaremos corregir esta práctica y también prever una organización que contemple los intereses y necesidades de todos, esto lo trataremos en el apartado 3.7. Pero aquí insistimos en que para evitar conflictos entre unos y otros es preciso que todos tengan respuesta a sus necesidades y conozcan y respeten las normas. Por ejemplo, los pequeños irán aprendiendo cuando pueden ir a trabajar con los mayores y cuando no, qué objetos sólo pueden utilizar con su ayuda, etc.

Hemos de tener en cuenta otros factores para evitar que por el malestar, cansancio, hambre, ruidos y espacios reducidos puedan surgir conflictos y manifestaciones de agresividad, y para ello:

- Prever en la distribución de la jornada escolar períodos de descanso.
- Ofrecer la posibilidad de aislamiento para aquellos que lo necesitan.
- La importancia que tiene la creación de un clima de afecto (ya lo hemos tratado en el apartado 3.1).

## B) *La intervención directa*

**La observación de las situaciones interactivas y el conocimiento que los educadores tienen de los niños y sus comportamientos han de decidir el momento y el tipo de intervención que hemos de realizar.** Cuántas veces en nuestro afán por ayudar a los niños en la resolución de sus conflictos nos olvidamos de la capacidad que ellos tienen para resolverlos.

En cualquier caso, intentaremos que se verbalice la situación y restablecer la comunicación para conseguir que haya acuerdo.

**Cuando los conflictos surgen por faltas de respeto a los otros o por no respetar las normas es bueno recordar los acuerdos que se han adoptado previamente y analizar la situación para así poder enunciar uno nuevo que ayude a resolver la situación.**

Es inevitable hacer referencia a los límites que es necesario establecer y conseguir que no se superen para la buena marcha de las relaciones personales. Piaget dice que **los niños llegan a comprender y adquirir los valores morales no tomándolos miméticamente del medio, sino como resultado de la construcción que internamente realiza a través de su interacción con el medio.**

Por ello, cuando decidamos que es preciso “corregir”, no hemos de perder de vista que las “correcciones” deben estar directamente relacionadas con el acto que queremos reconducir. Decía Piaget que las sanciones deben guardar relación con la conducta que se quiere sancionar, pero esto no es suficiente, ya que el niño/a debe entender y atribuir esta relación.

## C) *Las intervenciones “a posteriori”*

En estrecha relación con la afirmación de Piaget están todas aquellas actuaciones que podemos llevar a cabo para que los niños analicen las situaciones ya pasadas, razonen y puedan llegar a elaboraciones mentales de sus vivencias, que les permitan, básicamente a esta edad, llegar a controlar su propia conducta en relación con los demás:

- Canalizando sus manifestaciones de agresividad.
- Aprendiendo actitudes de espera, aceptando críticas razonables.
- Ajustando su ritmo externo, que puede no coincidir con el propio.
- Asumiendo pequeñas responsabilidades respecto de uno mismo y de los demás.
- Aprendiendo a verbalizar y utilizar el lenguaje para expresar sentimientos, intereses y comunicarse.

**Lo que hemos llamado “tiempo para recordar” constituye el marco más idóneo para realizar nuestras intervenciones a posteriori con una doble finalidad: ayudar al niño/a en su reconstrucción interna de los conflictos y obtener información que nos permita volver a iniciar el ciclo de las intervenciones a priori.**

Por último, quisiera recordar que hay determinados momentos a lo largo del curso en los que hay más conflictos; por ejemplo, durante el período de adaptación, ya que el niño puede interpretar la separación temporal de la familia como algo traumático y displacentero.

#### **RESUMIENDO:**

El conflicto sociocognitivo hace referencia a las controversias que se producen entre iguales durante la realización de una tarea. La diferencia entre un conflicto y una controversia estriba en la voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto.

- El establecimiento y la planificación de una estructura es imprescindible para que haya menos conflictos.
- También es necesario ayudar a los niños a organizarse.
- Tan importante como la organización de la estructura es nuestra programación de actividades significativas y adecuada para todos los niños/as del grupo.

La observación de las situaciones interactivas y el conocimiento que los educadores tienen de los niños y sus comportamientos han de decidir el momento y el tipo de intervención que hemos de realizar.

Cuando los conflictos surgen por faltas de respeto a los otros o por no respetar las normas es bueno recordar los acuerdos que se han adoptado previamente y analizar la situación para así poder enunciar uno nuevo que ayude a resolver la situación.

Los niños llegan a comprender y adquirir los valores morales no tomándolos miméticamente del medio, sino como resultado de la construcción que internamente realiza a través de su interacción con el medio.

Lo que hemos llamado “tiempo para recordar” constituye el marco más idóneo para realizar nuestras intervenciones a posteriori con una doble finalidad: ayudar al niño/a en su reconstrucción interna de los conflictos y obtener información que nos permita volver a iniciar el ciclo de las intervenciones a priori.

## **4.º Del individualismo a la cooperación**

Abordamos aquí algunas reflexiones sobre los modelos de relación implícitos en la dinámica de un grupo. No es necesario insistir en que todo el discurso que hemos desarrollado, al inicio de este capítulo, está justificando y potenciando el principio de cooperación, el aprender a trabajar juntos y la concreción de la participación lejos de planteamientos individualistas y competitivos.

Lo que denota el carácter social del hombre es su capacidad de participación a distintos niveles: cooperar, colaborar y ayudar. Aunque en el diccionario estas tres acciones se definen con contenidos similares, “obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin, hacer un esfuerzo para el logro de alguna cosa”, la ayuda hace referencia a un trabajo más esporádico, en cambio la cooperación y colaboración tienen implícitas una cierta continuidad en “el esfuerzo”.

Además de estos conceptos, conviene precisar el concepto de las relaciones de tipo cooperativo. **Las estrategias de tipo cooperativo se caracterizan por la organización de grupos heterogéneos de alumnos que trabajan interdependientemente en torno a una meta.** El éxito propio está condicionado por el éxito

de los demás compañeros/as, es decir, en ellas se da una interdependencia positiva entre los alumnos de forma que entiendan que sólo pueden conseguir lo propuesto sí y sólo si lo consiguen los demás.

Los estudios experimentales de Johnson y otros colaboradores (1981) realizados con niños mayores vienen a demostrar que, en general, la organización cooperativa de las actividades escolares tiene unos efectos más favorables sobre el aprendizaje que la organización competitiva o individualista. Sólo en el caso de abordar tareas de tipo repetitivo y mecánico, las situaciones cooperativas no son superiores a las competitivas.



En las situaciones cooperativas hay una estimulación mutua entre los participantes cuando hay un intercambio fluido de la comunicación y cuando tiene lugar una verbalización.

¿Son capaces de cooperar los niños de tres años? En el sentido estricto y desde la perspectiva adulta es como si nos preguntásemos si son capaces de llegar a conceptos. Existen unas limitaciones cognitivas y experienciales (que hasta entonces han tenido lugar en el ambiente familiar) que condicionan este tipo de conductas. Pero, si recordamos que **se aprende a trabajar y a estar en grupo “estando” y no de forma espontánea, sino gracias a la mediación que proporciona la sociedad y sus valores culturales** —en este caso la escuela por mediación de los educadores/as—, tiene sentido formular este aprendizaje como un objetivo importante.

Toda la aplicación de lo expuesto en los puntos anteriores se concreta cuando ofrecemos modelos y organizaciones que propician y ejemplifican la participación, la ayuda y colaboración. **En estas edades, más que contenidos de aprendizaje se trata de actitudes a adoptar fundamentalmente por los educadores y de contenidos referidos a procedimientos y actitudes que ayudan a adquirir conductas cooperativas cuando proponen y establecen hábitos de ayuda mutua y evitan la superprotección, el autoritarismo y las conductas agresivas.**

Bien entendido éste, es uno de los valores más positivos en el desarrollo de los aspectos sociales y afectivos en un grupo heterogéneo (por ejemplo, de niños de tres, cuatro y cinco años).

Señalaremos algunos:

- **Respeto a la individualidad y la diversidad: los niños aprenden en la práctica que existen diferencias, que unos somos muy distintos de otros y así se acostumbran a convivir en la tolerancia.**

En cualquier grupo humano hay “el que sabe más y el que sabe menos”, “el que tiene más fuerza y el más hábil” y todo un sinfín de cualidades que hacen que cada miembro pueda ser útil al grupo en distintas situaciones; los niños pronto comprenden que esto, en vez de ser un inconveniente, es un valor.

Ya hemos comentado que para que se den conflictos se requiere que se dé una diversidad moderada y que, gracias a ella, se produce una rueda de enriquecimiento mutuo. **Cuando se enseña algo hay que realizar un esfuerzo de comunicación que tiene un gran poder autoestructurante, que obliga a aclarar los propios conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes.**

Es cierto que la intervención educativa en un grupo heterogéneo de estas características requiere un mayor esfuerzo de planificación no sólo en lo que a la organización se refiere sino también, desde la perspectiva curricular, ya que obliga a realizar mayores adaptaciones.

“El reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades, sino que incluso las aumente.”<sup>4</sup>, pág. 44.

- **Pero también, gracias a las interacciones entre iguales y las relaciones que se establecen, los niños pueden aprender muchas más cosas de las que nosotros podríamos prever y organizar.**
- **Ayudar a otros, saber pedir ayuda, aprender a dejarse ser ayudado son aprendizajes internos que tienen su origen externo.**

Varios contenidos de tipo procedimental y actitudinal se adquieren cuando los niños:

- Valoran el esfuerzo de tener que enseñar algo cuando ellos mismos lo experimentan.
- Se esfuerzan en transmitir y compartir lo que tienen y saben.
- Aprenden a no abusar de otros y, a menudo, la clave está, en fomentar la autonomía.

No olvidemos que se colabora hacia un fin y para ello es necesario organizarse, regular la propia conducta, tomar decisiones, respetar a los otros, etc.

Recogemos algunos de los contenidos que aparecen en el D.C.B. que hacen referencia a estos modelos de relación.

*Area 1. Bloque 2:*

6. Actitud de ayuda y cooperación con los compañeros cuando se encuentren en dificultades.

*Area 1. Bloque 3:*

3. Coordinación, cooperación y colaboración con los iguales y recurso ajustado al adulto, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.

La ayuda, en el marco de las relaciones personales, supone un estímulo hacia el **aprendizaje y la autosuperación**; por ello reforzaremos positivamente conductas de colaboración y ayuda entre los niños.

No olvidemos, aunque no corresponde tratarlo aquí, que **los niños deben ver cómo los adultos (padres y el equipo de la escuela) colaboran y se ayudan en su educación sistemáticamente: elaborando material, planificando tareas, realizando conjuntamente todo tipo de tareas, etc.**

**RESUMIENDO:**

Las estrategias de tipo cooperativo se caracterizan por la organización de grupos heterogéneos de alumnos que trabajan interdependientemente en torno a una meta.

En las situaciones cooperativas hay una estimulación mutua entre los participantes cuando hay un intercambio fluido de la comunicación y cuando tiene lugar una verbalización.

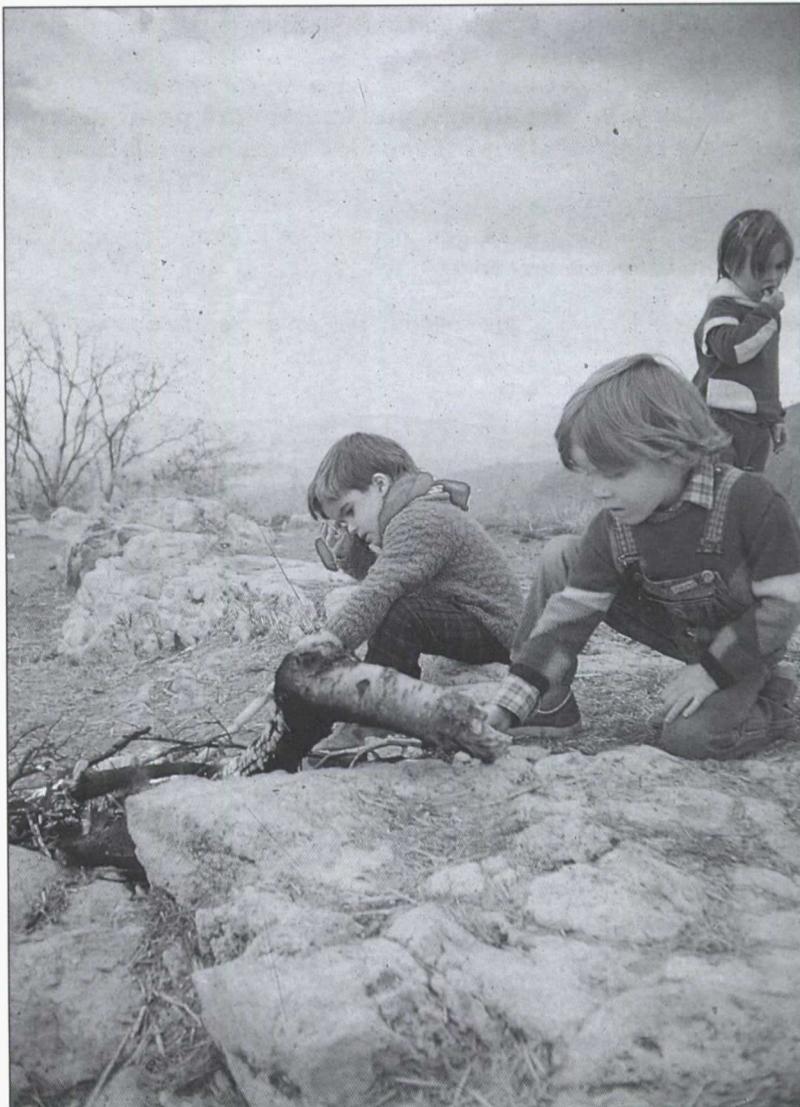
Se aprende a trabajar y a estar en grupo “estando” y no de forma espontánea, sino gracias a la mediación que proporciona la sociedad y sus valores culturales.

En estas edades, más que contenidos de aprendizaje se trata de actitudes a adoptar fundamentalmente de los educadores, cuando proponen y establecen hábitos de ayuda mutua y evitan la superprotección, el autoritarismo y las conductas agresivas.

Cuando se enseña algo hay que realizar un esfuerzo de comunicación que tiene un gran poder autoestructurante, que obliga a aclarar los propios conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes.

La ayuda, en el marco de las relaciones personales, supone un estímulo hacia el aprendizaje y la autosuperación y un mayor rendimiento.

Los niños deben ver cómo los adultos (padres y el equipo de la escuela) colaboran y se ayudan en su educación sistemáticamente: elaborando material, planificando tareas, realizando conjuntamente todo tipo de tareas, etc.



## 5.º La adquisición de procedimientos, normas, actitudes y hábitos sociales

“Las relaciones de compañeros contribuyen a la aparición de la inteligencia social. En esta interacción los niños aprenden a comprender la conducta de los otros, realizan atribuciones cada vez más correctas acerca de sus sentimientos, emociones, actitudes, etc., y aprenden, a partir de estas instrucciones, a desarrollar influencias acerca de lo adecuado o inadecuado de su propia conducta con respecto al otro.”<sup>6</sup>, pág. 113.

El desarrollo moral que tiene lugar en cada niño se debe a factores cognitivos y afectivos y sobre su influencia, las diversas teorías: los neoconductistas, constructistas, psicoanalísticas, etc..., han realizado distintas interpretaciones.

No parece conveniente recoger ninguna de ellas en particular. Si es interesante la formulación que, encontrando los puntos coincidentes entre ellas, ha realizado A. Marchesi sobre el aprendizaje social.<sup>7</sup>, pág. 358.

1. El desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes.
2. No se produce una progresión evolutiva regular y homogénea en los distintos componentes del desarrollo moral, aunque deben encontrarse efectos estables y acumulativos si las mismas condiciones del aprendizaje se mantienen a lo largo del tiempo.
3. La conducta moral se aprende como cualquier otra conducta, principalmente a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y de la observación de la conducta de los otros y de sus consecuencias.
4. Factores cognitivos tales como la capacidad de interpretar la información y representar la experiencia en forma simbólica, la anticipación de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre las mismas ocupan un papel relevante en la explicación del comportamiento moral ante una situación determinada.”

**El establecimiento de lo que Piaget llama el “Criterio moral” en el niño dependerá de la adquisición e internalización de los valores y normas que le permitirá pasar del control de su conducta por sanciones externas a un control interno. Todos los vínculos y relaciones afectivas tendrán un gran protagonismo.**

Si nos paramos un momento, observamos que gran parte de los hábitos, normas y actitudes hacen referencia a las conductas de los niños en sus relaciones con los otros.

Veamos algunos contenidos del D. C. B., que concretan el tema que nos ocupa:

### Area 1.

#### Bloque 2

5. Aceptación de las reglas que rigen los juegos físicos y ajuste a ciertas normas básicas.

#### Bloque 3

2. Normas de relación y de convivencia: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir, ayudar.
1. Regulación del propio comportamiento, esperar turnos, control de la agresividad en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas, respeto a los compañeros y adultos.
4. Regulación de la propia conducta en función de las peticiones, explicaciones de otros niños y adultos e influencia en la conducta de los demás (pidiendo, dando, preguntando, explicando).
5. Hábitos de trabajo: orden, organización, constancia, atención, iniciativa, capacidad de esfuerzo.

### Area 2

**El Bloque de Contenidos número 1** establece como contenidos referidos a actitudes, valores y normas los siguientes:

1. Participación en la vida familiar y escolar con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración.
2. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitudes de respeto hacia las de los otros (compartir, escuchar, saber esperar, atender...).

3. Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece y participación en el establecimiento de algunas de ellas (normativa para usar un objeto de forma que todos puedan disfrutarlo, por ejemplo).
4. Respeto y uso contextualizado de las normas elementales de cortesía y educación.
5. Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas en el grupo de iguales.
6. Interés por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas.
7. Respeto por la diversidad de sexos, de roles, de profesiones...
8. Respeto y cuidado por los espacios en que se desenvuelve la actividad propia y por los objetos que contienen.  
4, pág. 151.

Todos estos contenidos se trabajan de forma óptima cuando los niños interactúan con sus iguales y los adultos, cuando adquieren procedimientos, hábitos y actitudes que les permitan mostrar una conducta adaptada al grupo social al que pertenece.

**Esta adaptación social repercute fuertemente en la construcción individual porque cuando cada miembro de un grupo se siente útil, se refuerzan los sentimientos de pertenencia al mismo y su propia valoración positiva.**

#### RESUMIENDO:

Las relaciones entre compañeros contribuyen a la aparición de la inteligencia social.

El establecimiento de lo que Piaget llama el "Criterio moral" en el niño dependerá de la adquisición e internalización de los valores y normas que le permitirá pasar del control de su conducta por sanciones externas a un control interno.

La adaptación social repercute fuertemente en la construcción individual porque cuando cada miembro de un grupo se siente útil, se refuerzan los sentimientos de pertenencia al mismo y su propia valoración positiva. Como es evidente, estos procesos influyen para que se dé un mayor rendimiento en el aprendizaje.

## 6.º La organización de espacios y materiales

*El ambiente es un agente educativo de primer orden:*

**El niño, a través de las interacciones que establece con él, se desarrolla y aprende.** El medio en el que el niño/a se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades, invita a ciertas acciones y condiciona un determinado tipo de relación e intercambio. En este sentido trataremos el ambiente físico.

El ambiente de la escuela constituye un instrumento básico que posee la institución a través del cual concreta su planteamiento y el posterior desarrollo del proceso educativo.

La acción educativa se aleja del planteamiento transmisivo de forma que el espacio y los materiales se organizan para ayudar al niño/a a desarrollarse y a crecer.

En este documento, en el capítulo relativo al Proyecto Educativo de Centro, se han abordado los espacios de uso común, desde el convencimiento de que **el estudio que sobre este tema realicen todos los implicados en la vida de la escuela, además de promover su participación, producirá una sensibilización hacia la importancia que tiene el diseño del ambiente. Todo este proceso llevará unido una mejora cualitativa considerable en todo el entorno en el que está inmerso el niño/a.**

"La capacidad de prever la conducta en ciertos ambientes significa la posibilidad de que los profesores puedan disponer entornos para promover acciones específicas." Pág. 23 - (8). Esta anticipación contrastada con las observaciones que se realicen en cada situación de juego y utilización del espacio concreto constituyen lo que podríamos denominar una cuidada intervención educativa por medio de la disposición del ambiente.

**Un ambiente educativo debe dar respuesta a las necesidades de los que conviven en él:** fisiológicas, de autonomía, de movimiento, de juego, de expresión, de descubrimiento, de socialización, etc. En esta ocasión, vamos a centrarnos en este último aspecto y sólo desde la perspectiva de la socialización de los niños/as.

**Una de las estrategias de socialización es la organización del Centro y del aula, de tal forma que permitan el juego y el trabajo en grupo y la comunicación entre unos y otros.**

La colaboración entre iguales exige un entorno que está muy lejos de la organización característica de un aula tradicional. La posibilidad de aprender se descentra del profesor, y de los “cuadernos de fichas”, para considerar los espacios como proveedores de distintas motivaciones y posibilidades de acción, con objetos significativos que “llaman la atención” de los niños y les invitan a manipularlos y explorar con ellos el ambiente.

**No olvidemos que la sorpresa, el interés y el gusto por algo, desencadenan en los niños la emotividad y el deseo de actuar y comunicarse.**

Pero, antes de concretar algunos criterios para la realización de propuestas educativas a través de la organización del ambiente, conviene recordar que ésta no es la única “tarea” del educador/a en relación con este tema.

El/ella es también el/la responsable de introducir a padres y niños en el ambiente de la escuela. Por ello, y esto es imprescindible con los niños/as de tres años y sus familias, ha de planificar el acompañamiento que tiene que realizar para propiciar su descubrimiento y articular el inicio de una vivencia placentera de este espacio en el que pasarán varias horas en el futuro.



Organizar y acompañar la “exploración” de los padres y los niños de la escuela y su entorno próximo contribuye a proporcionarles seguridad y confianza.

Todo ello es muy necesario para el establecimiento de un clima adecuado, requisito imprescindible para que se produzcan la interacción y unas relaciones satisfactorias entre los niños.

En la medida en que un espacio es conocido, la utilización que se hace del mismo suele ser más autónoma, y esto, sin lugar a duda, ayuda a la consecución de actitudes de responsabilidad, ayuda, colaboración y comunicación no dependiente.

El conocimiento de cada espacio, su acceso a él, irá unido al de los elementos que lo componen, al de algunos de sus utensilios, así como al relativo a las normas más elementales de utilización.

**Un espacio desconocido se vuelve familiar si se explora y se le incorporan elementos ya conocidos y queridos por los niños.** Por ejemplo: algunos objetos que ya sabe utilizar, su juguete preferido, fotografías, objetos cálidos y personales, etc.

#### RESUMIENDO:

El ambiente es un agente educativo de primer orden, puesto que el niño, a través de las interacciones que establece con él, se desarrolla y aprende.

El estudio que sobre este tema realicen todos los implicados en la vida de la escuela, además de promover su participación, producirá una mejora cualitativa considerable en todo el entorno en el que está inmerso el niño/a.

Una de las estrategias de socialización es la organización del Centro y del aula, de tal forma que permitan el juego y el trabajo en grupo y la comunicación entre unos y otros.

Organizar y acompañar la “exploración” de los padres y los niños de la escuela y su entorno próximo contribuye a proporcionarles seguridad y confianza.

Un espacio desconocido se vuelve familiar si se explora y se le incorporan elementos ya conocidos y queridos por los niños.

#### *Crterios para la planificación de un ambiente educativo:*

Abordamos este apartado desde el convencimiento de que **“no existe una organización espacial que podamos tener como modelo. Es cada educador/a el/la que tiene que buscar lo más adecuado a sus condiciones materiales y a las características de su grupo.** Lo que sí podemos analizar son las distintas ventajas e inconvenientes de una determinada distribución, para ayudarnos en el análisis de nuestro propio espacio, tarea que vemos fundamental en la planificación general del educador”.<sup>9</sup>, pág. 130.

Paso a proponer algunos criterios que, de seguro, nos ayudarán en el análisis y la planificación del ambiente de la escuela:

- A) Los niños se relacionan mejor y aprenden más en **un ambiente estimulante y a la vez ordenado** en el que se le ofrecen distintas posibilidades de acción.
- B) Es muy importante que los niños/as se sientan a gusto, y para ello es necesario crear **un ambiente cálido y confortable**, próximo al hogar. El ambiente tipo “cuartel” es lo más opuesto a lo que los niños/as necesitan.
- C) Debemos cuidar que el **ambiente ofrezca posibilidades de manipulación, juego y recreación.**
- D) Si es importante que **la organización del espacio permita el encuentro entre los miembros del grupo**, también lo es que permita el aislamiento y el trabajo y juego individual.
- E) La disposición del espacio debe realizarse sin perder de vista que, por medio de él, **se propicie una utilización autónoma.** Los recursos estarán al alcance de todos.
- F) **El ambiente escolar debe contemplarse en su conjunto**, procurando que globalmente se aproxime a cubrir las necesidades de todos los niños, pero también sus preferencias e intereses.
- G) **El ambiente educativo contemplará las diferencias individuales y concretará el principio de la diversidad de elección.** Por ello se aprovecharán al máximo todos los espacios del Centro.
- H) **La flexibilidad será criterio imprescindible;** no es aconsejable una especialización excesiva de los espacios y los materiales.
- I) **El ambiente puede favorecer o inhibir los intercambios personales.** Una forma de propiciarlos es organizar los espacios en diversas “zonas de actividad” o espacios con distintas ofertas.
- J) **Los espacios evolucionan con las personas que lo utilizan.** El ambiente es cambiante.
- K) Al disponer las distintas zonas de actividad, se cuidará especialmente disponer los muebles y demás **equipamientos para que no haya interferencias entre unas actividades y otras.**
- L) Conviene observar la utilización del espacio y los materiales que realizan los niños para así repensar nuestra organización e introducir las modificaciones y “novedades” oportunas.

M) Cualquier organización ha de responder a una intencionalidad educativa y no a una moda. **Estudiar la oportunidad de disponer tal o cual zona de actividad o material es fundamental** para que cumpla los objetivos que nos hayamos propuesto al introducir esos y no otros.

N) Por último, aunque no menos importante, el ambiente educativo no debe entrañar peligros, **debe ser seguro y sano** así como promover hábitos de higiene y salud.

Todos estos criterios se pueden formular como preguntas que nos servirán para analizar la organización de nuestro ambiente educativo: el aula, los pasillos y galerías, los servicios higiénicos, los espacios exteriores y demás dependencias del centro.

Por ejemplo, del criterio “K” que dice así: “Al disponer las distintas zonas de actividad, se cuidará especialmente de **disponer** los muebles y demás **equipamientos para que no haya interferencias entre unas actividades y otras**”, se derivan estas preguntas:

- ¿Dónde se dan las mayores aglomeraciones?
- ¿Dónde hay una mayor intensidad de “tráfico”?
- ¿Es funcional la separación que hemos dispuesto entre estas dos zonas de actividad?
- ¿Tienen en esta zona los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que propicia?

#### **RESUMIENDO:**

No existe una organización espacial que podamos tener como modelo. Es cada educador/a el/la que tiene que buscar lo más adecuado a sus condiciones materiales y a las características de su grupo.

Es necesario establecer criterios que nos ayuden a analizar y planificar la propuesta que realizamos a través de la distribución del espacio y la disposición del equipamiento.

*El espacio no es estático sino funcional y dinámico:*

Ya enunciábamos este criterio más arriba y para ello será muy interesante registrar, mediante croquis, fotos o vídeo, las distintas organizaciones para analizar la evolución del espacio del grupo y del Centro a lo largo del curso.

N. de Saussois (10) presenta varios croquis sobre como cambia la distribución del aula; ejemplificando el criterio de que **el ambiente es algo dinámico que se adapta a sus usuarios y evoluciona a medida que el grupo lo requiere.**

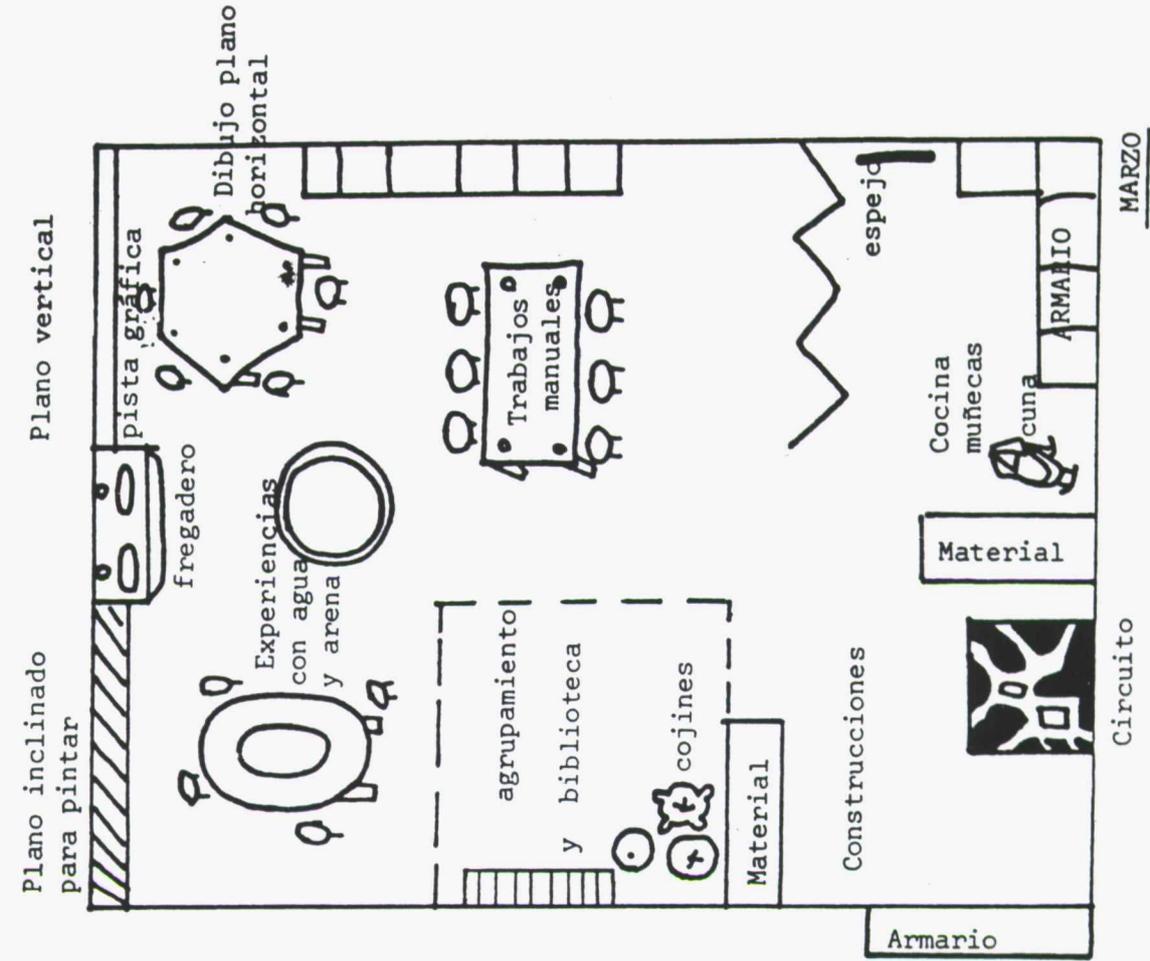
**Al comienzo del curso, las zonas de actividad han sido dispuestas por la maestra/o, pero más adelante, los niños podrán participar en el diseño y preparación de una zona**, por ejemplo: una tienda. Esto no se improvisa y aunque los niños y niñas cuando llegan a la escuela por primera vez ya se encuentran una organización. Una línea de trabajo interesante será la propuesta por parte de los profesores/as de materiales como: cajas de cartón, telas, palos, etc. para que ellos mismos vayan realizando sus organizaciones y viviendo el espacio desde una perspectiva práctica.

El niño/a de tres años, todavía no sabe utilizar con desenvoltura, individualmente o en grupo pequeño, varios objetos y utensilios. Conviene, por lo tanto, no poner muchos o aquellos cuya utilización pueda dar problemas. Por ejemplo: una mesa de agua, pinturas al agua, arcilla, etc.

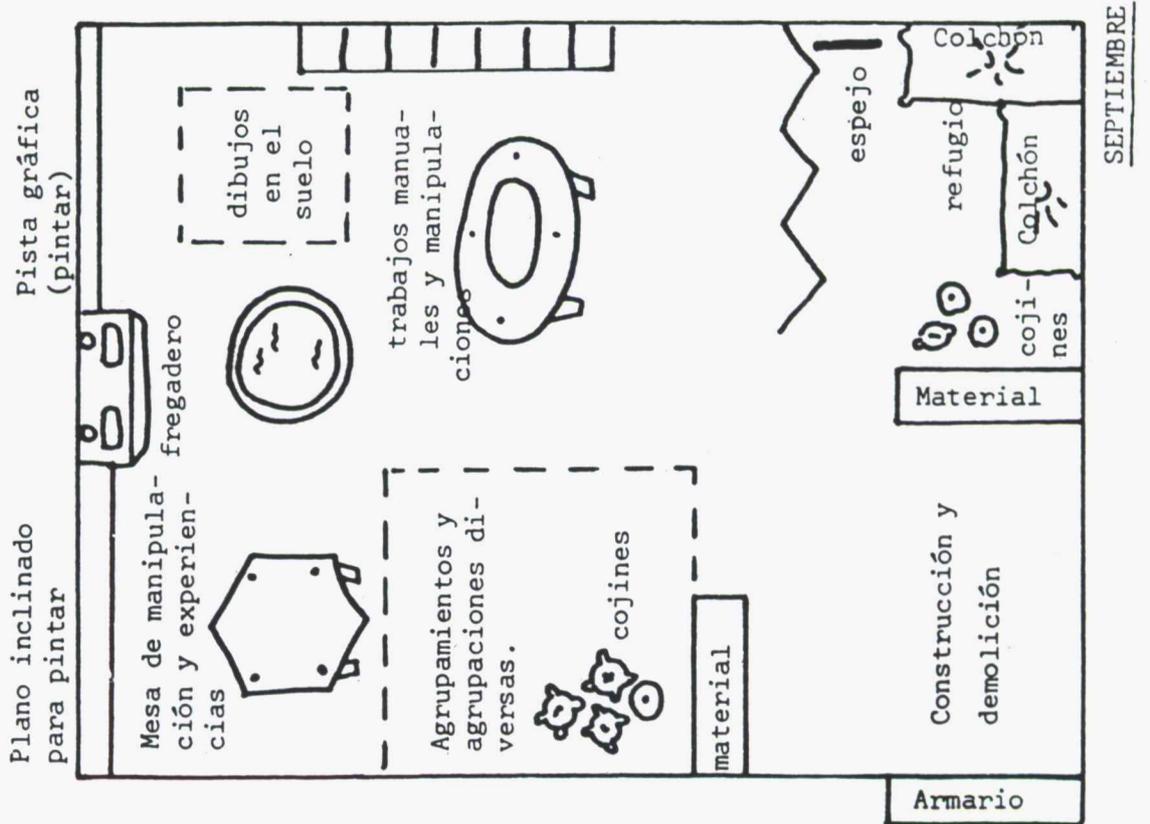
También preparará un lugar para que el niño/a que lo desee deje sus objetos personales, ya que, sobre todo al principio, acepta difícilmente usar en común los objetos de su propiedad.

Vamos a analizar la propuesta de N. de Saussois <sup>1</sup> de las páginas 30-31 sobre la evolución de los rincones entre septiembre y marzo del espacio para un grupo de niños de tres años.

AULA DE 2 A 4 AÑOS



MARZO



SEPTIEMBRE

SEPTIEMBRE	MARZO
<p><b>Rincón refugio:</b> como es prematuro proponer juegos de imitación, prepararemos un refugio como lugar confortable y un poco cerrado que además permite el aislamiento.</p> <p><b>Material:</b> juguetes, caja de música simple, animales o muñecos que invitan a ser acariciados, peluche, un teléfono, colchones, cojines y fotos de los familiares.</p>	<p><b>Rincón de cocina, muñecas y disfraces:</b></p> <p>El lugar se transforma pasando a ser una “casa club”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material:</b> disfraces, un espejo, experiencias de cocina, juegos variados con las muñecas y animales, la cuna, etc.</li> </ul>
<p><b>Rincón de construcción y demolición:</b></p> <p><b>Material:</b> grandes bloques de esponja (foan), cubos, poliuretano, cajas; muy importante es que sean ligeros y silenciosos.</p>	<p><b>Rincón de construcción:</b> esta zona sufre también una transformación al reemplazarse los grandes elementos por piezas de construcción a presión y encaje más pequeño. Otros objetos, numerosos vehículos y un circuito muy simple para jugar con coches, aviones, barcos, un circuito de vías para trenes, etc.</p>
<p><b>Rincón de agrupamientos</b></p> <p>Los agrupamientos son de corta duración, por ello este espacio se ocupará con diversas actividades.</p> <p><b>Material:</b> documentos y catálogos variados para hojear y mirar: catálogos de venta por correo, de plantas, animales. Álbumes de historias, colecciones, etc., y grandes imágenes compuestas y descompuestas.</p>	<p><b>Permanece igual</b></p>
<p><b>Rincón de experiencias y manipulación</b></p> <p>El material debe ser a menudo sustituido para relanzar el interés, guardado y al cabo del tiempo repuesto para continuar y observar los procesos y cómo se comportan otros materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una mesa con el canto cubierta y relieve permitirá poner en el centro: tierra, papeles, piedras, hojas, pasta alimenticias, semillas, conchas, botones. Su manipulación aportará las primeras actividades manuales: amasados y ensartados, y para ello tendremos frascos pequeños, cajas, bobinas, cintas, maderitas, etc.</li> </ul>	<p><b>Rincón de experiencias y manipulación</b></p> <p>La mesa de canto cubierto ha sido sustituida por un banco corrido rectangular que permite introducir actividades manuales más elaboradas.</p> <p>Al lado de la balsa de agua se introduce un gran panel para experiencias con animales y plantas.</p>
<p><b>Rincón de dibujo y grafismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Plano horizontal y vertical.</li> <li>— Los utensilios distribuidos en botes, encajados en cajas de zapatos y, a ser posible, sobre una mesa con ruedas.</li> </ul>	<p><b>Rincón de dibujo y grafismo</b></p> <p>Se constituye el dibujo en el suelo por la mesa de canto cubierto.</p>

Como fácilmente hemos podido observar en esta comparación, los mismos elementos (mobiliario, equipamiento) van cambiando de lugar. También, nos ha servido para introducir algunas zonas básicas en el tratamiento del espacio/grupo para los niños de tres años.

Según avanza el curso los niños se mueven con muchas más desenvoltura, ya son capaces de asumir iniciativas cada vez más complejas, de reconocer y “leer” las señalizaciones y mensajes. Lentamente ha iniciado la

adquisición de unas nociones temporales elementales que le permiten interiorizar los ritmos de actividad/reposo de la vida cotidiana y de unas normas básicas que le ayudan a respetar turnos y seguir el ritmo del grupo.

Ahora, **la preparación y la decisión de una nueva zona constituye una unidad didáctica en sí misma, ya que nos llevará a tomar decisiones sobre cuál instalar, comentar cómo les gustaría, salir a ver algunas tiendas, o preguntar en otras clases sobre los objetos que tienen y cómo están organizados. Estudiar cómo conseguir lo que necesitamos, pensar y hacer la decoración, etc.**

De este modo, y siguiendo todo el proceso, el niño/a comprenderá la realidad, elaborará las normas de utilización y los criterios para disponer los materiales.

Ya hemos hecho referencia a algunas zonas de actividad:

- Una zona de encuentro que a la vez puede servir para juegos tranquilos.
- Una zona para juegos de identificación, imitación y juego simbólico.
- Una amplia zona de movimiento.
- Una zona para la experimentación y manipulaciones.
- Un rincón especial para la expresión y representación.
- Un expositor.
- Un espacio para los objetos personales de los niños: el egocentrismo del niño le lleva a la convicción, como cosa natural, de que todo le pertenece, su pensamiento podría resumirse en: "llego, veo, cojo". La disposición de un sitio para sus objetos personales (entendido como el territorio de los objetos que son indiscutiblemente suyos) no sólo le hace sentir la satisfacción que se deriva de la propiedad personal, sino que le ayuda a adquirir el hábito de respeto hacia los objetos ajenos.

Estos espacios no hay que disponerlos en su totalidad, no dejan de ser unos simples enunciados, aunque conviene recordar que para su disposición es mejor contar con los espacios comunes y no reducirse al espacio del aula, sino contemplar los espacios del Centro en su totalidad. En esta ocasión no vamos a centrarnos en este tema, ya que está desarrollado ampliamente en el Documento número 3 de Trabajo del Programa Experimental<sup>9</sup> sobre los Espacios, materiales y tiempos en la Educación Infantil.

#### **Resumiendo:**

El ambiente es algo dinámico que se adapta a sus usuarios y evoluciona a medida que el grupo lo requiere.

Al comienzo del curso las zonas de actividad son dispuestas por la maestra/o, pero más adelante los niños podrán participar en el diseño y preparación de cada nueva zona.

La preparación y la decisión de una nueva zona constituye una unidad didáctica en sí misma, ya que nos llevará a tomar decisiones sobre cual instalar, comentar cómo les gustaría, salir a ver algunas tiendas, o preguntar en otras clases sobre los objetos que tienen y cómo están organizados. Estudiar cómo conseguir lo que necesitamos, pensar y hacer la decoración, etc.

#### *El suelo como espacio educativo:*

A poco que observemos a los niños de tres años veremos que el suelo es un espacio preferido por ellos y, por lo tanto, hemos de considerarlo como un recurso educativo.

De todos es conocido que varios edificios que albergan unidades de Educación Infantil no han sido pensados para ello y presentan varias "goteras". **Una de las primeras reformas que hemos de abordar es la de los suelos, cuando éstos no sean adecuados, ya que:**

- Los suelos fríos y húmedos producen enfriamientos, y más tratándose de niños pequeños que pasan mucho tiempo sentados y jugando en el suelo.
- La coordinación motórica de los niños se desarrolla en estas edades y ello los hace, con un suelo no adecuado, especialmente propensos a accidentes.
- El suelo, como espacio de juego, debe ser apropiado para el vertido de líquidos.

- Los niños se transmiten gérmenes a través de los objetos que manejan.
- El ruido producido con una actividad, cuando el suelo no lo amortigua, repercute en los otros que se desenvuelven en el mismo ambiente.

Algunos criterios a valorar:

1. Las baldosas tipo “linoleum” son tan confortables y cálidas como una alfombra, y además, son mucho más higiénicas y fáciles de limpiar.
2. El suelo del espacio de juegos debe estar libre de obstáculos y, por lo general, la excesiva cantidad de muebles puede entorpecer el libre tránsito y el juego de los niños.
3. Debemos optar por suelos que minimicen los posibles accidentes (caídas y resbalones) y eviten los ruidos.
4. Un suelo de superficies higiénicas y de fácil mantenimiento evita contagios y enfermedades.
- 5) El diseño de las superficies debe prever el paso de los usuarios para evitar entorpecer el desarrollo de las actividades.

**Sobre el suelo se pueden extender distintos materiales, acotar espacios con una simple cuerda, trazar caminos y circuitos más estables, ayudándonos de tiras de aironfix de colores, etc.**

**Cualquier “acotación” o propuesta que realicemos del suelo no será definitiva ni “manchará” el suelo de por vida.**

### *La organización de los materiales:*

Todos convenimos en la importancia de estudiar el tipo de material y su organización y disposición más adecuada por varias razones:

- **El material constituye un instrumento de primer orden en el desarrollo de la tarea educativa**, ya que es utilizado por los niños para llevar a cabo su actividad o sus juegos. Es con motivo de los objetos como los niños manipulan y descubren sus características y funciones y también, por medio de la simbolización, reinventan nuevas funciones.



Una cuidada organización y disposición de los materiales ayuda al aprendizaje, a la relación entre los niños y a la adquisición de la autonomía y de otros valores, actitudes y normas.

- La disposición descentrada de los materiales puede abrumar a ciertos niños y provocar que no se centren en una actividad y no interactúen con otros/as.
- **Los materiales agrupados en áreas bien definidas ayudarán a que los niños actúen con autonomía, hagan sus elecciones y se interesen por su trabajo.**
- Si se pretende inducir la utilización conjunta de determinados materiales, con el enriquecimiento que esto supone para los juegos y experiencias de los niños, éstos estarán situados unos próximos a otros, ya que así se sugieren relaciones entre ellos.

---

Conviene resaltar la importancia que reviste la disposición y el almacenamiento de los materiales, ya que una buena o mala organización puede ser decisiva en la función y usos que los niños y las niñas harán de los recursos que ponemos a su alcance.

**Los criterios de accesibilidad y visibilidad de los materiales deben considerarse preferentemente de modo que inviten a actuar sobre ellos.** Por el contrario, si están en lugares cerrados, distantes o inaccesibles, aparte de su dificultad de utilización, su uso dependerá del profesor con todos los inconvenientes que presenta el tener centralizada en una única persona toda la responsabilidad y organización de la actividad.

**Para favorecer el uso autónomo de los materiales es indispensable que éstos se presenten ordenados según criterios elaborados y aceptados por todo el grupo.** De este modo el reconocimiento y ordenación de los materiales será una tarea cotidiana y conjunta, actividad que favorece la creación de hábitos de orden, promueve la clasificación y facilita el control y el conocimiento del estado del material.

Estas actividades posibilitan un análisis periódico de la organización de los recursos materiales y propicia una toma de decisiones por parte del grupo que ayuda a mejorar la organización, a realizar una distribución de tareas y, por lo tanto, a una optimización en la utilización de los recursos.

Respecto a la distribución de los materiales, conviene destacar **el criterio de descentralización, esto es, situar los materiales allí donde van a ser utilizados**, donde se precisen para iniciar una actividad procurando que cada área o zona de trabajo tenga todo lo necesario para sugerir y desarrollar determinado tipo de actividades.

Por último, conviene destacar que el equipo de profesores tendrá como objeto la búsqueda de soluciones con un compromiso de responsabilidad compartida con los niños y el resto de los adultos por medio de tareas y colaboraciones destinadas a hacer disminuir el deterioro de los materiales.

#### *Algunos materiales que invitan a jugar juntos:*

Antes de hablar de materiales, queríamos apuntar que, a veces, tomando como base su cuerpo, los niños juegan juntos y los objetos ocupan un segundo plano. Ya hemos comentado en este documento que los niños de tres años tienen mucho interés por las actividades que implican movimiento de todo su cuerpo y acciones como: empujar, tirar, transportar, subir, bajar, amontonar y apilar. Este tipo de acciones suelen motivar el encuentro de varios niños en un mismo espacio y en torno a un objeto: una caja, un tonel vacío, el arrastre de una mesa, esconderse debajo de una tela o en un recodo y todas aquellas actividades de suelo.

Cuando un niño de tres años descubre a los otros niños de su grupo, los intercambios interpersonales cuerpo a cuerpo, exploración/comunicación con las manos, los juegos de contacto corporal y facial, constituyen una experiencia irreplicable, máxime, si no tienen otros hermanos o amigos con los que experimentar estas sensaciones. Incluso en los momentos relajados la proximidad de otros niños proporciona seguridad<sup>4</sup> pág. 133.

“En el conocimiento y diferenciación del propio cuerpo respecto del de los otros interviene la relación que el pequeño establece con los demás [...]. Las situaciones de contacto físico con otros niños y adultos, las tareas compartidas, **los juegos colectivos** en los que hay normas a seguir, y el trabajo por parte del educador del tono, la postura, el movimiento, etc., **irán permitiendo el progresivo conocimiento de sí mismo, facilitarán el auto-control** (rivalidad, rabia, agresividad) **y repercutirán en el equilibrio emocional y en la posibilidad de compaginar los propios deseos y emociones con los de los demás.**”

**El niño manipula y se aproxima a la realidad al atribuir a los objetos funciones o al ordenarlos** según un criterio mediante una elaboración interna (conocimiento lógico-matemático) que no se deriva de los objetos mismos.

Los objetos tienen una serie de cualidades a las que nos referimos cuando hablamos de su conocimiento físico, pero hay otro conocimiento que no depende directamente de sus cualidades, sino de la elaboración y reflexión que construimos al establecer relaciones y actuar sobre ellos.

Es frecuente que los niños pequeños cometan errores, cansados por su incapacidad para descentrarse, sus limitaciones perceptivas, su egocentrismo, sus dificultades para entender la conservación de la cantidad, etc. En este caso, **los objetos son un “pretexto” y un medio para sus elaboraciones mentales**, para sus procesos de estructuración interna de su acción.

Cuando un niño se enfrenta en solitario a este tipo de juegos y experiencias tiene muchas menos posibilidades de darse cuenta de su error que si lo hace jugando con otros niños/as. **El intercambio de puntos de vista, el tenerse que hacer entender, la conversación y verbalizaciones realizadas al hilo de la actividad, poseen un poder cognitivo muy importante que les permite superar las ideas preconcebidas, las simples apariencias, las costumbres y lo que en apariencia es evidente.**

**Los objetos tienen un significado emocional**, pero, además de todos estos aspectos, los niños y los adultos establecemos vínculos afectivos con los objetos. Ellos nos producen sensaciones, nos gustan o desagradan, nos interesan o nos producen indiferencia, nos recuerdan a otros objetos, otros lugares y a otras personas. Es tan grande el poder de evocación que tienen que por medio de ellos podemos experimentar muy variadas emociones.

Recordemos algunas situaciones que todos hemos vivido y observado:

Un niño es capaz de diferenciar su chupete de otros, tiene apego a su viejo chupete y nota la diferencia cuando lo reponemos por otro aunque sea del mismo modelo.

¿Y la mantita o el trozo de tela? No podemos imaginarnos a Lino, el personaje de Comic, sin su mantita arrastrando.

El peluche viejo que está ya hasta sin nariz y descolorido de tantos lavados es su preferido y no hay modo de cambiarlo por otro. Algunos padres se avergüenzan de llevar ese trasto y no comprenden cómo es el juguete y compañero preferido de su hijo/a.

**Cuando un niño/a de tres años descubre el ambiente escolar necesita ayuda afectiva, compañía y ánimo para superar todos los conflictos que se le plantean.** Esa sensación de no estar solo, la continuación de su hogar se la proporcionará también un objeto, a veces tan diminuto como un cochecito, un palo, una piedrecita, un pañuelo o un pequeño superman.

Ya hemos hablado sobre la necesidad de preparar un lugar para los objetos personales en la escuela; la valoración de unos objetos que vienen y van de su casa a la escuela nos lleva a considerarlos como puentes que comunican ambos ambientes, como compañeros de los niños en sus viajes.

Antes de apuntar algunos objetos que invitan a jugar a unos niños con otros quisiera recordar el movimiento, la sensación y la percepción que experimentan los niños con su cuerpo y en contacto con los demás en su juego físico, actividades de vida cotidiana, el juego simbólico, etc.

Como **criterios a la hora de elegir el material**, conviene valorar:

- Si el material es atractivo para el niño/a, le divierte y le proporciona placer.
- Si es manejable y asequible para él/ella.
- Si reúne las necesarias condiciones de seguridad de que no sea tóxico ni peligroso.
- Si provoca los estímulos adecuados (demasiados estímulos irritan al niño y le bloquean).
- Si potencia y apoya la actividad del niño y no la suplente o inhibe.
- Si posibilita múltiples usos, experiencias y juegos.
- Si propicia que el niño/a ponga en juego todas sus posibilidades de acción.

#### **Algunos materiales y objetos:**

- Dominós de todo tipo: el dominó es uno de los juegos sociales que los niños aprenden antes. Los dominós de suelo y con imágenes especialmente indicadas para estas edades.
- Juegos de bolos o juegos de precisión como por ejemplo: colar chapas en un aro, echar piedrecitas en un agujero, etc.
- Circuitos de chapas, coches, indios, etc.
- Patinetes o carritos para más de un niño.
- Un balancín o un aparato de movimiento de esos que sólo giran si varios niños pedalean a la vez o mueven alguna palanca. Por contra, el columpio es el juego solitario por excelencia.
- Cajas variadas con objetos y utensilios de oficios: médico/a, zapatero/a, sastre/a, tendero/a, bombero/a, etc., estas cajas con otros disfraces invitan al juego simbólico.

- Todo tipo de juegos de construcciones.
- Catálogos y ficheros de imágenes.
- Juegos de cartas.
- Estructuras de movimiento.
- Conjunto de figuras de *foan* de tamaño grande (cilindros, elípticos medios, cercas, cuantos de círculo, medir arco, compás).
- Cajas de cartón de varios tamaños.
- Conjuntos modulares por elementos:
  - Casita, tienda de campaña, tienda india, etc.
  - Una mesa alta, tapada con una sábana sirve de escondite, refugio, etc.
- Cuerdas.
- Juegos de suelo tamaño oca como el parchís, la oca, las tres en raya; como ficha puede jugar cada niño, un animal, un coche, etc.
- Lotos y juegos de memoria.
- Una mesa de agua o un arenero.

Me gustaría hacer la salvedad de que la simple disposición de algunos de estos juegos y materiales no garantiza el juego compartido. Un ejemplo tipo es lo que, a menudo, sucede a propósito de la mesa de agua, si observamos un rato vemos que aunque los niños juegan próximos, con los mismos juguetes y en las mismas actividades, su juego es independiente (juego paralelo).

Otro ejemplo es el de la utilización del corcho mural, un espacio de uso colectivo para la exposición de trabajos; ¿cuántas veces hemos visto un corcho con veinte manzanas iguales? Aunque es interesante mostrar trabajos individuales, la composición de un mural colectivo en el que cada niño/a colabora para un resultado global tiene un gran valor educativo, ya que le ayuda al niño a sentir que forma parte de un grupo.

#### **RESUMIENDO:**

En la organización de los espacios y materiales hemos tratado:

1. El ambiente es un agente educativo de primer orden.
2. Criterios para la planificación de un ambiente educativo.
3. El espacio no es estático, sino funcional y dinámico.
4. El suelo como espacio educativo.
5. La organización de los materiales.
6. Algunos materiales que invitan a jugar juntos.

## **7.º Criterios para el agrupamiento de los niños/as**

**¿Qué argumentos son más adecuados para que se produzcan unas relaciones entre iguales enriquecedoras?**

Si valoramos las interacciones entre iguales como un recurso metodológico de primer orden, es imprescindible establecer algunos criterios que nos ayuden a articular los tipos de agrupamiento más adecuados para los objetivos que pretendamos.

**No todas las actividades en grupo presentan el mismo grado de interacción entre sus participantes. Esta variará en función de variables como: la edad de los que componen el grupo de juego, el número de participantes, la naturaleza de la tarea o el juego que se ha propuesto, si conocen o no la meta que se pretenda conseguir, etc.;** por ejemplo: la motivación para estar juntos...

Estableceremos algunos criterios en función de estas variables:

- A menudo observamos que los niños se agrupan espontáneamente y de forma muy puntual. Otros tienen sus preferencias bastante estables y suelen jugar siempre con los mismos niños/as. Esto suele ocurrir a principio de curso cuando los niños se encuentran con otros/as que ya conocen (vecino, hermanos, compañeros del curso pasado).



Las preferencias de los niños por jugar con tal o cual amigueto/a serán observadas, registradas y tenidas en cuenta por la/el responsable del grupo de niños/as intentando, además, comprender la naturaleza de la relación que se establece entre ellos/as.

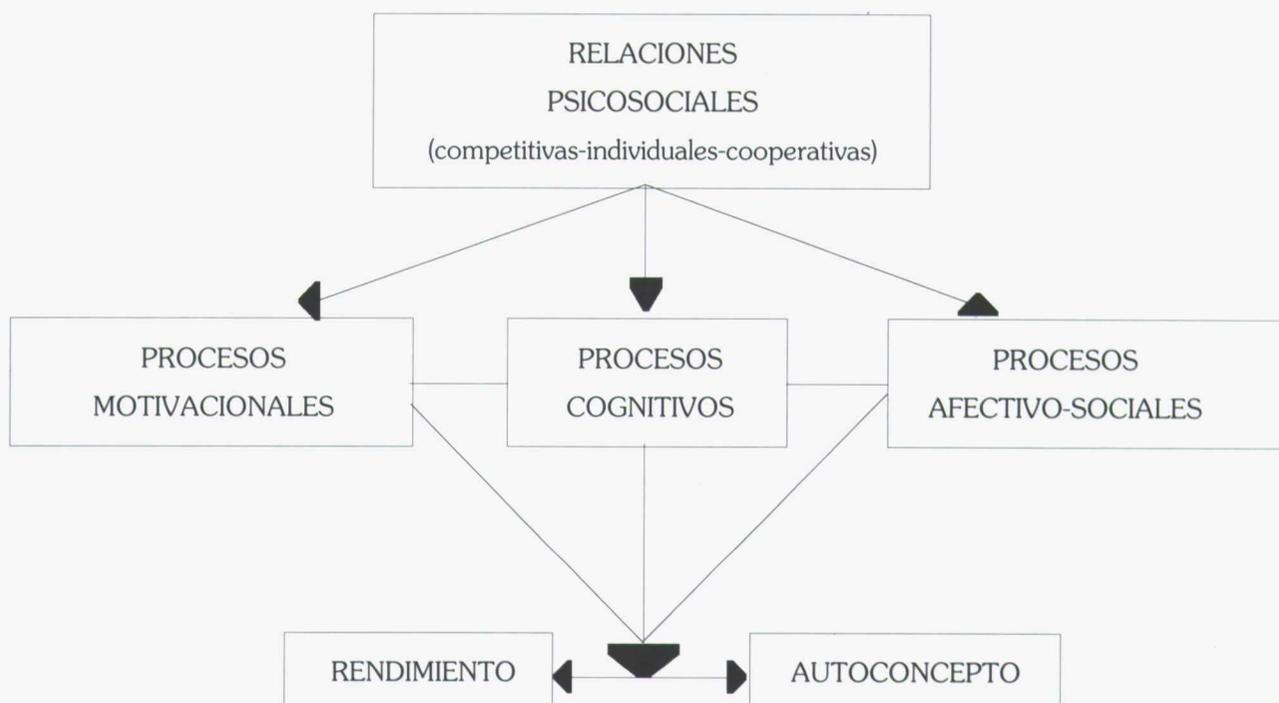
- Pero, también se tratará de descubrir:
  - El niño/a que se retrae o aísla.
  - El niño/a que no se implica en una tarea y salta de grupo en grupo.
  - El niño/a que molesta sistemáticamente a los demás.
  - El niño/a que trabaja o juega grandes ratos sin establecer contacto verbal con otro niño.

**La recogida de esta información mediante las observaciones de los juegos de los niños/as ha de ser una constante durante todo el curso para determinar las relaciones psicosociales que se dan en el grupo de niños/as.** Esto es muy importante desde la perspectiva de proporcionar una cuidada intervención en los procesos motivacionales, cognitivos y afectivo-sociales de todos y cada uno de los niños.

- Cuando los niños/as juegan con otros niños/as con los que han establecido relaciones afectivas y se conocen, les gusta estar juntos, los procesos motivacionales y cognitivos se verán implementados positivamente, lo cual repercutirá en el rendimiento y autoconcepto de cada uno.

Como tratamos en el punto 3.4., las relaciones psicosociales pueden ser de muy distinta índole: competitivas, individualistas y cooperativas. De cara a trabajar por la colaboración conviene valorar por igual los procesos motivacionales, los cognitivos y los afectivo-sociales. Tanto la motivación como los procesos afectivos contribuyen en el desarrollo de los procesos cognitivos y en su eficacia desde la perspectiva del rendimiento de cada niño/a. Los tres procesos son interdependientes y, por lo tanto, conviene que sean considerados de forma global.

Echeita y Martín esquematizan en esta figura la estructura de las tareas de aprendizaje y las relaciones psicosociales, así como los procesos de mediación e influencia sobre el rendimiento, el autoconcepto.



Una relación momentánea es más superficial y menos interesante. Por lo general, conviene que organicemos algunos grupos de juego estables y prever tiempos para ellos, ya que cuando los niños juegan con otros niños ya conocidos se propician unas relaciones tanto cualitativa como cuantitativamente mejores.

- Cuanto más pequeños sean los niños, los grupos deberán tener un número menor de participantes. A veces, con los niños de tres años, será suficiente con lograr que jueguen o hagan alguna tarea dos o tres niños/as juntos. Intentar que jueguen en grupos más grandes puede ser un objetivo imposible.

Esto no quiere decir que en varias ocasiones no se vea a varios niños en un mismo juego o zona de actividad, aunque es muy probable que si los observamos con detenimiento veamos que interactúan puntualmente.

- ¿Qué niños concretos? **De cara a conseguir situaciones en las que se produzcan controversias, conflictos sociocognitivos** (ya tratados en el apartado 3.3), **todos aquellos procesos en los que se propicie la regulación entre unos y otros y la ayuda, organizaremos grupos de juego en los que halla una diversidad moderada entre los participantes.**
- Cuando utilizamos como recurso metodológico los grupos de edades distintas, los organizaremos para que no estén descompensados. Por ejemplo, un grupo de tres niños de cinco años y uno de tres no es adecuado, ya que en este caso el más pequeño se sentirá desplazado porque las iniciativas y las direcciones de juego le sobrepasarán en número.
- **También conviene seleccionar el tamaño del grupo en función de la actividad que se vaya a realizar.**
- **El tiempo que dispone para el desarrollo de los juegos es otro condicionante.** Si se dispone de poco tiempo puede ser útil y necesario utilizar el gran grupo para que varios niños puedan participar. En este caso será necesario que moderemos el turno de intervenciones. Este agrupamiento suele ser interesante cuando queremos que los niños expongan a los demás los resultados de sus acciones, expliquen como lo han hecho, cuando queramos motivar la participación ordenada, etc.
- **El espacio de la clase determina también las agrupaciones.** Aunque hemos hablado del principio de predisponer el espacio suficiente en cada zona de actividad para que los niños puedan trabajar y jugar sin entorpecerse, **si queremos que se produzcan unas determinadas interacciones entre ellos, tendremos que prever un espacio que vaya en consonancia.** Por ejemplo, en la zona de plástica, donde hay varios sitios para pintar, si ponemos en un mismo trozo de papel continuo dos o tres niños a garabatear, tendremos que destinar una superficie suficiente, ya sea en el suelo, una pared, o tablero.

Si consideramos esto desde la perspectiva contraria, algunos grupos verán limitado su número de participantes por el espacio que dispongamos para el desarrollo de esa actividad.

- **El material con el que contemos también influirá en la decisión del número de niños que van a utilizarlo.** Pongamos un ejemplo: si van a jugar con un tapete-circuito de 1,50 x 1 metros el grupo deberá tener como máximo cuatro niños/as.

Dentro del amplio abanico de posibilidades de agrupamiento, a modo de resumen, señalaré las más significativas:

### **Actividades para un grupo grande**

Este tipo de agrupamiento, tiene la limitación de que ha de ser breve, aunque por contra permite la realización de actividades que sirvan para todos los niños del grupo.

Nos referimos a los **diálogos generadores de descubrimiento**: en ellos el educador/a anima a los niños a expresar cada uno lo que sabe o se le ocurre sobre algo. Es imprescindible que se consiga un diálogo ordenado, aceptar todas las aportaciones, intentar que todos los niños participen, etc.

**Dramatizaciones, bailes, juegos motóricos y tradiciones**: este tipo de actividades tienen un gran poder motivador; ayudan a que los niños se conozcan con todo el cuerpo, además de introducir a los niños en los usos y costumbres de la tradición.

**Los juegos**: ya hemos tratado en profundidad el valor social de los juegos. Es imprescindible organizar juegos con una doble finalidad: 1.ª Los niños aprenden juegos que luego reproducen sin la presencia de los adultos. 2.ª Los juegos tienen un alto valor de aprendizaje social.

**Experiencias vividas en el ambiente social y natural**: las experiencias directas, la vivencia social y perceptiva producen y motivan la comunicación, participación y relación entre todos los niños del grupo.

### **Actividades en grupo pequeño**

Estas son las más frecuentes, y se desarrollan a lo largo de toda la jornada en todos los espacios del centro (espacios exteriores, comedor, servicios, el aula, etc.) deben estar organizadas de forma que se evite "parásitos" y para ello conviene tener en cuenta centrar la atención de los niños en la realización de algo, es decir, definir bien la tarea, de nuevo que haya una diversidad moderada y que para su realización sea necesario utilizar procedimientos que ya hayan sido iniciados al menos en alguno de los componentes del grupo. Por ejemplo: construir un refugio, limpiar las mesas, cuidar las plantas, etc.

#### **RESUMIENDO:**

No todas las actividades en grupo presentan el mismo grado de interacción entre sus participantes. Esta variará en función de variables como: la edad de los que componen el grupo de juego, el número de participantes, la naturaleza de la tarea o el juego que se ha propuesto, si conocen o no la meta que se pretende conseguir, etc.

Las preferencias de los niños serán observadas, registradas y tenidas en cuenta por la/el responsable del grupo de niños/as intentando, además, comprender la naturaleza de las relaciones que se establecen entre ellos/as.

La recogida de información mediante las observaciones de los juegos de los niños/as ha de ser una constante durante todo el curso.

Cuando los niños/as juegan con otros niños/as con los que han establecido relaciones afectivas, se conocen y les gusta estar juntos, los procesos motivacionales y cognitivos se verán implementados positivamente, lo cual repercutirá en el rendimiento y autoconcepto de cada uno.

Una relación momentánea es más superficial y menos interesante.

Cuanto más pequeños sean los niños, los grupos deberán tener un número menor de participantes.

De cara a conseguir situaciones en las que se produzcan controversias, conflictos sociocognitivos y todos

aquellos procesos en los que se propicie la regulación entre unos y otros y la ayuda, organizaremos grupos de juego en los que haya una diversidad moderada entre los participantes.

Conviene seleccionar el tamaño del grupo en función de la actividad que se vaya a realizar.

El tiempo que se dispone para el desarrollo de los juegos es otro condicionante.

El espacio de la clase determina también las agrupaciones. Si queremos que se produzcan unas determinadas interacciones entre ellos, tendremos que prever un espacio que vaya en consonancia.

El material con el que contemos también influirá en la decisión del número de niños que van a utilizarlo.

## 8.º La organización del tiempo

**La organización del tiempo en la Escuela Infantil responde a una concepción pedagógica determinada que concreta las coordenadas de la acción educativa.** El eje espacio-tiempo y su organización es el soporte de la acción educativa.

Las necesidades biológicas del niño/a son las que marcan, en un principio, los ritmos y frecuencias necesarias para su orientación temporal: el alimento, el descanso, la higiene, la actividad, las salidas a la calle son las primeras referencias del niño y la niña.

**De estas primeras pautas de orden fisiológico y orgánico se va descentrando progresivamente hacia otras de índole social** marcadas fundamentalmente por los adultos con los que el niño convive y sus rutinas más significativas.

Estos ritmos de actividad o no actividad que se mantienen estables, además de proporcionarle seguridad, le permiten diferenciar de forma progresiva los distintos momentos del día y llegar a recordar, prever y anticipar lo que pasará después.

Cuando un niño/a llega por primera vez a la escuela, su vida se divide en dos períodos significativos para él/ella: el tiempo que permanece en la escuela, y el que está en el ambiente familiar; o, si se prefiere, el tiempo en el que tiene que estar con un montón de niños y adultos que no conoce y el tiempo en el que está con sus padres. De ahí esas preguntas insistentes como:

—¿Cuándo viene mi mamá?

—¡Seño!, ¿falta mucho para que vengan a buscarme?

—Y yo, ¿cuándo me voy a mi casa?

Por eso **es muy importante establecer**, al igual que en el ambiente familiar, **rutinas que proporcionen regularidad, establecer frecuencias que ordenen la vida en la escuela y lleven al niño a interiorizar ritmos y secuencias temporales.**

Hay momentos que es necesario cuidar especialmente: la llegada de los niños cada día, cuando se proyecta o elige lo que se va a hacer o con lo que se va a jugar, la limpieza y las actividades y juegos al aire libre, la siesta, la despedida.

No voy a entrar a tratar estos momentos, ya que se ha hecho en varios apartados de este libro; sólo insistir en que cuando decimos “cuidar especialmente”, nos estamos refiriendo no sólo a organizar todo para que sean momentos importantes, sino también a que **es necesario que el niño experimente la vivencia de una auténtica relación y atención personal afectiva, una comunicación intensa dirigida especialmente a él.**

Una organización es necesaria, pero esto no debe confundirse con rigidez, ni con una excesiva división del tiempo. Los períodos de actividad, descanso, de estar en el patio, de comer, de ir a los servicios, las rutinas, etc., deben estar previstos, pero con un criterio de cierta flexibilidad, ya que el niño/a no puede vivir con prisas y tensiones, sino en función de sus ritmos y necesidades.

Sobre todo al comienzo de curso, hemos de contar con que cuando los niños tienen por primera vez que acoplar sus ritmos y rutinas personales con las de los otros niños surgen varios desajustes que suelen producirle angustias, estados de ansiedad, retraimientos y algún que otro “accidente”.

Por ello, en el período de adaptación haremos una distribución temporal mucho más flexible, con grandes tiempos de estancia en el exterior, ya que éste es un espacio más familiar y similar a las experiencias anteriores de los niños.

El proceso del desarrollo-aprendizaje se construye en el tiempo. El niño necesita tiempo para la acción como para la relación, para descubrirse a sí mismo y a los otros, para situarse en el mundo y ordenar la realidad. Pero cada niño, por otra parte, tiene su propio ritmo de autoestructuración emocional cognitiva y social.



***El respeto al ritmo de cada niño y a su vivencia del tiempo es la mejor garantía para que llegue a ser único, diferente, valorado y aceptado. Esto ha de reflejarse en la distribución temporal de la jornada escolar, que, consecuentemente, no ha de ser rígida, ni inflexible, ni uniformizadora.***

Varios factores influyen en la distribución del tiempo por la que optamos: la edad de los niños, las características del grupo, el momento del año, nuestra personalidad y formación, la duración de la jornada, la organización general de la escuela, su heterogeneidad, las características de los espacios y recursos materiales y personales. Podemos decir que no existe una distribución de jornada tipo que se pueda aplicar a un grupo de niños y niñas de tres años.

Cuando los niños y niñas de tres años se incorporan a una unidad en la que hay otros niños de otras edades, en la que también hay una organización horaria de rutinas y hábitos ya establecidos, la organización no debe permanecer tal cual está, obviando sus necesidades.

¿Adaptamos a los “nuevos” a la organización ya existente, o es la estructura la que debe reajustarse en función de ellos?

La respuesta parece evidente. Por ello, vamos a establecer algunos criterios generales que puedan ayudarnos a realizar una planificación temporal que responda a esta concepción educativa.

- **La organización temporal debe contemplar momentos para satisfacer las distintas necesidades que tienen el niño y la niña:**

— Fisiológicas: limpieza, alimentación, sueño, seguridad, confort.

- Afectivas (en su relación con los adultos y con sus iguales); de los procesos socio-afectivos hemos hablado ya en profundidad.
  - De juego: a menudo se nos olvida esta necesidad, aunque con los niños de tres años esto es fundamental.
  - De movimiento, de autonomía, de expresión.
  - De socialización.
  - De conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea.
- La organización de los tiempos por materias (por ejemplo: para cálculo, para plástica, para experimentar) responde a un planteamiento que no se corresponde con los ámbitos de experiencia de los niños, sino con organizaciones del adulto. La forma de actuar, las experiencias de los niños menores de seis años, no permiten parcelaciones. Por lo tanto, **la organización temporal no debe segmentar arbitrariamente la globalidad del niño.**
  - A través de la organización del tiempo tendremos que **disponer ritmos, frecuencias y rutinas**, para compensar los tiempos de actividad con los de descanso, los tiempos para el juego espontáneo con los tiempos de actividades dirigidas, los tiempos para actividades grupales con los tiempos para las iniciativas de cada uno.
  - En la organización temporal se tienen que **contemplar los momentos cotidianos y de la rutina diaria**, desde la consideración de que estos momentos son igualmente educativos. Tiempo para el aseo, la limpieza, el descanso, las comidas, la recogida, etc.
  - Cuando hablamos de **evitar la uniformización** estamos refiriéndonos a que es necesario respetar, en la organización horaria, los ritmos individuales de cada persona, sus gustos y aficiones, sus diferencias y aptitudes...; en suma, un tiempo personalizado.
  - Los niños/as necesitan tiempo suficiente para jugar y realizar aquello que desean y permanecer en ello el tiempo que necesiten. Esto no quiere decir que se deba llevar esta necesidad hasta el extremo de no dirigirlos a **aceptar y coordinarse con los intereses del resto de los niños que están en su mismo grupo.**
  - **Es necesario que los niños conozcan y comprendan el horario**, ya que esto les ayuda a no andar perdidos y a tener puntos de referencia claros. Las rutinas son muy útiles, pero también será necesario:
    - Conversar con los niños sobre lo que vamos a hacer en el día o sobre lo que ya se ha hecho.
    - También es importante mantener los períodos de tiempo en los que hayamos distribuido el horario. Sobre todo los primeros meses, cualquier cambio significativo deberá tener un porqué, que será comentado con los niños.
    - Puede ayudarnos el preparar símbolos o gestos para que los niños comprendan el inicio y final de las distintas actividades. Frases como:
      - Vamos a tener que ir recogiendo.
      - ¿Es hora ya de ir al baño?
  - **La organización del tiempo es uno de los contenidos que tenemos que comentar con los padres en la primera reunión del curso.**
  - Algunos períodos de tiempo son: la llegada, el período de juego/taller/rincón, la recogida, la reunión de gran grupo, el patio, el aseo, la comida y la preparación para la comida, la siesta o descanso, el desayuno y la merienda. En función del horario escolar tendremos algunos de estos períodos y otros no.

#### RESUMIENDO:

La organización del tiempo en la Escuela Infantil responde a una concepción pedagógica determinada que concreta las coordenadas de la acción educativa.

De estas primeras pautas de orden fisiológico y orgánico se va descentrando progresivamente hacia otras de índole social.

Es muy importante establecer rutinas que proporcionen regularidad y frecuencia que ordenen la vida en la escuela y lleven al niño a interiorizar ritmos y secuencias temporales.

Es necesario que el niño experimente la vivencia de una auténtica relación y atención personal afectiva, una comunicación intensa dirigida especialmente a él.

El respeto al ritmo de cada niño y a su vivencia del tiempo es la mejor garantía para que llegue a ser único, diferente, valorado y aceptado. Esto ha de reflejarse en la distribución temporal de la jornada escolar, que, consecuentemente, no ha de ser rígida, ni inflexible, ni uniformizadora.

## 9.º Tipos de actividades que propician los intercambios entre iguales

“Las propuestas didácticas que incluyen actividades de complejidad interactiva estimulan al máximo el progreso cognitivo y la capacidad de regulación social de los alumnos”<sup>3</sup> pág. 66.

Ya hemos dicho que **no basta con formar un grupo o reunir niños a jugar juntos**. Tanto los agrupamientos, el espacio, los materiales que dispongamos, en suma, **todos los recursos metodológicos que utilicemos, girarán en torno a unas actividades que, ya sean dirigidas o inducidas, deben posibilitar la consecución de los objetivos propuestos**. En este mismo capítulo hemos dedicado una especial atención para presentar distintas actividades (por ejemplo, de autonomía e independencia personal, en la unidad didáctica del agua, en el juego, y todo el apartado de sugerencias de actividades).

En todas ellas se ha pretendido cuidar que se produzcan los pasos necesarios para construir un verdadero proceso de enseñanza/aprendizaje. Por eso sólo vamos a enunciar grandes grupos de actividades en las que se puede producir una mayor interacción entre iguales.

**La introducción de los niños en actividades de colaboración, ayuda y trabajo en grupos se logrará mediante una planificación cuidada y progresiva de actividades de: juego simbólico, rincones, rutinas cotidianas, participación en talleres, fiestas y celebraciones de acontecimientos, la comida, etc...**

**En todas ellas intentaremos que se produzcan interacciones verbales, enriqueciéndolas y reactivando el interés de los niños por comunicarse con los demás.**

Son muy interesantes todas aquellas tareas que tienen que ver con la resolución de las necesidades cotidianas de los niños desde la perspectiva de facilitar y promover la autonomía e iniciativa de los niños. Es muy valioso realizar estas actividades en grupo o dos o tres niños juntos porque, además del establecimiento de las rutinas, los niños adquieren, por medio de ellas, hábitos de convivencia y de colaboración con los otros niños y los adultos que comparten estos momentos con ellos.



Las actividades en gran grupo, dirigidas y moderadas por la maestra/o, son también un recurso de primer orden, porque además de centrar la atención de los niños sobre el discurso y las acciones de los otros, sirven de motivación y planificación para las actividades posteriores.

¿Cómo intervenir para que los niños busquen una nueva actividad, amplíen la ya realizada o sigan jugando con los mismos niños? Ya hemos contestado a esta pregunta, aunque a menudo puede ser tan sencillo como recoger alguno de los comentarios de los hechos por los niños y devolverlo a todo el grupo como pregunta, o por medio de preguntas como:

- ¿Os gustaría hacer este castillo más grande?
- ¿Creéis que este coche puede entrar por ese túnel?
- Ya veo que habéis bañado a la muñeca; a lo mejor tiene frío así, sin ropa. Dime, Paula, ¿sabes dónde tiene su ropa?

### RESUMIENDO:

No basta con formar un grupo o reunir niños a jugar juntos. Todos los recursos metodológicos que utilicemos girarán en torno a unas actividades que, ya sean dirigidas o inducidas, deben posibilitar la consecución de los objetivos propuestos.

La introducción de los niños en actividades de colaboración, ayuda y trabajo en grupo se logrará mediante una planificación cuidada y progresiva de actividades de: juego simbólico, rincones, rutinas cotidianas, participación en talleres, fiestas y celebraciones de acontecimientos, la comida, etc.

En todas ellas intentaremos que se produzcan interacciones verbales, enriqueciéndolas y reactivando el interés de los niños por comunicarse con los demás.

Las actividades en gran grupo, dirigidas y moderadas por la maestra, son también un recurso de primer orden, porque además de centrar la atención de los niños sobre el discurso y las acciones de los otros, sirven de motivación y planificación para las actividades posteriores.

## Bibliografía:

1. BERGER, L., y LUCKMANN, T.: *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu-Murguía.
2. *Infancia y Aprendizaje*, números 27 y 28 (1984).
3. *Cuadernos de Pedagogía*, número 160.
4. *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. M. E. C., 1989.
5. JIMÉNEZ, N., y MOLINA, L. (1989): *La Escuela Infantil: lugar de acción y coparticipación*. Laia, Barcelona.
6. MOLL, B., y OTROS: *La Escuela Infantil de 0 a 6 años*. Anaya, Madrid.
7. MARCHESI, A. (1984): "El conocimiento social de los niños", en PALACIOS, MARCHESI y CARRETERO: *Psicología evolutiva, 2. Desarrollo cognitivo y social*, Alianza Editorial, Madrid.
8. Bases psicológicas del C. N. R. E. E., 1988.
9. Varios autores (1986): *Los espacios, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil*. M. E. C., Madrid.
10. SAUSSOIS, N. du, y OTROS (1983): *Les enfants de deux à quatre ans à l'école maternelle*. Còlin Editeur, París.
11. Loughin, C. E., y SUINA, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. M. E. C. Morata.
12. HOHMANN, M., y OTROS (1985): *Niños pequeños en acción*. Ed. Trillas, México.

## 5.2. El período de adaptación



“El Centro debe poner todos los medios a su alcance para facilitar la adaptación del niño que se incorpora a los tres años a la Educación Infantil...”.

“Todo lo que se refiere a la adaptación adquiere un significado especial. El niño debe aprender a convivir en un entorno distinto al que le ha acogido hasta ese momento (el familiar) y a relacionarse de forma diversa a como lo ha hecho hasta ahora. La necesidad de compartir personas significativas, juguetes, espacios, etc., así como la separación de la casa y de los padres, se presenta en el Centro como algo inherente a su propia estructura y funcionamiento, y como exigencias que resultan novedosas” (D. C. B., pág. 221).

El período de adaptación es muy importante si consideramos todo el proceso que el niño ha de construir desde una situación conocida, su ambiente familiar, a una desconocida, el ambiente escolar. Ambos ambientes están constituidos por códigos de relaciones, espacios, materiales, personas y organizaciones particulares y distintas.

En el fondo, además del desconocimiento del nuevo ambiente, concurren procesos afectivos complejos en los que el niño está inmerso; nos referimos a la separación de las personas queridas, a la autoafirmación personal, a la adquisición de habilidades básicas de convivencia, todas ellas de gran trascendencia en el proceso de socialización y de construcción de la persona.

Desde esta perspectiva conviene recordar que cuando hablamos del período de adaptación nos estamos refiriendo al “trabajo” que el niño realiza, él es el protagonista y artífice de un proceso personal con variada duración en el tiempo, según cada niño. Un conjunto de vivencias internas de gran complejidad desde el punto de vista afectivo que implican a la persona en su conjunto y, por lo tanto, se traduce en diversas conductas de índole somática, afectiva, cognitiva, relacional, etc.

Este desequilibrio, que se produce necesariamente al inicio de la escolarización, es cualitativamente de características peculiares para cada niño, dependiendo de su manera de ser y de las circunstancias que condicionan este proceso. Es en este sentido en el que reflexionaremos, precisando la actitud de ayuda que se le ha de prestar por parte del adulto, sus familiares y educadores.

Frecuentemente, las manifestaciones externas que el niño realiza constituyen un conjunto de síntomas variados, y aunque el niño de tres años utiliza el lenguaje verbal, a menudo utilizará otros lenguajes y reacciones que, de no estar atentos, pueden escapársele al adulto.

La ansiedad, la angustia, el miedo a lo desconocido, la pena y otros sentimientos de desprotección e inseguridad, de no saber qué pasará, cuándo volverán a por él, el abandono y la soledad; todo esto es de muy variada y difícil expresión.

Pero también se dan variadas sensaciones en los padres que al confiarnos a sus hijos experimentan un cúmulo de sentimientos a menudo contradictorios.

Mercedes Conde precisa:

“Los padres tendrán una influencia en este momento que viene determinada por cómo ella misma, ellos, vivan la separación: sus temores, sus expectativas, su ansiedad, su angustia, su seguridad o inseguridad en el paso que han dado, su grado de confianza en las posibilidades del niño y en la institución.

Todo ello es transmitido y captado por el niño. Hasta tal punto percibe estas actitudes internas parentales que, en muchos casos, movido por su deseo de agradecerles y por la necesidad que tiene el niño de ellos, responde inconscientemente a estas actitudes. Así, si la madre vive con dificultad este momento, el niño va a reclamarla con ansiedad, y va a vivir la adaptación como algo inseguro y peligroso, dificultándose enormemente la evolución del proceso. El niño no es una simple respuesta mecánica a las actitudes y sentimientos parentales, él tiene sus propios sentimientos, pero si éstos coinciden con los de los padres (familia-madre) suponen, en su vivencia, una confirmación, una constatación que va a estancar su evolución. Si un niño acepta con desconfianza, con inseguridad, un centro, y percibe en los adultos en que se apoya, en quienes confía, que ellos lo ven igual, lo sienten igual, ¿cómo puede confiar?, ¿cómo podrá estar seguro? ¿No es fácil de entender que le invada una profunda angustia al quedarse solo en un lugar tan dudoso? Lógicamente es impensable que pueda poner en duda lo que percibe en sus padres, que son lo único seguro que tiene, que son, en su mente, dioses omnipotentes... Queremos resaltar aquí la importancia de los contactos positivos previos de la familia con el educador y la institución. Nos parece fundamental porque hemos constatado que existen dos tipos de confianza: aquella en que no hay otra razón para desconfiar, y otra que parte de la seguridad de lo que se conoce”<sup>1</sup>.

Pero la institución, en este caso la escuela, también se adapta previendo una organización “especial” durante los primeros meses del curso, diseñando varias actividades a desarrollar por todos los protagonistas: los niños, los padres y el equipo de la escuela.

A continuación presentamos cómo se organiza el período de adaptación en:

- Colegio Infantil de Integración “Miguel Hernández”, de Gijón.
- Escuela Infantil “Alfar”, de Madrid.

## La adaptación de los niños/as de tres años

Colegio Infantil de Integración “Miguel Hernández”. Gijón

Se nos pide que hablemos de qué forma tratamos a los niños/as de tres años en el Colegio “Miguel Hernández”, cuando llegan por primera vez al Centro, para conseguir una buena y feliz adaptación.

He buscado en el Espasa la palabra adaptación: “De adaptar. Acción y efecto de adaptar o adaptarse. Proceso biológico que sufre todo organismo viviente, sea persona, animal o planta, al acomodarse a las condiciones de un medio diferente del que le es propio y habitual.”

Nuestro colegio está ubicado en un barrio obrero de Gijón, afectado por el paro y con población marginal (gitanos y emigrantes portugueses), pero es un colegio bello, limpio, gracioso, con detalles de vez en cuando que sorprenden y hacen pensar o sonreír.

<sup>1</sup> MERCEDES CONDE : “El período de adaptación en la escuela infantil”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 89, mayo 1982, págs. 64-67.

En el vestíbulo una paloma declara la paz a todos nuestros visitantes y un gigantesco reloj pintado en el suelo nos enseña a aprender jugando, jugando a aprender; o los nombres de los distintos cuartos o salas: la roja, la azul, la verde...

El teatro se llama "Candilejas"; el salón de actos, "Villa Alegría"; pero yo creo que lo más gracioso son los aseos, los paraguas de colores, y que los viernes llueven cacahuetses. ¿Está preparado el colegio para recibir a los niños? No, no: hay que terminar las faldas de las mesas camillas, pintar en aquel techo el sol y dos lunas y ocho estrellas, traer hojas de pino para que huelan muy rico, terminar los disfraces de los profesores... ¡Ay, qué trabajo!

Creo que lo estoy explicando un poco mal: quiero decir que intentamos preparar el colegio para recibir a los niños, a fin de que ésta, su segunda casa, sea agradable.

En nuestra escuela nos proponemos "enseñar a los niños a ver". Pero, se nos ocurre pensar, ¿quién enseña a ver al que enseña?

Creemos que quienes educan a los más "pequeños" deberían ser los más "grandes". Con una gran dosis de ilusión, creatividad, esfuerzo, delicadeza, preparación..., claridad de ideas sobre lo que pretenden conseguir, no en un curso escolar, sino en la vida de los niños; no podemos olvidar que se trata de poner los cimientos de su vida. Cimientos certeros, fuertes, donde se asentará el "edificio" de la educación.

Pero volvamos a esos primeros días de colegio, los más duros, los más difíciles, que serán esenciales en los años posteriores. Se comienza el curso convocando a los padres a una reunión donde la Dirección del Centro presenta al equipo de profesores/as y hace una breve reseña de las directrices que recorreremos: estilo formativo, forma de enseñanza, proyección comunitaria. A continuación los tutores de cada curso se reúnen con los padres de sus alumnos.



En esta primera toma de contacto con el colegio, los niños que así lo deseen tienen libertad para conocer las dependencias del Centro, de entrar y salir en las aulas (ya que los alumnos de cuatro y cinco años comenzaron antes), de conocer a niños y personal del mismo.

---

Es en esta reunión cuando informamos a los padres de que mantendremos una entrevista personal con ellos.

El segundo paso fue citar a cada niño con sus padres al colegio (las dos aulas de tres años están ubicadas en una casita anexa al Centro, “la Casita de Chocolate”, y se llaman “Menta” y “Limón”; los babis de los niños y las profesoras son verdes y amarillos respectivamente). En esa entrevista se les pasa a los padres una extensa encuesta, como forma de conocimiento y pretexto para iniciar el diálogo, mientras el niño se familiariza con los muebles, los juguetes, la profesora...

En la entrevista, la profesora y los padres charlan durante una media hora sin ceñirse expresamente al formalismo. Nos interesa saber cómo transcurre la vida del niño, con quién vive, cuáles son sus vivencias, sus miedos, sus ansiedades...; cuál es su nivel de autonomía y de dependencia, si sus sueños son tranquilos o con desasosiego, si vive en un espacio reducido, si tiene posibilidades de jugar con otros niños o, por el contrario, juega solo...

Todo esto en medio de un ambiente distendido; no se pretende que nadie se sienta presionado; eso debe dejarse bien claro. Los padres pueden tomar un refresco o un café si así lo desean, con el fin de dar un ambiente más de amistad que de distanciamiento a la entrevista.

Esta, amén de ayudarles a conocer algo más del niño y el mundo en que ha vivido hasta llegar a la escuela infantil, pensamos que es un buen pretexto para que el niño vea que la relación entre padres y profesores es importante; que él es importante.

El tercer paso a seguir es citar a dos o tres niños junto con sus padres para intentar que se conozcan los padres y los niños que van a estar en un mismo grupo.

A continuación se convoca a la mitad de los niños de ambas clases y permanecen en el colegio la mitad de la jornada.

Y ya por fin acuden todos los niños a la fiesta que les tenemos preparada todos los profesores/as vestidos de Hamelín, los ratones y todos los niños de cuatro y cinco años. Escuchando la melodía de la flauta mágica todos entramos en el colegio, los niños de cuatro y cinco años les reciben con globos, canciones y les ofrecen una bella fiesta de bienvenida.

Claro, la adaptación acaba de comenzar. Aún vendrán los primeros lunes, que en algún caso se vuelve a extrañar algo después del fin de semana. Lo cierto es que son muy raros los niños que lloran, pues intentamos que el ambiente del colegio sea muy acogedor. Los primeros días son sobre todo de conocimiento de los nombres de los niños, de la visita a todos los profesores/as, a la señora de la limpieza, al conserje..., a las distintas dependencias del colegio, los aseos: el aseo azul, rojo, verde y amarillo; las distintas clases: osos, ardillas, gaviotas...; el salón de actos: “Villa Alegría”; los vestíbulos...; el colegio por dentro, el colegio por fuera. Llamamos desde el patio a cada profesora, que se asoma a la ventana junto con los niños de los distintos niveles.

Más tarde, los niños de tres años visitan, acompañados de varios adultos, la casa de cada niño por fuera, llamando al timbre del portal de la casa para que su madre se asome a la ventana, la saludan y le dicen adiós.

Todos los viernes hay teatro en “Candilejas”. Los niños de tres años son unos auténticos actores; incluso han escenificado obras en otros colegios y en jornadas pedagógicas para profesores de E. G. B. Y los viernes “llueven” cacahuetes. Esos viernes del curso son muy especiales: intentamos que guarden en el fin de semana un grato recuerdo del colegio; y, por otra parte, intentamos crear referencias para la distribución del *tiempo*, ese concepto tan abstracto: “Hoy hemos asistido al teatro, han llovido cacahuetes, es el día de llevar el babi a casa, y la bolsa de aseo, el cepillo de dientes, el peine, el mantel y la servilleta; hoy es viernes”.

La cocina es un elemento muy interesante de relación entre niños, padres y profesores. ¿Que los niños preparan compota de manzana? Hay que invitar a los padres de cada clase. ¿Y si hacen “chupateles”? Eso sí que nos gusta a todos.

Creo que la adaptación de los niños a los profesores, de los profesores a los niños, de éstos a los otros niños, de los padres a los otros padres, de éstos a los tutores no es labor de unos días, no es tarea fácil, no es algo que se pueda abandonar a la improvisación.

## Organización de la escuela durante el período de adaptación

Escuela Infantil “Alfar”. Madrid

Conscientes de la gran importancia que tiene el tiempo dedicado a la adaptación del niño en la escuela infantil para la consecución de los objetivos fundamentales, tanto a nivel individual (en cuanto a la superación del conflicto y frustración que supone en el niño la entrada, por primera vez, en la escuela y su posterior seguimiento) como a nivel de organización escolar, referente a la participación de padres en el ámbito educativo, vemos necesario que esta etapa esté lo suficientemente pensada y organizada, si pretendemos lograr una escuela activa dentro de un ambiente educativo tranquilo y relajado donde los niños van a ir desarrollándose.

Creemos necesario enfocar bajo tres aspectos las acciones que se van a llevar a cabo:

a) *Sensibilización y elaboración del plan de trabajo del educador para esta etapa.*

Hemos querido destacar la necesidad de ofrecer al niño una actitud receptiva y sensible por parte del educador, a través del conocimiento de la problemática interna que es para el niño la entrada en un mundo totalmente extraño. No podemos dejarnos caer en la monotonía que supone el que todos los años vienen niños nuevos y ya sabemos “lo que hay que hacer”.

Comentar en grupo textos previamente escogidos, que nos vayan ampliando el conocimiento de la problemática interna que subyace en el niño en esta etapa y sus consecuencias tanto físicas como psíquicas, creemos que nos va a disponer hacia esa actitud receptiva y una sensibilidad especial con la que esperamos recibir al niño.

Por otra parte, lo que va a diferenciar un nuevo curso de otro son los propios niños, y el educador tiene que conocer, por tanto, el mayor número de datos posibles con respecto a las costumbres, juegos, predilecciones, relaciones, etc., que posee el niño en su ambiente familiar y social.

Para ello, cada educador tendrá una entrevista con los padres donde recogerá datos que le lleven de antemano, y antes de que el niño llegue a la escuela, a un mayor conocimiento de las características del niño y del grupo y a la creación de un plan de trabajo para esta etapa.

Consideramos como *objetivos* del educador para el período de adaptación especialmente:

- Mostrar una actitud receptiva hacia cada niño individualmente.
- Establecer puntos de referencia y ubicación.
- Recoger datos a través de la observación. Para esta recogida de datos hemos elaborado una guía de observación directa muy sencilla, que nos sirve como un elemento objetivo para una elaboración del informe sobre este período de adaptación.

Los *medios* para la consecución de estos objetivos son fundamentalmente:

- El contacto físico y el diálogo personal, aprovechando cualquier momento para hablar con el niño en un intento de hacerle sentir importante y único.
- Ofrecerle la disponibilidad del material que estará a su alcance.
- Darle la posibilidad de explorar toda la escuela, así como los espacios para los juegos libres.
- Programar una serie de actividades atractivas, distintas de las que se realizan a lo largo del curso, que el educador elaborará basándose en los primeros conocimientos sobre preferencias de los niños.

No existe un tiempo determinado en el cual tiene que realizarse el período de adaptación; cada educador sabe a través de la observación cuándo, tanto el niño como el grupo, han superado esta etapa.

b) *Conocimiento de la escuela por parte de los padres*

Si importante es que el educador comience esta etapa con una actitud y un plan de trabajo ya elaborado, es fundamental el trabajo con los padres, como un medio importante para eliminar las angustias e incertidumbres de los padres evitando en lo posible la transmisión de estos sentimientos a los niños.

Este trabajo ha de realizarse antes de que el niño/a entre en la escuela y ha de estar perfectamente estructurado su desarrollo:



En el período de Adaptación se procurará que los niños exploren toda la escuela, poniendo a su alcance material que sea familiar para los niños/as.

- Durante el mes de julio los padres serán invitados a realizar una entrevista personal con la directora, donde se tratarán los siguientes puntos:
- Características educativas de la escuela infantil donde va a ingresar el niño, dando una importancia relevante a la diferencia entre ésta y una guardería; momento en que se encuentra dentro del plan experimental y la exigencia de la participación de los padres, tanto estructurada en los distintos órganos de participación, como la participación esporádica en las necesidades que surjan en la escuela.
- Comentar las normas generales de la escuela.
- Cuestiones administrativas, como cuotas, horarios...
- Conocimiento de toda la escuela y en especial del aula donde estará su hijo, explicándoles detalladamente la vida del niño en ella desde que entra hasta que sale.
- Se le entregarán textos, que pueden ser algunos de los que sirvan para el trabajo de los educadores, para que durante el mes de vacaciones puedan leerlos, con el objetivo de que les ayude a quitar sus miedos y vayan comprendiendo el proceso psicológico que va a sufrir el niño.
- En el mes de septiembre se comentarán con todos los padres dichos textos, intentando a la vez que los padres se conozcan entre sí y el que ellos mismos vayan contestando a las incógnitas que se les plantean.

La experiencia nos ha demostrado que esta reunión inicial es muy efectiva, sobre todo porque pueden expresar sus dudas y problemas ante personas que están en similares circunstancias, que le entienden y en el que se dan aportaciones a través de la experiencia de otros padres. Después de esta reunión es el momento en que el educador que se va a hacer cargo del niño establezca de forma individual la recogida de datos que hemos considerado necesarios para el conocimiento individual de cada niño.

Creemos que en este contexto los padres van a entender la importancia para la adaptación del niño de la entrada escalonada durante las dos primeras semanas.

La exigencia en la escuela de la presencia de los padres durante los dos primeros días viene justificada por el cumplimiento necesario de los siguientes objetivos:

- Para que el niño no tenga ese sentimiento de abandono por parte de los padres, en un lugar que no conocen, sino que, por el contrario, tengan la vivencia de que sus padres participan también en la nueva experiencia, aceptándola.
- Para que el niño vaya haciendo suyo el ambiente dentro del clima de seguridad que les da la presencia de los padres.
- Para que los padres conozcan de forma directa lo que va a ser la vida del niño en la escuela. Van a conocer los objetos que van a manipular sus hijos, los espacios, etc., así como el establecimiento del vínculo de confianza con el educador, que va a percibir el niño dándole la respuesta de aceptación de los padres y una mayor seguridad.
- Para que el educador pueda establecer una relación más personal con el niño y pueda observar más detenidamente tanto al niño como la forma en que se relaciona con sus padres.

Educador y padres tienen que analizar cuándo el niño puede ir permaneciendo más tiempo en la escuela e ir introduciendo un horario normal, así como la siesta y comida.

#### c) *Evaluación, conclusiones y replanteamiento*

Está claro que de nada sirve todo el trabajo de observación y recopilación directa de datos si no existe a la vez un trabajo grupal donde se analice y reflexione cómo está siendo y ha sido (en el caso en el que el educador considere que su grupo ya ha conseguido una estabilidad) el proceso de adaptación del niño y del grupo; cuáles han sido los errores, cuál podría ser una mejor organización, etc., y donde se evalúen la eficacia de la guía de observación utilizada, la ficha de recogida de datos, etc.

Cada educador elabora un informe a los padres sobre el período de adaptación, donde refleje no sólo su proceso en los momentos más objetivos (entrada, comida, siesta...), sino la observación personal del educador con respecto a unos puntos determinados, como la relación con los compañeros, con el adulto, lenguaje, etc.

### **5.3. Autonomía e independencia personal**

- Grupo de Trabajo del Plan Experimental de Madrid y Leganés sobre “La escolarización de los niños de tres años”.

Coordina: Equipo técnico de apoyo del Plan Experimental de E. I.

## **Introducción**

El dominio de las capacidades personales y del entorno llevan al niño a una mayor independencia. Esta independencia es una conquista personal, no es algo innato, se alcanza progresivamente y no de forma individual, sino en interacción con el medio físico y social.

La autonomía implica una adaptación y una apropiación de los usos propios de la comunidad en la que el pequeño crece.



La autonomía e independencia personal es objetivo fundamental de la Educación Infantil, ya que son condiciones indispensables para el desarrollo de la personalidad del niño.

Hacia los tres años el niño va teniendo una mayor conciencia de sí mismo como un ser independiente y distinto de los demás. Esto, unido al desarrollo progresivo de su autonomía, le permitirá adquirir una imagen positiva y ajustada de sí mismo. La autoestima que el niño consigue en este momento va a contribuir al equilibrio de su personalidad futura.

“Esta autoestima que el niño se forma es en gran parte una interiorización de la estima que se le tiene y de la confianza que en él se deposita. Directa e indirectamente, explícita e implícitamente, al niño no dejan de llegarle informaciones sobre hasta qué punto se tiene o no confianza en él. Además, las experiencias que continuamente va teniendo, le dan la sensación de dominio y competencia o de fracaso e incapacidad”<sup>1</sup>.

Hablar de autonomía implica referirse también a la autonomía de pensamiento, capacidad de decidir, de formular propuestas y plantear interrogantes.

Las expectativas que los adultos proyectan en el niño van a favorecer o entorpecer este proceso de autonomía. Cuando el adulto confía en las capacidades del niño le permite actuar y tomar decisiones por sí mismo. “Si observa un problema o una dificultad le permite equivocarse o fracasar para luego dotarle de instrumentos que le permitan una resolución feliz”<sup>2</sup>.

El adulto favorece la conquista de la autonomía cuando estimula al niño, cuando le exige con afecto pero con convicción, cuando le plantea retos a la medida de sus posibilidades, “cuando estimula al niño a decidir... ayudándole a identificar opciones por sí mismo”<sup>3</sup>, y cuando adecua los espacios y los objetos de forma que faciliten su utilización.

Entorpece esta conquista la actitud del adulto que impide al niño actuar, bien por sobreprotección para evitarle riesgos y fracasos, o bien por impaciencia para terminar antes.

## 1. La vida cotidiana y las rutinas

“Desde que el niño nace, se acostumbra a seguir una cierta disciplina, unas reglas fijas en los cambios, la alimentación, las salidas de paseo, etc. Estas proporcionan al niño un orden, un ritmo de vida que le da seguridad

y confianza aunque se rebelde de vez en cuando. El mismo niño crea hábitos, manías, a las que se aferra rígidamente y no admite la menor desviación. Estas se manifiestan a la hora de dormir especialmente; el muñeco, el cuento, el agua, la luz... forman parte de una rutina, un ritual que se repite noche tras noche”<sup>4</sup>.

El Centro de Educación Infantil toma esta necesidad que manifiesta el niño de ritualizar ciertas actividades cotidianas como punto de partida para iniciar el aprendizaje de hábitos. La rutina diaria en los primeros años de la vida ofrece los momentos más privilegiados para la relación afectiva, la comunicación, el conocimiento de sí mismos y de los otros, el aprendizaje, etc.

Las rutinas que se plantean en la Escuela “son situaciones restringidas, claramente definidas, sistemáticas, con un cierto grado de ritualización, que se dan de una forma regular a lo largo de la jornada y en el transcurso de los días”<sup>5</sup>.

El niño necesita que esta rutina tenga siempre la misma frecuencia, que un acontecimiento siga siempre a otro, que siempre se hagan las cosas de la misma manera, que las cosas estén siempre en el mismo sitio, etc. El rito es un gran recurso didáctico, un medio que facilita tomar conciencia del paso de una situación a otra y de acomodarnos a ello.

La rutina no ha de entenderse como actividad rígida y mecánica, sino como el ritmo que permite al niño anticipar acontecimientos, adquirir conciencia temporal, relacionar espacio-tiempo, actividad-personas...

Las condiciones adecuadas para trabajar los hábitos y las rutinas serían:

- Ambiente acogedor.
- Espacio organizado y ordenado.
- Material al alcance de los niños y adecuado a todas sus necesidades.
- Clima afectuoso y distendido que no provoque la inhibición de los niños.

### 1.1. Momentos más significativos:

Varios son los momentos significativos a lo largo de la jornada: los destinados a las actividades de higiene, la alimentación, el descanso, el juego, etc. En este apartado trataremos algunos y con posterioridad dedicaremos especial atención a los relativos a salud e higiene.

#### a) Encuentro-saludo y separación-despedida:

- Rituales de inicio y final de la jornada (canciones, juegos).
- Atención especial a la incorporación de cada niño y a la relación que se establece con él.
- Implicación del niño en las acciones de vestirse y desvestirse y todo lo que esto implica: abrochar, desabrochar, subir y bajar cremalleras, ponerse y quitarse los zapatos, doblar o colgar la ropa, etc. Debe permitirse que el niño realice estas actividades, aunque las haga lentamente.

#### b) Normas sociales y de utilización del material:

- Utilización correcta y recogida de los juguetes y material común, teniendo en cuenta que a esta edad aún son frecuentes los conflictos por la posesión de los objetos.
- Disposición de un espacio en el aula para los objetos personales de cada niño: su bocado, su juguete transaccional, sus “tesoros”...

#### c) Asamblea:

- Ritos de inicio y final de la asamblea.
- Juegos para hablar por turno.
- Tiempo de participación, expresión y comunicación.

#### d) Descanso:

Es importante combinar el tipo de actividades alternando las más relajadas con las de movimiento y las que exigen concentración con las de más dispersión.

El descanso es necesario para restablecer el equilibrio emocional y relajarse tras el desgaste físico.

Si la siesta no puede tener lugar en casa, se dispondrá un tiempo y un espacio adecuado para ello; se debe cuidar el ambiente del lugar de descanso: que estará en penumbra, será acogedor, limpio, silencioso, con música o un cuento de fondo, etc.

**e) Actividades de juego-trabajo: se planificarán diversas actividades que tengan como objetivos:**

- Respetar el juego y el trabajo de los otros.
- Esperar el turno para utilizar los juguetes y materiales deseados.
- Respetar las normas de uso de espacios y materiales.

## 1.2. Papel del educador

El niño de tres años actúa movido por el deseo de recibir la aprobación del adulto; por tanto, será determinante la actitud positiva de éste ante sus conductas autónomas para potenciarlas.

Es importante dedicarle al trabajo de los hábitos y rutinas todo el tiempo y la atención necesarios, porque en esta edad son fundamentalmente educativos.

El educador, junto con el equipo, debe programar y organizar estas actividades de forma que pueda hacerse un seguimiento y una evaluación de ellas.

También es función del enseñante motivar, reforzar y orientar al niño durante este proceso que exige tanto esfuerzo y que es tan importante para él.

La actitud del adulto debe ser paciente y afectuosa, intentando razonar con el niño y dialogar con él.

Motivar la colaboración de los padres. Actitudes a favorecer en casa:

- Trabajar las rutinas cotidianas en casa: recogida de juguetes, vestirse, acostarse y levantarse, etc.
- Mantener un ritmo de orden y constancia en estas actividades.
- Ritos al dejar y recoger al niño en la escuela, preguntas sobre cómo le ha ido, etc.

## 2. Higiene y salud

La salud debe presentarse siempre en relación con el bienestar personal.



A esta edad, los hábitos de higiene y salud ayudan al niño a valorar y cuidar su propio cuerpo y a percibir la satisfacción de la limpieza. Contribuyen al logro de la autonomía y a la incorporación de hábitos sociales.

Además, trabajar estos hábitos es educativo porque permite conocer mejor el propio cuerpo, coordinar movimientos, manipular objetos, descubrir las posibilidades del agua, «establecer relación causa-efecto: “Se han manchado mis manos, tengo que lavarlas”; “tengo obstruida la nariz, necesito sonarme”; “he comido caramelos, voy a lavarme los dientes para evitar las caries”; “estoy mojado al salir del baño, tengo que secarme para no resfriarme”, etc., y descubre la razón de las cosas»<sup>6</sup>.

### *Destacamos estos hábitos, actitudes y procedimientos:*

- Aprender a lavarse las manos con jabón, a aclararse bien y a secarse correctamente con la toalla.
- Acostumbrarse a lavarse las manos antes y después de comer (la comida o el bocadillo) y después de ir al servicio.
- Cerrar el grifo después de utilizarlo.
- Aprender a lavarse los dientes y hacerlo habitualmente después del bocadillo o la comida.
- Hacer uso autónomo del servicio sin necesidad de que le acompañe el adulto.
- Limpiarse los mocos y el culete por sí mismo.
- Sentir la necesidad de lavarse cuando esté sucio.

### *Aspectos prácticos*

- Es necesario contar con lavabos, sanitarios y espejos adaptados a su estatura y jabón y papel a su alcance.
- Es muy conveniente tener una piletta en el aula para facilitar la higiene después de mancharse con pintura, arcilla... Además permite que los niños laven los materiales que ensucian: pinceles, juguetes, mesas, etc.
- Es importante el cuidado y limpieza de las distintas dependencias y servicios del Centro de Educación Infantil.

### *Papel del educador*

- Diseñar estas actividades y programar un tiempo para ellas.
- Cuidar el hábito de la higiene.
- Disponer los elementos de limpieza al alcance de los niños.
- Valorar el orden y la limpieza en los espacios y materiales utilizados, puesto que las actitudes del adulto son siempre modelo para los niños.

### *Colaboración con los padres*

Es necesario que fomenten los hábitos de higiene y salud en casa y que los trabajen con el mismo cuidado y constancia que en la escuela.

## **2.1. Control de esfínteres**

Lo normal es que a los tres años el control de esfínteres ya esté adquirido y se halle en período de consolidación. Por eso hay que cuidarlo, para que se afiance lo conseguido. Aun así puede haber retrocesos y “accidentes”, sobre todo durante el período de adaptación, y conviene estar prevenido y saber cómo actuar en estos casos.

Este proceso de aprendizaje y consolidación del control de esfínteres es muy importante porque:

- Se adquieren hábitos necesarios para vivir en sociedad.
- Se forman actitudes: buena relación con el adulto, autoestima, confianza...; en suma, se favorece el desarrollo de la personalidad.

### *Objetivos:*

- Control del propio cuerpo.
- Reconocimiento de sensaciones.
- Aprender a cuidarse, a mimarse, a no hacerse daño.
- Lograr la autoestima por esta conquista, sentirse mayor.

### *Aspectos prácticos y condiciones adecuadas:*

- Es muy importante, al principio del curso, marcar ritmos regulares para ir al servicio y que los niños se acostumbren a un horario.
- Por otra parte, la utilización de los servicios debe ser un hecho natural y normal, que el niño realizará cuando lo necesite, especialmente en el período de adaptación, acostumbrándose progresivamente a esperar su turno si es necesario en un momento determinado.
- Es recomendable que la ropa sea cómoda para que el niño pueda quitársela y ponérsela fácilmente.
- Servicios adecuados a su estatura y cercanos a la clase.
- Contar con agua caliente y un sanitario adecuado.
- Tener en clase cambios de ropa para posibles “accidentes”.

### *Papel del educador*

- Mantener una actitud paciente, comprensiva, tranquila y constante.
- Crear un ambiente relajado y respetar los tiempos de cada niño.
- Reforzar positivamente los éxitos.
- Crear el hábito de ir cada cierto tiempo al servicio. Recordarlo.
- Dar confianza para que cada niño vaya al servicio cuando lo necesite.
- Programar, controlar y evaluar este proceso de consolidación.

### *“Accidentes”*

Su frecuencia disminuye conforme avanza el curso, el niño madura y se adapta plenamente al centro.

Las causas de estos accidentes no hay que buscarlas dentro de la patología; en la mayoría de los casos se producen cuando el niño está demasiado concentrado en un juego o ante la novedad del ambiente: la presencia de otros niños en el servicio puede despertar pudores en el niño, que evitará acudir al servicio aunque lo necesite.

Es normal que niños que ya han adquirido el control, sufran retrocesos ante situaciones especiales (como la entrada al colegio, la separación de la madre, el nacimiento de un hermanito...) que requieren un esfuerzo de adaptación.

Puede ocurrir que algún niño llegue al colegio sin haber adquirido este control. Esta información deberá recogerse en la entrevista inicial y a continuación se elaborará con los padres un plan para conseguirlo. Para ello será preciso estudiar las causas: afectivas, físicas, ambientales.

En circunstancias normales el niño puede adquirirlo pronto (contando con la diversidad de situaciones), quitándole el pañal para que comprenda el cambio de situación y marcando un ritmo para sentarse en el servicio (sin tenerle allí más de cinco minutos).

### *Actitud del profesor ante estos “accidentes”*

- No culpabilizar al niño ni a los padres.
- Cuando el maestro cambie al niño/a lo hará en un clima de afecto.
- Reforzar el vínculo afectivo niño-adulto en un momento en que puede ser difícil para el pequeño. Hay que tener en cuenta que en determinadas situaciones, el niño puede utilizar estos accidentes para acaparar la atención del adulto; por tanto, éste evitará reforzarlas.
- Mantener una actitud de paciencia y constancia.
- La propia actitud del educador hará que los otros niños comprendan al accidentado y no le ridiculicen.

Sobre todo durante el período de adaptación, es un problema dejar a los otros niños solos mientras se atiende a alguno. Por eso es muy importante contar con la colaboración de otro profesor/a que comparta titulación, tareas y responsabilidad con el profesor de la clase de tres años, evitando en todo momento la división de funciones. Es necesario que el niño tenga los mismos adultos de referencia en la escuela para todo, no uno para los “accidentes” y otro para todo lo demás.

### *Relación con los padres.*

Para adquirir o consolidar el control de esfínteres es imprescindible coordinar criterios y actitudes con las familias. El niño debe seguir las mismas pautas durante toda la jornada y a lo largo de todos los días.

Se pedirá a los padres que la ropa que lleven los niños a la escuela facilite su autonomía. Siempre será más fácil para el niño bajarse un pantalón con goma que otro con tirantes, cinturón o peto; manejarse con ropa amplia que con prendas ajustadas.

## **3. Alimentación**

La alimentación es uno de los factores que interviene decisivamente en el bienestar general del niño; es un acto educativo a través del cual el niño realiza múltiples aprendizajes (actitudinales, procedimentales y conceptuales), por lo que está plenamente justificada su inclusión en el programa de Educación Infantil.

“Comer, en nuestra cultura es un acto placentero que se realiza varias veces al día y en el que, además de saciar la necesidad individual de alimento, se busca satisfacer la necesidad de relación”<sup>7</sup>.



La hora de la comida constituye un resumen de todas las adquisiciones y muestra el camino de futuras conquistas ya que tiene incorporados hábitos sociales y convivencia.

---

La aceptación y respeto que gana como comensal le llenará de orgullo y aumentará su autoestima.

### *Hábitos, normas, procedimientos y actitudes a trabajar:*

- Lavarse las manos antes y después de comer.
- Preparar y recoger la mesa.
- Respetar el turno de servicio del alimento.
- Utilizar los cubiertos (cuchara y tenedor) correctamente.
- Masticar y deglutir correctamente.
- Mantener una postura adecuada en la mesa.
- Acostumbrarse a terminar la cantidad de comida solicitada.
- Acostumbrarse a probar nuevos alimentos y texturas.
- Regular la ingestión excesiva de dulces.
- Lavarse los dientes después de comer.

### *Aspectos prácticos*

Es recomendable que la comida se realice en el aula y no en el comedor del centro para disfrutar de un ambiente más familiar y cercano, pero si esto no es posible habrá que cuidar las condiciones físicas: mesas y sillas adecuadas, en una zona apartada, reservada para ellos y especialmente atendidos.

En los colegios donde no hay comedor adquiere especial relevancia la hora del bocadillo de media mañana. Se puede cuidar como un momento educativo y en ella incide todo lo referente a alimentación.

### *Papel del educador*

También en este tema es fundamental la actitud del adulto, que debe ser de estímulo, respeto, paciencia y constancia dado que este momento se presta a que el niño ponga de manifiesto conflictos internos.

Hay que tener una actitud de respeto hacia los gustos y preferencias de cada niño sin dejarse llevar por los caprichos de éste y motivándole para que pruebe los nuevos alimentos.

Hay que acostumbrar al niño a que prevea la cantidad de comida que va a tomar respetando sus demandas. No todos los niños tienen el mismo apetito ni las mismas necesidades y preferencias.

En esta edad la presentación y el aspecto de los alimentos influye en la apetencia de los niños, por lo que habrá que cuidarlo.

### *Relación con los padres.*

De nuevo en este tema es fundamental la coordinación de criterios con los padres.

La escuela debe informar periódicamente de sus menús para que las familias completen la alimentación de manera equilibrada.

El educador comunicará a los padres los avances del niño para que continúen esta labor en la casa y se eviten retrocesos en la adquisición de estos hábitos. Con ello se evitarían situaciones paradójicas como el niño que en la escuela toma alimentos sólidos y en la casa sigue tomando purés.

La autonomía afecta a la globalidad de la persona. Con su conquista se van abriendo nuevas posibilidades en el pensamiento, en las actitudes, hábitos, habilidades, movimientos. Implica, por tanto, a todo lo que vive el niño, a su vida cotidiana tanto en la escuela como fuera de ella.

“Subyacentes a todas las adquisiciones anteriores se encuentran los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales que contribuyen al desarrollo de la competencia personal en los diversos ámbitos que constituyen la vida de los niños”<sup>8</sup>.

Puesto que la autonomía afecta a toda la vida del niño, y no sólo a los momentos que pasa en la escuela, es fundamental la colaboración y la coordinación entre padres y educadores a través de una relación estrecha y continua.

## Bibliografía

HOHMANN, M. y otros (1985): *Niños pequeños en acción*.

Ed. Trillas. México.

JIMÉNEZ, N., y MOLINA, L. (1989): *La escuela infantil, lugar de acción y coparticipación*. Ed. Laia. Barcelona.

LIMARDI, A. (1985): "La aventura de crecer".

Ed. Primera Infancia. C. A. M.

Diseño Curricular Base. Educación Infantil.

(1989). M. E. C.

## Citas

(1) Diseño Curricular Base. Educación Infantil.

M. E. C. pág. 115

(2) D. C. B., pág. 136

(3) Hohmann, M., y otros: *Niños pequeños en acción*.

Ed. Trillas, Méjico, 1985. Pág. 95

(4) Limardi, A.: "La aventura de crecer". Ed. Primera Infancia, C. A. M. Madrid 1985

(5) Jiménez, N. y Molina, L.: "La escuela infantil, lugar de acción y coparticipación". Ed. Laia, Barcelona, 1989. Pág. 148

(6) Idem. Pág. 190

(7) Idem. Pág. 153

(8) D. C. B. Pág. 115

## 5.4. El juego

Alicia Vallejo

### ¿Es importante el juego en Educación Infantil? ¿Cuánto tiempo tenemos que dedicar a esa actividad?

El juego es la actividad más completa, más global, más creativa que los niños y niñas de tres años pueden realizar. A través del juego, los niños:

- Adquieren y desarrollan las capacidades expresivas orales, gestuales, corporales, plásticas.
- Desarrollan sus órganos, su motricidad, y adquieren habilidades y destrezas.
- Elaboran su identidad y autonomía y alcanzan mayor grado de socialización.
- Redescubren el mundo social: conocen y comprenden los roles sociales, despiertan y desarrollan sus habilidades sociales.
- Conocen, descubren y comprenden el mundo físico.
- Fijan sus instintos, reinventan el mundo, elaboran su imaginación y su fantasía, proyectan y reconstruyen sus conflictos.

Son muchos los autores que coinciden en valorar el juego como aquella actividad humana que permite un desarrollo más armónico e integral, y como el método natural mediante el cual el niño/a adquiere el saber, el conocimiento, la conciencia de sí mismo, de los otros, del entorno físico y social en el que vive.

Jugar es, por lo tanto, la actividad a la que los niños y niñas deben dedicar más tiempo. Jugar es, sin embargo, una actividad muy sutil, porque es muy fácil deslizarse hacia “la tarea” y que un juego deje de ser tal.

### 1. ¿Que es jugar?

Un niño o una niña empieza una actividad de forma voluntaria. Sus gestos y sus ademanes nos indican que aquello es un juego, aunque voluntariamente, jugando, pueda estarse imponiendo un sobreesfuerzo. Cuando el esfuerzo autoimpuesto supera sus posibilidades, su actitud de desánimo, de frustración, de fracaso, convierten la situación en otra cosa; ahí, donde hay dolor, tristeza, frustración, deja de haber juego.

Proponemos una actividad interesante a los niños/as, la acogen con alegría, con alboroto, pero las pruebas que damos se tienen que cumplir obligatoriamente: el juego exige acertar, buscar una solución que nosotros pretendemos, tener una habilidad que nosotros premiamos; la entrega de los niños va decreciendo, empiezan a mostrar gestos de desánimo, desatención, aburrimiento. O bien, los niños la siguen tensos, esforzados, entregados a la competencia entre ellos, a quedar mejor que los demás, a tratar de ganar. Allí no hay juego.

- Un juego de ganadores y perdedores, en preescolar, más que un juego, es una medición social, un aprendizaje de formas agresivas de relación. Hay un placer en el poder, en el dominio, que puede ser confundido con el placer lúdico. **Ganar, ser superior, no son objetivos del juego**, aunque haya ritos sociales que se basen en la competencia, y aunque el juego proporcione el placer de la autosuperación, del dominio de los objetos y de los espacios, del virtuosismo en la realización.
- El juego funciona como una **tarea de desarrollo proximal** (Vygotski); en el juego el niño/a hace ensayos de conductas más complejas. Cuando de manera espontánea y voluntaria el niño/a se enfrenta a tareas y problemas que no están presentes todavía en su vida e intenta resolverlos de la manera más idónea posible, alcanza mayor éxito que cuando intenta afrontarlos en la vida diaria porque el hecho de dar una solución errónea no le asusta, no le paraliza, no le preocupa. Si falla, vuelve a empezar.

Los niños/as jugando, y sin proponérselo, logran metas concretas a través del juego con determinados juguetes y materiales, y mientras dura el tiempo del juego se muestran relajados, emocionalmente equilibrados, seguros, tranquilos y contentos.



Jugar es ante todo **un placer**, una diversión, una actividad espontánea mediante la cual no pretendemos ninguna utilidad, ninguna finalidad, ningún éxito. Jugar es una **actividad libre**; desde el mismo momento en que el juego es impuesto desde fuera de ti mismo/a deja de ser un juego. Cuando nosotros proponemos a los niños un juego tenemos que hacerlo de manera muy lúdica y siendo un jugador más. Si nuestra propuesta es secundada con claras muestras de alegría, y es seguida con espontaneidad, podemos asegurar que están jugando. Cuando las normas o reglas que hemos impuesto son aceptadas de manera remolona, infringidas con asiduidad, escamoteadas, los niños/as muestran desgana o pasividad, significa que no están jugando, aunque a nosotros nos pareciera una actividad muy divertida, y aunque esa misma actividad otro día sea seguida con extraordinario interés.

- El juego es un **refugio** de la continua presión ejercida sobre el niño por las exigencias reales de la vida cotidiana. Los psicoanalistas plantean que el niño cuando juega repite situaciones placenteras y elabora las que le resultaron dolorosas y traumáticas. Al jugar desplaza al exterior sus miedos, angustias, problemas internos, dominándolos mediante la acción. Repite en el juego todas las situaciones excesivas para su yo débil y esto le permite hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar papeles y situaciones que en la vida real le serían prohibidos desde dentro y desde fuera, y también repetir a voluntad situaciones agradables.

Frente a los objetos, por el mecanismo de identificación proyectiva, los niños hacen transferencias positivas y negativas, según estos objetos exciten o alivien su ansiedad, y este mecanismo está en la base de toda su relación con los objetos originarios. El niño utiliza los objetos y las situaciones del mundo real para crear su mundo propio, el juego es una proyección y reconstrucción de los conflictos y acontecimientos desagradables como medio de dominarlos.

- La escolarización temprana de los niños conlleva una aceleración del proceso de socialización. El niño/a se ve obligado a una separación de las figuras securizantes, a una separación de su espacio conocido y familiar. Esta situación le provoca miedos, angustias, que necesita ir asimilando.

La infancia, además, es la época de las grandes pasiones, de los fuertes impulsos, de los sentimientos contradictorios. El niño/a necesita el juego como válvula de escape, como elemento que le permita asimilar su fuerte mundo interior.

Un ser humano egocéntrico y animista necesita un gran esfuerzo sentimental para poder compartir con otros, sujetarse a normas colectivas, sentirse perteneciente a un grupo, compartir sus juguetes y los cuidados que demanda del adulto sólo para sí. A ser altruista, a compartir, a participar, se va aprendiendo paulatinamente. El juego espontáneo permite al niño elaborar todos los conflictos que su nuevo rol de “alumno” entre otros “alumnos” le está imponiendo.

Adquirir conciencia personal, identidad, autonomía, aprender a expresarse, a comunicarse con los demás, adquirir los procedimientos, las destrezas, las habilidades personales y sociales necesarias para ir autorregulando el propio comportamiento, interiorizando las normas, es un largo proceso que requiere del juego.



El juego favorece la responsabilidad, porque el niño/a que juega se fija unas limitaciones, hace sus propias reglas, se somete a ellas, deshace todo lo que ha hecho y mejora su propio juego, haciéndole evolucionar. **Una autoexpresión de su carácter, de sus deseos, de sus miedos, de su amor y de su odio.**

- En el niño/a no hay antagonismo entre el juego y la **expresión artística**. Los psicólogos empíricos plantean el juego como la expresión de una capacidad relativamente madura de la imaginación. Groos afirma que el juego es un ejercicio de preparación para la vida: por medio de él, el niño es capaz de desarrollar su imaginación, la confianza en sí mismo, el autocontrol, la capacidad de cooperar con los demás. Sitúa el juego entre la actividad práctica y el arte, el juego es un preejercicio, una preejercitación de la imaginación como tal. Pintar, modelar, recortar, hacer collages es para el niño/a un juego.

Muchas veces proponemos al niño/a actividades y ejercicios plásticos. A través de la experiencia que le posibilitan los materiales y los instrumentos el niño ejerce sobre ellos una acción que le permite descargar sus tensiones motoras, elaborar sus emociones, buscar una manera propia de representar, de crear sus propios signos y

símbolos, de encontrar unas formas que le permitan llegar a comunicar sus propias imágenes mentales a otros a través de sus propias creaciones. Con la experimentación espontánea va permitiéndose una ejercitación de su vista, de su olfato, del control y ajuste postural, del tono, una organización del espacio, una coordinación visomanual, de manera espontánea, natural, placentera, alegre.

Si nosotros le exigimos unos trazos determinados, una direccionalidad, una copia exacta; si le pedimos una determinada manera de utilizar el instrumento, un resultado agradable o correcto, el niño deja de utilizar el dibujo como un elemento que le permite exteriorizar su ansiedad, representar sus fantasmas. El dibujo, la pintura, deja de ser un juego, para convertirse en una tarea, una obligación, un deber.

- **Piaget** considera que jugar es el mero placer de **dominar actividades con el ejercicio**. Jugar es el placer de persistir, de obtener un sentimiento de dominio y virtuosismo.

Haciendo “como si”, el niño es capaz de ir entendiendo que él sigue siendo el mismo a pesar de los disfraces, que hay unos elementos necesarios para que un determinado personaje deje de ser ese personaje, porque hay unas características que son esenciales y otras que son accesorias. A través del juego de ficción el niño/a va comprendiendo el valor de cada acción, la secuencia de las acciones, la concatenación, la causalidad, la irreversibilidad. El juego le da la posibilidad de ordenar, seriar, comparar, amontonar, clasificar, relacionar, obteniendo, además, un sentimiento de seguridad, de dominio, de habilidad, de eficiencia.

## 2. Juegos observables en el grupo de niños/as de tres años de edad

### 2.1. Juegos a partir de un objeto que se desplaza manualmente

En un primer contacto con las niñas y niños de tres años rápidamente observaremos que les gusta, tanto a unos como a otras, jugar con coches o locomotoras, con objetos que permitan un fácil desplazamiento de los mismos por el espacio. Recorrer el suelo, los bordes de los muebles, las paredes, etc.

Este reconocimiento manipulativo del espacio lo realizan, también, construyendo caminos, carreteras, puentes, espacios donde quedar guardados o contenidos ellos mismos o aquellos objetos y juguetes que sirvieron para los desplazamientos libres. Para ir consiguiendo esta estructuración y representación espacial combinan cubos, piedras, palos, material de desecho, etc.

En muchas ocasiones el juego no puede considerarse como simplemente motórico o cinético, sino que cuenta con elementos de simbolización, de imitación del tráfico real, y de proyección de sí mismos en el objeto que manipulan. Este juego supone un desarrollo cognitivo amplio si tenemos en cuenta que además de incluir la utilización de un objeto de representación (el coche) se hace más complejo al combinar las acciones realizadas sobre éste con las que previamente se han realizado para construir las carreteras y delimitar los espacios, y el tipo de movimiento que se establece en cada uno de los espacios responde a unas normas o reglas impuestas por el propio jugador, con una persistencia en su cumplimiento. Hay una fijación de la atención, una elaboración de síntesis, una elaboración de normas, un seguimiento de las mismas.

En muchas ocasiones este juego se hace en solitario, pero, a lo largo del curso y dependiendo de las etapas recorridas en el propio proceso de socialización, empiezan a establecerse consensos con otros jugadores próximos, y el consenso conlleva una mínima elaboración de planes, un reparto de papeles: uno mueve los coches, por ejemplo, y otro pone la carga. Lo cual no implica sólo un más alto nivel de interacción social, sino de elaboración mental.

El juego con móviles centra la atención de niños y niñas durante largos ratos. Es frecuente que se acompañe de onomatopeyas, o de un intento de guión que se va creando sobre la misma marcha del juego, como si en voz *off* el jugador o la jugadora relataran todos los movimientos y acontecimientos o sentimientos que se van sucediendo, permitiendo la ejercitación del pensamiento-lenguaje ligado a la acción.

Este tipo de juego puede quedar encubierto en el arrastre de sillas, cajas, palos y cualquier objeto que tengan a mano; se inicia como una simple experiencia de movimiento corporal amplio sobre el objeto, se investigan los resultados de la acción directa: huella en el suelo, ruido, vibración, problemas relacionados con la fuerza aplicada, la velocidad y el rozamiento, la aceleración, etc. La repetición monótona de un mismo gesto permite extraer conclusiones, y éstas son aplicadas más tarde improvisando un nuevo juego que no pretende ya la asimilación de

la acción, sino la aplicación de los conocimientos asimilados. Este tipo de juegos va permitiendo un aprendizaje significativo sucesivo en el que unas habilidades adquiridas enriquecen las nuevas, unos conocimientos adquiridos se suman a la nueva actitud investigadora.

El juego de arrastre tiene una secuencia repetitiva que dura hasta que se descubre un elemento nuevo, y se establece otra secuencia sobre la acción o efecto que ha provocado ese nuevo elemento, estableciéndose una especie de melodía cinética o de ritmo secuenciado.

Dentro de este tipo de juegos podemos observar, también, el gusto de los niños y niñas de esta edad por desplazar contenedores. Estos contenedores pueden ser de diversas clases: una bolsa en la que trasladan sus propios juguetes de casa al colegio, al parque, a casa de los abuelos, etc., juguetes con los que se puede jugar o no, que se tienen que tener a mano y llevar de un lugar a otro, permitiendo al niño/a que los porta agarrarse a un objeto securizante en tanto en cuanto elaboran su propia seguridad corporal.

Es frecuente el arrastre de cajas en las que se guardan piedras, palos o los juguetes del colegio. Una primera observación daría la impresión de que no juegan con nada y simplemente vuelcan, guardan y llevan de un lado a otro el contenedor. En estos juegos siempre hay un elemento de simbolización de la relación continente-contenido con la madre, y, además, permiten una organización psicomotriz global de todos los mecanismos y procesos de los niveles motores, tónicos, perceptivos, sensoriales y expresivos. Estos materiales constituyen no sólo un elemento de placer sensorio-motriz que además son un condicionante de la acción, tanto más cuanto más polivalentes son, de manera que el niño/a al usarlos va dándoles múltiples usos, sirven para arrastrar, para utilizar como medio de transporte, para tirarse sobre ellos, mantener el equilibrio, delimitar un campo de acción, etc.



Gracias a este tipo de juegos el niño/a va adquiriendo conciencia de los límites y posibilidades del propio cuerpo en el espacio, tanto del cuerpo en su totalidad como considerado según sus diferentes segmentos, a través de vivencias que le proporcionan seguridad y tranquilidad.

Con ello ejercita diferentes formas de marcha, adquiere nociones espaciales, se orienta en el espacio, estructura el espacio, experimenta nuevas posturas, investiga nuevas formas de relación a través de la mirada y del gesto, va progresando en el ajuste postural y en la coordinación viso-motora.

## 2.2. Juegos de roles sociales

Niños y niñas de esta edad disfrutan jugando con animales y muñecas. El juego comienza siendo muy individual. Consiste en realizar acciones concretas sobre los muñecos, llevarlos, traerlos, arrastrarlos, etc. Cuando el nivel de desarrollo es superior, las acciones tienen un carácter de imitación de acciones concretas que los adultos realizan sobre el cuerpo del niño: dar de comer, limpiar, vestir, coger, pasear. La acción es más específica. Poco después, el niño/a reproduce por sí solo elementos sueltos de acciones o de series de acciones, imitando las de un adulto en una situación similar, pero no de manera idéntica, aunque todavía no tiene un plan convencional de actividad.

Elkonin ha estudiado muy detenidamente el juego protagonizado que establecen los niños/as con su muñeca a lo largo del preescolar, permitiendo inferir un desarrollo del mismo como el que describimos a continuación:

Las acciones que realiza sobre su muñeca están determinadas por los accesorios que se le ofrecen, es decir, peina si tiene peine, limpia si tiene esponja, da de comer si cuenta con cacharritos.

Después de este tipo de juego comienzan a poder transferir la acción a otros objetos, y utiliza aquellos que tiene a su alcance para “hacer como si” fueran los que precisa para el juego que trata de llevar a cabo: utiliza un lápiz como peine, por ejemplo.

Al principio no juegan un “papel”, sino que reproducen acciones que los adultos realizan, madre, padre o educador/a, pero ellos son ellos mismos y no se nombran a sí mismos como padre o madre. Más tarde comienzan a asumir su papel y se nombran a sí mismos con el nombre que adoptan en la representación, y a la muñeca le atribuyen otro nombre. Comienza así un juego de relaciones y no de acciones. Este juego de relaciones en el que los dos jugadores son el niño/a y su muñeca suponen un gran avance y posibilitan una mayor socialización posterior del juego.

Si hay una intervención directa del educador/a puede empezar a ampliarse y terminar convirtiéndose en un verdadero juego protagonizado, con un primer estadio de jugar asumiendo el propio papel, a jugar con otros iguales repartiéndose papeles.

Si el adulto, llegado este momento, interviene proponiendo jugar juntos, hay que tener en cuenta que sólo será seguido en su propuesta si interviene como compañero de juego; por ejemplo, cuando juegan a que una es la madre u otra la hija, el niño/a acepta si la hija es el adulto, no le gusta interpretarse a sí mismo. No acepta este juego, al principio, con un igual.

Jugar a los adultos supone para estos pequeños ejecutar todas las acciones que representa el papel de la madre, del padre o de la educadora; suele no importarles la incongruencia entre el sexo representando el propio y permiten que otro niño/a juegue a su lado un juego paralelo. Poco a poco, el juego desplaza de las acciones que se imitan a las relaciones de la persona que se imita: regaña, amenaza, alaba, etc. Las relaciones que más le interesan son las relaciones reales que el niño/a vive con sus adultos íntimos, es decir, sólo representa o imita aquellas que realmente vive.

El paso siguiente consiste en el interés del niño/a por las relaciones existentes entre los adultos, y sólo en este momento surge el reparto de papeles: “tú” haces de mamá, yo de papá, por ejemplo, cuando esto conlleva una relación entre papá y mamá y no un juego en paralelo como el de antes.

En el grupo de niños y niñas de tres años no hay una actitud crítica relacionada con la interpretación del papel y esta interpretación no nace de una discusión. En principio el contenido central del juego es la acción dirigida al muñeco. Después hay un reparto de funciones por papeles nominados (papá, mamá, etc.), pero no hay un encuentro o relación entre ambos papeles, cada uno juega el suyo. Las acciones son monótonas, siempre las mismas, no se pasa a otra consecuentemente, ni se precede de otra. Las acciones no siguen secuencias lógicas y no reproducen secuencias ordenadas de acontecimientos como levantar, dar el desayuno, lavar, vestir, llevar al cole, de manera espontánea.

Con la intervención de la educadora el número de acciones se amplía, la alimentación se relaciona con la acción de guisar, con la de servir, lavar la vajilla, etc., acciones que siguen la lógica de la vida.

### 2.3. Jugar con el adulto

En esta edad hay una fuerte tendencia a establecer relaciones de juego con el adulto y no con los compañeros/as. Juegos en los que se parte de una situación de contacto muy estrecho, de ida y vuelta al contacto y de separación. Estos juegos son del tipo del Aserrín-Aserrán, Aceitera-Vinagrera, o la voltereta que damos al niño doblado debajo de nuestras piernas estando nosotros/as con las piernas abiertas.

Revolcarse con el adulto, tenderse sobre él, “matarle”, “cortarle en trocitos”, etc., abrazarle, correr y chocar contra su cuerpo. Que el adulto le dé volteretas, le lleve a caballo, le haga trotar sobre su pierna. Refregarse, frotarse, palparse, pellizcarse, etc., son juegos que le permiten la identificación del sexo de los otros y la de su propio sexo, amén del contacto afectivo emocional.

Gustan también de jugar con el teléfono, comunicándose a distancia con el educador, y no permiten el contacto a pesar de ir recorriendo el espacio del aula, llamando y conversando desde diferentes puntos con un teléfono de juguete, un objeto que hace las veces de, o simplemente su mano.

Hablar es una manera de jugar y de hacer permanente la relación con el otro, de alargar ésta en el tiempo, aunque sea a base de un tonto preguntar porqués, que no vienen a cuento.

Charlar, repetir palabras sin sentido, retahílas inventadas o improvisadas sobre la marcha, escuchar cuentos, agrupar palabras según el uso, en una especie de “de La Habana ha venido un barco cargado de”: cosas para comer, para vestirse, para jugar, etc. Llamar la atención del adulto y hacerle correr tras de sí, o decir palabras provocativas para sentir la emoción de haberle “tocado”, de haber dado en una diana que no se sabía muy seguro, corriendo la emoción del riesgo, de la audacia, de la valentía. Muchas veces la reiterada repetición de tacos o palabras malsonantes tiene aquí su origen.

Los juegos mímicos dirigidos por el adulto, en los que se establecen códigos oral-gestuales sencillos y repetitivos: decir adiós con la mano y con la palabra, decir “hola, ven, toma, dame”, etc. Imitación de animales, sencillas canciones mimadas que el adulto mima y los niños imitan.



Les gustan las representaciones de títeres que improvisamos sobre la marcha para él/ella en las que se hace referencia directa a su vida, comportamiento, nombre, etc., estableciendo un vínculo intermedio a través del muñeco.

Mirar juntos libros de imágenes, libros con pequeñas historias y preguntar: qué es, cómo, por qué, para qué sirve. Entran dentro del juego las conversaciones acerca de las cosas que ha visto que ocurren a menudo, conversaciones que muchas veces inicia él/ella y que son una especie de juego o truco mediante el cual el vínculo se hace permanente durante el tiempo que quiere. Hay veces que la conversación se hace reiterativa y mantiene un ritmo de repetición canturreada: “Y hemos ido a casa, y hemos venido al cole, y hemos ido a casa...”, y la repetición continuada produce risa y diferente tipo de entonaciones. Juegos de “si vas al carnicero que no te corte ni por aquí, ni por allí”, que permiten el reconocimiento de la segmentación corporal. O juegos del tipo del cuento recuento que nunca se acaba. Las suertes, retahílas mágicas, trabalenguas, adivinanzas...

## 2.4. Jugar con las manos

Juguetes y objetos que permitan clasificar y ordenar, en principio agrupándolos por el uso real y poco a poco sistematizando sus criterios de ordenación en función de la forma, el color, etc.

Pintar, dibujar, modelar, utilizar diferentes materiales e instrumentos (pintura de dedos, témpera, tizas, lápices blandos, ceras, pinceles, tijeras...), experimentar mezclando agua con diferentes colorantes y manchando el papel, arrugando, rasgando, estrujando, haciendo sonar, etc. Toda esta actividad constituye un juego en sí mismo, aunque se pueda mantener en un nivel muy cinético y sus trazos sean garabatos y manchas más que verdaderas formas representativas comunicativas.

Intentar la representación de la figura humana, o de espacios (la casa), intentar dibujos que representan, buscar fórmulas diferentes, estampar utilizando sus manos, dedos, objetos duros y blandos, etc. En cualquier caso jugar a la experimentación.

Utilizar plastilina para hacer bolas, churros, pellizcar, pinchar, golpear, alisar, etc.

Juego de carpintería para clavar, desenroscar, atornillar, alcanzar nuevas destrezas y habilidades, donde el ejercicio mismo es el proyecto de juego, la finalidad pretendida por intento, por aproximación, por mayor grado de eficiencia y rapidez. Hacer y después hacer más deprisa o más despacio, consiguiendo un dominio del tono, un control de la fuerza o de la dirección.

El juego de preguntar para qué sirve, de qué está hecho, quién lo ha hecho, si está vivo o está muerto...

## 2.5. Jugar con todo el cuerpo

El gran juego motórico global influye positivamente sobre el ajuste postural, permite mantener una misma postura, y depende e influye en la buena adaptación del esquema corporal al espacio, y de la calidad en las relaciones con los demás. Cuando el niño va teniendo muchas experiencias motoras puede ir consiguiendo disminuir el tono, integrar los nuevos movimientos, crear estructuras posturales estables. Las perturbaciones tónicas y emocionales le influyen negativamente, de manera que le fallan las referencias, no se observan estructuras posturales que se mantengan, hay un aumento del tono y una torpeza en el ejercicio general del cuerpo. Esto que nosotros somos capaces de analizar, el cuerpo del niño lo “conoce”, y busca experiencias que le permitan ir aumentando su destreza, adecuando sus posturas, controlando su tono, coordinando sus movimientos, sintiendo el placer que conlleva atreverse a más, ir más lejos, conocer los propios límites, correr el riesgo de hacer algo que es más difícil que lo que antes hacíamos.

En este tipo de juegos influyen mucho los otros niños mayores que el niño/a observa y a los que trata de imitar, así como la postura de los adultos que le rodean, de tal manera que sobre la base del desarrollo físico se establece otra estructura que controla este tipo de juegos y es el del miedo aprendido o el temor señalizado por un adulto cercano. Esto hace que los juegos motóricos gruesos dependan mucho del medio social y familiar del que proviene el niño/a.

Si a otros niveles veíamos interesante que los objetos proporcionasen al niño una posibilidad de multiuso, sin embargo, en los juegos motóricos gruesos, conviene proporcionarle diferentes tipos de materiales, de manera que el niño/a vaya adecuándose a ir utilizando con destreza y habilidad cada uno de esos mecanismos que exigen un tipo de movimientos coordinados diferentes.

Este tipo de juego, por lo tanto, depende de los instrumentos o máquinas más o menos complejas y adecuadas que pongamos a su alcance y de la estimulación positiva que le proporcionemos con el ejemplo de otros niños mayores o con nuestro propio entusiasmo.

Móviles que les permitan desplazarse: triciclos, coches con pedales o grandes objetos redondos que puedan hacerse rodar con movimientos muy amplios: aros, neumáticos, ruedas, tacos de goma espuma y bloques de diferentes formas y tamaños.

Aparatos y máquinas que permitan movimientos más complicados: columpios, toboganes, torres, cuerdas pendulares con un plato en un extremo para sentarse y pendular, escaleras, artilugios, etc.

Hay otro tipo de objetos que proporcionan unas experiencias muy ricas en el proceso de la adquisición de la propia identidad, como son los espejos, donde poder contemplar el propio cuerpo, los gestos y movimientos y que permitan una contemplación desde diferentes ángulos de uno mismo, en la pared, en el techo, en el suelo, en infinitas imágenes que se reproducen unas a otras.

Pero el espacio externo proporciona a todos, los que pueden poseer estos artilugios y los desposeídos, una gama muy rica de divertidos juegos: correr y frenar, salvar obstáculos, arrastrar, empujar, golpear grandes objetos, saltar, subirse y bajarse, desplazarse sobre o bajo los muebles, saltar de unos muebles a otros próximos, o de unos poyetes a otros...; juegos motores que suponen un cierto riesgo, una cierta estrategia, un inicio de proyecto de acción.

Andar sobre la hierba, superar montículos, saltar zanjas, caminar por encima de los bordillos, encaramarse, gatear, trepar, aparecer y desaparecer, llamar la atención y esconderse para ser buscado, etc.

Revolcarse sobre montañas de papeles, hacer “guerras” de almohadas, de globos, de trapos.

Investigar el espacio interior y el espacio exterior, recorrerlo de todas las maneras posibles, hacer largas hileras con los compañeros y caminar siguiendo consignas que exijan adecuar los movimientos a obstáculos ficticios que van apareciendo o haciendo como si fuéramos todo tipo de animales o de objetos articulados.

Intentar coordinar nuestro cuerpo con otro cuerpo y caminar con las manos enlazadas, con los brazos atados, llevando entre ambos un mismo objeto, etc.

Caminar sobre líneas marcadas de antemano intentando guardar el equilibrio, intentar mantener el equilibrio en los bordillos, saltar desde lo alto de la mesa o de la silla, etc.

El placer de la libertad de movimientos que cada vez va dominando mejor.

## **2.6. Juegos de construcciones**

Juegos desmontables, arquitecturas que encajen, construcciones de granjas, pueblos, garajes, ciudades, arcas de Noé, etc. Construcciones de piezas con varillas que ajusten, ese juego en donde todo es pura fantasía, pura imaginación, en donde juega tanto la habilidad y la destreza como nuestra capacidad de representar en un juego más “dramático”, menos simbólico en su acabado, donde los objetos nos permitan una verdadera escenificación, un ambiente escénico, una copia de la realidad, y nuestro ejercicio mental y nuestra habilidad estribe en la representación a través de la manipulación de los objetos de ficción, de las relaciones sociales que empezamos a descubrir y conocer en nuestro entorno.

Construcciones con grandes elementos que nos permiten crear hábitat fantásticos, casas sólo diseñadas por nosotros, chozas, cabañas, castillos, fuertes, barcos, etc.; ensamblajes múltiples que van reconvirtiéndose en un ambiente creado sobre la marcha sobre el que se improvisa una historia junto a los otros compañeros.

Construcciones hechas sobre la arena que permiten estructuras espaciales diferentes: una montaña, una casa, un río, un jardín. Modelados diferentes sobre el barro. Juegos de los que más adelante nos ocuparemos.

Juegos que van permitiendo un desarrollo cada vez mayor de la capacidad de atención, de elaboración imaginativa, de proyecto, de diseño, de persistencia, de síntesis.

## **2.7. Juegos lógicos**

Poco a poco va naciendo en el niño/a el interés por un tipo de juego más sedentario, con un cierto número de reglas, que le permite comparar, seleccionar dibujos de acuerdo a una función específica (lotos), hacer síntesis reconstruyendo rompecabezas de cuatro o diez piezas, intentar un juego de dominó de pocas diferencias y dibujos o colores sencillos.

A lo largo del curso, las niñas y los niños de tres años van teniendo un desarrollo lógico sorprendente. Observando sus diferentes juegos nos vamos dando cuenta de cómo en la verbalización, en la intención, en los consensos, cada vez la utilización del lenguaje es más rica y comunicativa, cómo con sus propios juegos van descubriendo las diversas posibilidades acumulativas de los objetos, sus combinaciones, sus relaciones, etc. Y clasificar se convierte en un juego en sí mismo, como también solucionar problemas relacionados con la organización espacial. Usando los diferentes objetos va teniendo que ceder de su mundo egocéntrico y animista y descubriendo las leyes presentes en la realidad que le rodean, desde el lenguaje a los objetos, pasando por los fenómenos observados, y jugando, va descubriendo la lógica adulta, a base de experimentar, construir, demostrar, inventar, reproducir, distribuir.

El mayor juego lógico que cabe observar en este período del desarrollo es el de la destrucción: romper los objetos para saber lo que tienen dentro, para intentar descubrir por qué funcionan así, para conocer las piezas, los elementos, las partes que lo constituyen, hacer y deshacer el todo. Agitar, golpear, y descubrir leyes tales como que no hay sonido sin movimiento, sin razonamiento, sin vibración.

Disfrazarse y seguir siendo uno mismo, reconocer los elementos que caracterizan a un animal y lo diferencian de otro, saber poner las partes en su sitio... Actividades inteligentes, actividades intencionales, actividades de un ser que ya comienza a comprender los límites entre el sí mismo y el otro, entre los objetos y los seres vivos.

El juego de preguntar para qué sirve, de qué está hecho, quién lo ha hecho, si está vivo o está muerto...

## 2.8. Jugar con el agua

Jugar con el agua es uno de los mayores placeres para los niños y niñas de tres años. El agua y los líquidos, en general, son elementos importantísimos para los niños pequeños. Venimos de una tripita llena de agua, rompemos aguas para nacer, nos alimentamos de leche materna, el llanto se acompaña de lágrimas, muchos problemas emocionales o afectivos nos hacen babear. Muchos problemas respiratorios tienen un origen emocional y nos hacen verter agua, lágrimas, mocos. El momento del nacimiento incide en las conductas que luego tiene el niño en la piscina o en el mar. El agua es un elemento importante en la expresión del mundo interior de cada uno de los niños. Y el niño/a utiliza el agua como un verdadero elemento expresivo.

Hay agua en todas partes. Nuestro cuerpo (lágrimas, sudor, pis, sangre...) tiene agua y el niño/a lo comprueba y lo utiliza como un elemento más de juego.

Hay agua en los vegetales, y lo comprueba al estrujar las hojas, la flores, las verduras, las frutas; hay agua en el aire, y le gusta empañar los cristales, observar palpando y con el cutis las gotitas de los vasos que contienen hielo, echar el aliento sobre su mano para ver si moja. El agua, ese elemento mágico maravilloso, tiene unas leyes: presionando el grifo con el dedo sale con mucha fuerza, rellena los recipientes, llena nuestra boca, llena el hueco de las manos, se puede guardar dentro de bolsas de plástico, botes, cacharritos, envases, etc. El agua moja, y el agua se seca con un trapo, con una esponja, se lleva y se trae de un lado a otro. Se trasvasa. Se puede encerrar y dejar escapar, dejarla correr, hacer que se salga, que rebose. El agua se rompe en muchas gotitas, podemos llevarla de un lado a otro metida en un tubo, con una manguera, con una pistola de agua, con una regadera, con una pajita. En el agua algunas cosas flotan. El agua salpica. Las cosas al caer al agua hacen muchos círculos. Al meter palos o cucharas en un vaso de agua parece que se rompen.

Con el agua podemos hacer charcos, lagos, ríos, cataratas, presas. En nuestros estanques podemos hacer que floten papeles, cajas, hojas, palos, barcos, envases de todo tipo. Y podemos hacer que el agua desaparezca si echamos más tierra encima.

El agua es maravillosa si además contamos con una jeringuilla, pulverizadores, cuentagotas, corchos, maderas, botijos, tubos o bolsas de plástico que nos permitan salpicar o manchar, oscurecer, humedecer, hacer dibujos espontáneos o deseados, serpentear sobre el suelo, la tela, los objetos.

Con el agua podemos llenar globos, y también podemos hacer muchos experimentos: metiendo la mano en un envase, el agua rebosa. Un trapo empapado se seca con el tiempo, o con el sol, o con calor, y si lo movemos se seca antes, y si lo estiramos, también...

De manera espontánea observar, experimentar, manipular, analizar las variables, inventar hipótesis, comprobar cuáles son las variables que intervienen directamente, jugando sin perder el placer...

Mezclar agua con tierra, con colorantes, con café, cacao, pimentón... Pintar espachurrando flores, hojas, frutas, verduras... Pintar con agua y con colorantes alimenticios que además huelen, tienen aroma... Mezclar agua con

---

harina y hacer pegamento, papillas de diferente espesor, materia en bolsas de plástico, agujerear y dejar salir gusanos largos, cortos, extenderlos por el papel...

Y mezclar agua con sal y agua con azúcar, y...



Mezclar, pintar, hacer puches, una manera fantástica de desarrollar la inteligencia infantil, de irles dotando de unos instrumentos, hábitos, habilidades que les van a ir permitiendo aprender a aprender.

Esta es una manera fantástica de desarrollar la inteligencia infantil, de irles dotando de unos instrumentos, hábitos, habilidades que les van a ir permitiendo aprender a aprender, a analizar, a comprender. Los juegos de agua que tanto entretienen a los niños/as de esta edad, realizados junto a un adulto que les sigue el juego, que les abre caminos, que les saca de la fantasía y la magia. El niño/a de tres años, como los seres humanos primitivos, cree en extrañas fuerzas que rigen el acontecer; de la mano del educador va aprendiendo a organizar el mundo que le rodea, a comprender cómo se desarrollan las cosas, a ir encontrando la explicación.

## **2.9. Jugar con la tierra**

La mejor ludoteca es el patio, el parque, el arenario, cualquier espacio al aire libre donde haya tierra. Observando sus juegos es fácil comprender esa frase de Claparède: "No es más feliz el que hace lo que quiere, sino el que quiere lo que hace." Las niñas y los niños de tres años pueden pasar horas sin dejar de jugar, sin dejar de investigar, de explorar, de descubrir, de vivir maravillosas y fantásticas aventuras.

A la tierra se le atribuyen muchos símbolos arquetípicos: es la madre, es el cuerpo de la mujer. Si observamos detenidamente el juego de los niños y las niñas comprobaremos que hay, en algunos casos, ciertas diferencias.

La niña elige a menudo un espacio pequeño que pule, y pule, frota y frota, tratando de conseguir una pequeña torta que cada vez es más dura y más suave. O, también, coge una pequeña porción de barro en sus manos, forma una bola, y redondea acariciando, frotando hasta que queda suave, seca, dura.

El niño suele hacer pozos, agujeros, galerías, túneles, carreteras, montañas, ríos y cataratas.

Tanto niños como niñas disfrutan haciendo flanes y moldes, casitas, espacios rodeados por un pequeño montículo, líneas abiertas o cerradas utilizando la huella del palo que arrastran. También disfrutan al mojar la tierra, amasarla, moldearla, mezclar seca y mojada, sentir entre las manos el grano suave y pequeño o gordo y picudo, redondeado, áspero... Dejar huellas o buscar huellas, observar las ranuras, "fallas", resquebrajaduras... Buscar todo lo buscable, lo que brilla, lo que corta, lo que raspa; las piedras grandes, las pequeñas, las de un color o forma determinadas, las duras, y las blandas; golpear unas contra otras y verlas desmigarse, tirarlas, lanzarlas...

Descubrir la vida que se esconde entre la tierra, bajo las piedras, en los rincones húmedos: cochinillas, tijeretas, lombrices de tierra, mariquitas, caracoles, y esas hormigas que van y vienen sin descanso por caminos que sólo ellas conocen...

Todo es digno de atención, todo se reconvierte en un nuevo paisaje, en un escenario dramático en el que es posible improvisar tantos juegos como podamos ir imaginando.

Todos los objetos que encontramos se van convirtiendo en un nuevo juguete, un juguete que permite ir reinventando personalmente todas las máquinas simples. Jugando en la tierra reinventan la rueda, descubren las potencialidades del plano inclinado, hacen palancas, catapultas, balanzas, péndulos, el arado, la carretilla, la tracción, las cabañas de ramaje, los muros, las tapias, los puentes, acueductos, tejados; hacen pinturas rupestres o embaldosan el suelo, etc.

Desde un juego sensorial, motriz, perceptivo hasta ir manipulando espontáneamente, y del movimiento primitivo ir pasando a un movimiento organizado, intencionado, a una verdadera experimentación, si cuenta con la presencia cercana de un adulto que va ayudando a verbalizar, a organizar la experiencia, a hacerse preguntas y buscar respuestas, se convierte en un aprender a aprender, en un desarrollo del razonamiento unido a la práctica, permitiendo cada vez proyectos más complejos, la resolución de problemas más complicados, auténticos proyectos tecnológicos.

### 3. El papel del educador/a

Vamos a abordar específicamente este tema intentando responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué podemos observar en el juego espontáneo?
2. ¿Cómo podemos proponer juegos colectivos?
3. ¿Cómo organizar el tiempo y el espacio?

#### 3.1. ¿Qué podemos observar en el juego espontáneo?

A lo largo del artículo hemos ido descubriendo diferentes situaciones lúdicas cotidianas y tratando de analizarlas. Todas ellas son fácilmente observables y nos dan pistas relativas al momento de desarrollo de cada uno de los jugadores y a nuestro papel.

Hay veces, sin embargo, que nos interesa observar más detenidamente a un niño/a que no terminamos de saber cómo se encuentra, qué le pasa, qué nivel de desarrollo ha alcanzado. Para esas ocasiones podemos preparar un espacio y unos materiales adecuados que nos permitan obtener información sobre aquel aspecto que nos preocupa. Debemos tener en cuenta que **el material influye en las conductas suscitadas**. Si nosotros queremos suscitar conductas lógicas tales como agrupar, ordenar, poner en correspondencia, le ofrecemos múltiples colecciones de objetos casi idénticos. Si pretendemos suscitar actividades de "hacer como si", será mejor elegir objetos muy conocidos por el pequeño/a. Hay materiales que pueden suscitar directamente esquemas o procedimientos lógicos, como los bloques lógicos, las regletas, juegos de formas y de colores, tableros para encajar, etc.

**Nos interesa fijarnos en el tipo de actividades que llevan a cabo con los objetos:** si con frecuencia realizan actividades orales, si estas actividades (chupar, llevarse a la boca) tienen un significado, si forman parte de

una representación, si están dentro de una secuencia significativa, o si suponen una regresión en el esquema o procedimiento de reconocimiento de los objetos, o si se trata de una costumbre o apego afectivo, etc.



Para favorecer la exploración del mundo físico elegiremos objetos pequeños inusuales con propiedades variadas y presentándolos repetidos: tubos, cordeles, cartones, cubos, telas, limpiapipas, barras, palillos, elásticos, plastilina, cajas, envases diversos, palos, etc.

Observaremos si cambia de mano el objeto, si explora con el dedo, si introduce, cierra, frota, raspa, arroja, abre, palpa, toma y arroja, endereza, da vueltas, sacude, levanta, golpea; si las acciones tienen una secuencia significativa, si son alternadas, repetitivas, etc.

Si tiene una preferencia por una mano, pie, ojo...

Si las acciones o actividades son interpretables, si hace lo que hace porque ha adquirido el conocimiento del uso exacto del objeto o porque lo integra en una actividad de hacer "como si", o si está explorando las posibilidades o utilizándolo en lugar de otro que no tiene a mano. Si los movimientos están bien adaptados, si las acciones implican recurrentemente la evocación del objeto ausente o al uso de un objeto sustitutivo, o se trata de un objeto transaccional.

**Al observar los juegos de los niños se puede obtener una información muy valiosa sobre el comportamiento personal de cada niño, sobre cómo se relaciona con sus compañeros y los adultos.**

Podemos observar su comportamiento personal en cuanto a la expresión: serio, terco, triste, alegre, ausente, plácido, vital, inexpresivo; si habla mucho, si su charla está unida a su acción, si es comunicativa, etc. En cuanto a su estado: inquieto, nervioso, constante, tranquilo, concentrado, etc. En cuanto a su emotividad: si reacciona equilibradamente frente a la tensión, se desconcierta, se deprime, se anima con facilidad, tiene sentido de la realidad, no lo tiene, etc. En cuanto a la sinceridad: miente por timidez, fantasea, se da cuenta de la diferencia entre realidad y fantasía, etc. Qué comportamiento manifiesta: abierto, expansivo, demasiado, tímido, travieso, abusa de la confianza, difícil de entrar en relación con él, actitud atenta e interesada, etc. El orden: pierde u olvida sus cosas, las conserva, las presta, no las presta, comparte con los demás, etc.

A través de los juegos podemos observar también el comportamiento que manifiesta con sus compañeros: le gusta la compañía, tiene un solo amigo, casi ignora a los demás niños, es distante, prefiere hacer las cosas solo,

está ansioso de entrar en el grupo, trata de comprar el favor de los demás, se deja llevar fácilmente, le gusta que se fijen en él, etc. O en relación a sus actitudes: no se pelea nunca, es un quisquilloso, adopta actitudes violentas si le provocan, se pelea mucho, hace el payaso, etc. Es interesante observar si juega solo, si busca jugar con niños más mayores o más pequeños que él, si juega con niños y niñas, si acepta roles que no coinciden con su sexo, si copia de los demás, si dirige a los demás, si le gusta enredar, etc. Y las actitudes de los demás hacia él: lo quieren, huyen de él, le aíslan, se burlan de él, es muy popular, etc.

Observando sus juegos podemos ver si, en el juego libre, es tímido, huye de juegos movidos, elige juegos infantiles para su edad, inicia juegos violentos, siempre sabe entretenerse, nunca lleva la iniciativa, etc.

También si participa en los juegos organizados, tiene afición, pierde pronto el interés, se pasea sin hacer nada, se entiende muy bien con su grupo, no sabe perder, acepta los papeles que le tocan, guarda su turno, etc.

A través del juego podemos conocer cómo es el comportamiento manifiesto afectivo del niño/a en relación con los adultos: si se relaciona físicamente en momentos de afecto positivo, si acepta consuelo físico, si se vale del lenguaje para expresarse, si le gusta conversar, si recurre cuando tiene conflictos con sus iguales, si se defiende con un lenguaje agresivo o echando la culpa, si muerde, pateo, golpea, etc.

**A través de los juegos podemos tener una idea de su motricidad, de su sentido rítmico, de su sentido de orientación, agilidad, reflejos, habilidad, resistencia; del nivel de su lenguaje, de su desarrollo lógico, etc.**

Observando sus juegos podemos ver si todavía tiene una actividad sensomotriz muy marcada, si se distrae con los juegos de construcciones, si utiliza los objetos sin producto alguno, si pone nombre a sus creaciones, si es capaz de crear con otros... El nivel de su juego simbólico en cuanto a representación imitativa de roles, juegos de ficción con objetos, si persiste en el juego sociodramático, si interactúa con sus iguales, si utiliza el lenguaje para mantener el juego.

Para realizar nuestras escalas de observación pueden ser oportunas las clasificaciones de los juegos que hacen algunos autores.

Buhlers distingue tres tipos de juegos:

1. El juego funcional que domina durante los dos o tres primeros años de la vida del niño. Juegos donde puede derrochar sus energías. Juguetes a los que acariciar y que estimulen el desarrollo de sus sentidos y su habilidad motora gruesa. Juegos de carácter sensorio-motor.
2. El juego imaginativo, juego de ficción, que consiste en utilizar las cosas como si fueran otras. El niño juega convencido creyéndose que está montado en un caballo, volando en avión o es Superman. Este juego es el característico de los tres a los ocho años, y al niño le interesa todo aquello que pueda transformarse en plataforma de lanzamiento para su fantasía.
3. El juego constructivo: sigue existiendo un placer de la función, pero eso sólo no basta. Los movimientos musculares deben conducir a un resultado transformador o estético. Hay que plasmarlo en realidades concretas que exigen movimientos más finos y una coordinación uso-motora mucho más precisa. Son útiles los mecanos, rompecabezas, construcciones, etc.

Otra clasificación que puede ser útil es la de Trotter, que establece cuatro categorías o tipos principales de juegos:

1. El juego en solitario, cuando el niño tiene menos de dos años.
2. El juego en paralelo, cuando a los dos o tres años comienza a jugar en compañía de otros niños que están cerca de él, pero cada uno juega su propio juego.
3. El juego compartido, a partir de los cuatro a seis años, cuando comienza a repartir y compartir sus juguetes y papeles.
4. El juego de competencia, cuando el niño tiene de seis a ocho años y, aunque juega cooperativamente con otros, le cuesta mucho compartir algunos juguetes muy especiales que considera suyos frente al juguete de otros.

### **3.2. ¿Cómo podemos proponer juegos colectivos?**

Rheta de Vries plantea que para que el juego colectivo o juego en grupo propuesto por un adulto en preescolar sea educativamente útil debe tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Proponer algo interesante y estimulante para que los niños piensen en cómo hacerlo.
2. Posibilitar que los propios niños evalúen su éxito.
3. Permitir que todos los jugadores participen activamente durante todo el juego.

Dentro de este tipo de juegos Kamii incluye: juegos de puntería, carreras, juegos de persecución, de ocultación, de adivinar, juegos que implican consignas verbales, juegos de cartas y de tablero.

No hay que exigir a los niños que participen en los juegos colectivos. El valor de éstos desaparece si se los imponemos. Algunos niños se mantienen constantemente apartados de todos los juegos colectivos. Otros sólo evitan cierto tipo de juegos; en muchos casos su negativa es por miedo y no debemos forzarles. El juego tiene que poder desarrollarse con alegría y espontaneidad.

Es normal que los niños/as de tres años no puedan seguir las reglas. El juego reglado es un proceso lento y gradual paralelo a su abandono del egocentrismo y a la capacidad de coordinar acciones y puntos de vista con los demás. La aceptación de las reglas depende, además, del desarrollo de la autonomía personal. Los niños que están acostumbrados a tomar decisiones y a negociar en su casa tienen más facilidad que aquellos otros que están muy sobreprotegidos o tratados con más infantilismo.

Los juegos de reglas implican ganar o perder, aprender a jugar, seguir las reglas. Cuando el juego es simbólico, cada cual puede incorporar nuevos personajes, cambiar las situaciones. Las reglas son obligaciones que tienen que estar aceptadas voluntariamente; sólo existen mientras los jugadores quieren que sigan existiendo.

A lo largo de toda la historia de nuestra especie y en todas las culturas, entre las técnicas de maternaje están la enseñanza-aprendizaje de juegos grupales. Estos juegos, los populares, están llenos de sabiduría, son muy gestuales, que comunican ritos y formas mágicas de comprensión e intervención en la realidad. Muchos de estos juegos se realizan en hilera y otros en corro, y en todos ellos se aprende el papel del individuo en el grupo, el valor de la acción individual, etc. Son ritos de iniciación, vestigios de antiguas religiones, mecanismos de culturización.

Para los niños y niñas de tres años aprender a jugar es todo un juego: aprender a jugar a la zapatilla por detrás, al tren, al escondite inglés, a la gallinita ciega, al corro... Ya su motricidad les permite empezar a coordinar sus movimientos gruesos con los de otros y disfrutar aprendiendo juegos que conllevan reglas muy sencillas y que se acompañan de canciones y de gestos.

En todos aquellos juegos colectivos que pretendamos organizar con el grupo de niños/as de tres años tenemos que comportarnos como un jugador más, que ofrece algo muy divertido y que se divierte ofreciéndolo y jugando-lo, y que está dispuesto a inventar junto a los demás las reglas que van a dirigir el juego, a olvidar su obligatoriedad cuando ya no interesan, a reinventar otras, a ofrecer un juego como si fuera otro niño mayor que también tuvo en su día que aprenderlo.

### 3.3. ¿Cómo organizamos el tiempo y el espacio de juego?

La actividad fundamental de una clase de tres años es el juego, el juego libre, el juego de cada niño/a con el adulto, el juego en paralelo y el juego colectivo organizado por el educador/a.

En la organización del tiempo nos conviene establecer las actividades en relación con las rutinas (alimentación, higiene, sueño) y con los momentos climáticos que determinan la estancia más o menos prolongada en el espacio exterior o en el aula. Otro criterio a la hora de establecer la división del tiempo es tener en cuenta los momentos que el grupo va a permanecer aislado y esos ricos espacios de tiempo en los que se pueden propiciar los agrupamientos flexibles con niños de otras edades favoreciendo el intercambio.

Si el espacio de la clase lo tenemos dispuesto de manera que contemos con un gran espacio que permita el juego sensoriomotor, rincones que posibiliten el juego simbólico, el de construcción, los juegos de expresión artística, la biblioteca y el rincón del cuento, y en cada uno de estos miniespacios los niños tienen acceso directo a lo juguetes y objetos, la organización de la clase facilitará el desarrollo espontáneo del juego a lo largo de todo el día.

Contar con otro espacio en el que puedan establecerse grandes juegos motóricos que exigen desplazamientos o carreras puede ser de gran utilidad.

En un principio **conviene hablar con los padres para que sean los niños los que creen el espacio lúdico**. Si la clase ofrece posibilidades de ir la llenando con los objetos, juegos y materiales de desecho que ellos



La entrada es el momento del encuentro del educador con cada uno de los niños y niñas, el rato de la acogida, del juego afectivo. Propiciaremos un espacio para estar a su alcance, y otro en el que el acceso a los juguetes sea fácil para aquellos que no necesiten tanto de nosotros/as. Los niños/as permanecerán un período aproximado de media hora jugando libremente; durante este tiempo mostrarán a los otros los juguetes que han traído de casa (es muy frecuente que a estas edades prefieran ir trayendo y llevando sus propios objetos, y más tarde, cuando ya están adaptados empiecen a aceptar otros objetos): en este período el educador se ofrece como un juguete más.

mismos van aportando, la transición del espacio familiar al espacio social del colegio se hace mucho más afectiva y efectiva. Los niños van eligiendo espontáneamente lo que cotidianamente se va convirtiendo en rincón específico de un determinado tipo de juego. Conviene no olvidar lo determinantes que son los objetos que ponemos a su alcance en cuanto a condicionantes de la acción; por tanto, estos objetos deben ir apareciendo paulatinamente, conforme los vamos necesitando, y poco a poco podemos ir presentando a los niños los diferentes materiales a la vez que vamos estableciendo junto a ellos la organización de nuestro propio espacio.

A esta edad los materiales que más posibilidades ofrecen al niño podemos catalogarlos de acuerdo con aquellas acciones que más favorecen:

- Moverse y desplazarse: pelotas y otros objetos que rueden, caballos y animales de balancín, caballos y otros animales con ruedas, globos, molinos de viento, cometas, palas, cubos, rastrillos, triciclos y vehículos sin pedales, vehículos con pedales, aros, neumáticos, cuerdas, zancos, cabezas de caballo con palo, etc.
- Precisión y coordinación de movimientos: puzzles, encajes, construcciones de diversos materiales, juegos de ensartar, cubos, juguetes en disminución, juegos de identificación y asociación de formas y colores.
- Simbólicos: muñecas, cunas, coches, cacharritos, cocinitas, escobas, fregonas, casas de muñecas, coches, garajes, tiendas, muñecos articulados, juegos de oficios, zocos, circos, arcas de Noé, etc.
- Expresión y comunicación: títeres, marionetas, instrumentos musicales, disfraces, papeles, lápices de colores, pinturas, materiales para amasar, etc.

Debemos tener en cuenta que de una forma natural el niño-a de esta edad dedica más de la mitad del tiempo al juego sensoriomotor, y el otro 40 por 100 lo distribuye entre un período más largo de juego simbólico y otro más corto de juego de construcción.

---

## **Bibliografía:**

ELKONIN: *Psicología del juego*. Aprendizaje. Visor. Madrid, 1980.

GARBEY: *El juego infantil*. Ed. Morata. Madrid, 1985.

KAMII y RHETA DVRIES: *Juegos colectivos en la Primera Enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Aprendizaje. Visor. Madrid, 1988.

NIKITIN: *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Aprendizaje. Visor. Madrid, 1988.

NOVEMBER: *Experiencias de juego con preescolares*. Ed. Morata, 1983.

## 5.5. Los lenguajes

Roser Ros

### 1. El lenguaje es el principal recurso de comunicación entre los hombres

La actividad de hablar entendida como fuente de comunicación entre —como mínimo— dos seres es un hecho social. Sin embargo, podría hablarse de comunicación entre dos personas aunque entre ellas mediaran muy pocas palabras.

Así, por ejemplo, cuando un niño menor de tres años —que todavía no domina el lenguaje verbal— siente la necesidad de dar a conocer algo que es muy acuciante para él (expresión de miedo o inquietud ante una situación que le angustia, que le incomoda, que no le da suficiente seguridad...), antes de quedarse incomunicado utiliza otros lenguajes alternativos distintos del verbal, así como distintos recursos más acordes con sus posibilidades (gestos y mímica, ruidos, onomatopeyas y toda clase de movimientos). A menudo vemos cómo con una sola palabra un niño, que aparentemente no posee el recurso del lenguaje estructurado, puede llegar a conseguir la expresión de las situaciones más variadas por medio de distintas entonaciones de voz en sintonía con el contexto.

Así:

- [ába] en tono imperativo significa para él: ¡Quiero agua!
- [ába] en tono exclamativo significa para él: ¡Oh, es agua!
- [ába] en tono de enfado significa para él: ¿Me das agua de una vez?
- [ába] en tono interrogativo significa para él: ¿Me das agua, por favor?

De esta forma comprobamos cómo el niño, al utilizar una misma palabra en distintos contextos, escondía distintas intenciones en cada momento.

Toda comunicación contiene dos agentes: emisor y receptor. Para que se establezca un diálogo satisfactorio, ambos roles comunicativos deben ser intercambiables.

Pero el hecho de que un mensaje haya sido formulado no supone una única interpretación, sino que, al contrario, desencadena infinidad de respuestas, pues cada receptor reaccionará de modo distinto en función de su forma de ser, de su estado de ánimo, de su buena o mala relación con el emisor, etc.

Una vez aclarados los puntos básicos, pasemos a ocuparnos de **la comunicación en la escuela infantil. Para que ésta se desarrolle de forma óptima debemos cuidar tanto la calidad de los intercambios verbales adulto-niño como la de los niños entre sí y el nivel en que se desarrollan.**

“En el Centro de Educación Infantil la conversación puede darse en una variedad de situaciones: niño-educador, educador-grupo de niños, niño-niño, educador-grupo reducido de niños. En todas ellas, el niño expresa sus sentimientos, sus vivencias, sus ideas sobre las cosas. Es dialogando como el niño va comprendiendo poco a poco el valor de las palabras, como aprende a profundizar en una idea, y, progresivamente, a hacer explícito aquello que está claro para él, pero que es desconocido por sus interlocutores.

Por otra parte, la formulación de preguntas acerca de determinados hechos o situaciones, además de estimular el lenguaje infantil, contribuye eficazmente a enseñar a los niños a plantearse interrogantes pertinentes y buscar respuestas adecuadas” (D. C. B. pág. 192).

En lo referente a la calidad, podemos ver cómo, a menudo, los intentos de comunicación entre dos o más niños no son más que una superposición de monólogos; ello es debido a que el campo de la comunicación verbal entre pequeños es muy reducido. Sin embargo, la situación no es mucho mejor cuando se trata de intercambios verbales adulto-niño. En estas ocasiones, aunque el adulto esté atento a lo que un pequeño quiere comunicarle, no logra completamente su objetivo, es decir, no logra la comprensión total de lo que quiere decir el pequeño, pues éste, además de utilizar su lenguaje rudimentario, supone que quien le está escuchando conoce ya, a priori, los hechos a que se refiere, con lo cual deja de utilizar palabras y expresiones, pues considera que no vale la pena verter tantas explicaciones para un buen conocedor del tema.

Esto es lo que suele ocurrir cuando un pequeño describe lo que ha dibujado (cosa que además sólo suele hacer a instancias de un adulto, puesto que para él el significado del dibujo está más claro). El niño es capaz de decir simplemente “Estaba ahí”, y sólo a base de paciencia y mucho tiempo llegará el adulto a poder sacar en claro quién estaba ahí y qué lugar esconde el pequeño bajo la palabra “ahí”.

Así pues, **el nivel de comunicación existente entre el niño y el adulto depende en gran medida de la buena o mala relación entre ambos.**

¡Cuántas veces un maestro se las ha visto y se las ha deseado para hacer participar en la vida de la clase a un niño que, sin motivo aparente, se siente casi siempre excluido de las actividades que se organizan! Y es que quizás este niño se sienta excluido porque no entiende las palabras que el adulto le dirige, no por difíciles, sino por escapar a su campo de comprensión.

Un ejemplo ilustrativo sería el de una maestra cuyos alumnos están en plena fase de adaptación y que, preocupada por la adquisición de uno de los hábitos más importantes en las clases de los pequeños, esto es, el saber compartir y el saber esperar, se esfuerza por hacer comprender a sus pequeños, ansiosos por disfrutar de los nuevos juegos de la clase, que “pronto todos jugaremos”. Y los niños respondían invariablemente “¿Y yo, cuándo voy a jugar yo?...” Hasta que cayó en la cuenta de que la palabra “todos” no pertenecía al campo de comprensión verbal de la mayoría de sus pequeños, ya que a muchos, su corta experiencia vital no les había permitido entender todavía el concepto colectivo todos —una suma de “yoes”—. Ante situaciones como ésta, al pequeño no le queda ni el recurso de decir: “No te entiendo; repítemelo, por favor”, como lo haría el adulto en la misma situación. No lo hace porque él no tiene conciencia de no entender el mensaje. Simplemente piensa que no va dirigido a él.

Así pues, la gran diferencia que hay entre un emisor-receptor infantil y un emisor-receptor adulto estriba en que la capacidad de expresión y de comprensión oral de uno y otro es distinta tanto en calidad como en cantidad.

### **1.1. El lenguaje del niño/a**

Varios son los factores que condicionan y determinan el diferente crecimiento y maduración del niño tanto en lo que se refiere a su capacidad de hablar (emisión de mensajes) como a su capacidad de escuchar (recepción de mensajes).

Uno de estos factores es el nivel socioeconómico y cultural de procedencia. En efecto, la atención que le prodigan los adultos con los que comparte su vida y la riqueza de estímulos habituales de su propio medio son, a menudo, factores que configuran ciertas diferencias: la frecuencia de los diálogos que los mayores suelen tener entre sí; el registro de lenguaje utilizado por los adultos tanto cuando se hablan entre ellos como cuando se dirigen al pequeño; la variedad de temas que se tratan en casa.

Actualmente, hay situaciones, como el fenómeno de la emigración dentro de un mismo país y entre países diferentes, que deben ser tratadas por la escuela con mucho tiento, pues este contacto entre culturas y lenguas distintas (piénsese en la masiva presencia de portugueses y árabes en algunas zonas) puede tener gran influencia en la formación de los hábitos lingüísticos de nuestros pequeños. Si la familia del niño habla una lengua distinta a la que se suele utilizar en la escuela puede vivir esta diferencia con ganas de integrarse a la nueva comunidad, pero también puede demostrar sentimientos contrarios hacia ella.

Otro factor a tener en cuenta es el período de escolarización previo del niño. No hay que olvidar que en nuestro país todavía no es habitual que el 100 por 100 de las familias lleve a sus hijos a una escuela infantil antes de los cuatro años —los preescolares existentes en la actualidad aseguran la escolarización gratuita de la población infantil sólo hasta esta edad—. Y tampoco podemos olvidar que la escolarización masiva de la población infantil de tres años todavía no ha dejado de ser un deseo.

Así pues, en la situación actual, los niños que han asistido a una escuela en la que su relación con el adulto y con los demás niños haya sido comunicativa, ofreciéndole situaciones y actividades de carácter formativo apropiadas a sus intereses, cuyo recuerdo les evoque momentos entrañables, habrán recibido una enorme y positiva influencia en el desarrollo de su capacidad verbal.

Otro aspecto importante es el grado de conocimiento que debe tener el adulto de los distintos lenguajes que el niño es capaz de poner en funcionamiento. Y no sólo del lenguaje del gesto, del corporal —de los que hemos hablado ya antes—, que muchas veces, en el pequeño, cumplen una función meramente sustitutoria por su falta de manejo del código verbal. La importancia de estos lenguajes lleva a pensar que la presencia en las clases de niños de estas

edades no puede ser olvidada bajo ningún pretexto, y no sólo como mero paso hacia el dominio del código verbal, sino como instrumento comunicativo en sí mismo, como elemento capaz de ayudar a la imaginación del niño. El que nos ocupa en este momento es otro tipo de lenguaje, propiamente verbal, el que utiliza el pequeño cuando se implica de forma muy emotiva con lo que está contado —cuando está jugando a fondo su rol de emisor—. El que A. Liublinskaia define como lenguaje implícito:

“El lenguaje del pequeño de tres y cuatro años se distingue por responder a una situación. Así, se caracteriza por el hecho de que el niño habla a su interlocutor como si éste conociera ya perfectamente el tema del que se trata. En lugar de realizar una exposición coherente, se limita a pronunciar oraciones breves y aisladas, utiliza ampliamente los pronombres indefinidos personales *el, ella, esos* los adverbios *aquí, allí* sin preocuparse para nada a qué o quién se refiere. Toda pregunta que se le hace en busca de una mayor precisión suscita en el pequeño de tres y cuatro años una reacción de protesta, ya que esta pregunta le estorba. El lenguaje en situación del niño se caracteriza por su elevada expresividad. El pequeño gesticula, adopta actitudes distintas y acompaña sus palabras de una mímica desbordada.

Con el desarrollo del lenguaje, esta entrada en situación se ve sustituida cada vez en mayor grado por la exposición de lo que el niño ha visto y vivido. Los pequeños de mayor edad explican gustosamente aquellos pasajes de un relato que pueden quedar incomprendidos por el oyente...

... el paso del lenguaje en situación al coherente no se realiza frontalmente, sino que, en gran medida, viene determinado por el contenido del material expuesto y su carácter.

Así, durante la transmisión libre de un suceso por un pequeño profundamente emocionado, éste mantiene durante mucho más tiempo la situación de lo que expone, mientras que cuando transmite un contenido más épico o cuando se trata de la contemplación organizada de láminas o de la explicación de un relato, el lenguaje de este mismo niño se distingue por su mayor coherencia.

Es indudable que el paso del lenguaje en situación al coherente se debe, en gran parte, a la labor instructivo-educadora correctamente organizada de los adultos.”

(*Desarrollo psíquico del niño*, págs. 354 a 355. Grijalbo, México, 1971).

De esta cita de A. Liublinskaia podemos extraer algunas conclusiones en lo que respecta a nuestra actitud como adultos y nuestra disponibilidad frente al niño:

- Dejar que hable y se exprese libremente, sin olvidar que el adulto ha de acompañar las distintas situaciones con explicaciones verbales adecuadas, simples, bien estructuradas y comprensibles para el niño.
- El adulto debe conocer cuál es el momento propicio y la situación más adecuada que no canse demasiado a los niños y que, además, no se sientan excesivamente controlados. Asimismo tiene que conocer cómo hablarles, creando un ambiente comunicativo con sólo las palabras necesarias.

“La función del Centro de Educación Infantil respecto al lenguaje oral es crear un espacio que sugiera una gran cantidad y variedad de contextos y situaciones, lo que a su vez implica una diversificación de los usos del lenguaje, de los términos y expresiones lingüísticas. Estos estímulos y solicitudes verbales favorecen la necesidad de acudir al lenguaje como un instrumento de satisfacción de las propias necesidades y de intercambio social. Esto significa que el educador no sólo debe permitir que el niño hable, sino que tiene que crear situaciones en las que sea necesario hablar, diversificando los estímulos e incitaciones y reforzando las producciones lingüísticas del niño, corrigiéndolas y matizándolas en la medida en que el niño pueda aprovechar esas correcciones y matizaciones”. (D. C. B. pág. 190).

## 1.2. El lenguaje del adulto

Todo adulto con responsabilidades frente a un grupo de niños debe proporcionarles un lenguaje rico y estructurado al mismo tiempo, para que cuando éstos se lancen a hacer sus propias frases puedan disponer de modelos de lenguaje. Para ello, **el niño necesita mantener intercambios verbales estructurados con un adulto**, pues, de lo contrario, se caería en una especie de condicionamiento a base de un mensaje-consigna (debes decirlo así), de prohibiciones (esto no se dice de este modo), de observaciones, en definitiva, que impedirían la comunicación.

Para ello es necesario no perder de vista la evolución y maduración de las magnitudes lógicas del pensamiento: espacio y tiempo, así como conocer la relación del lenguaje con factores extralingüísticos como la afectividad, la integración en la vida del grupo, el nivel de comunicación del niño con los demás sujetos del grupo, niños y adulto.

Así pues, conviene no olvidar la importancia que tiene el continuo estudio y la reflexión diaria del desarrollo del lenguaje en estas edades.

Veamos aquí algunos de los “errores” de uso del lenguaje más comunes cometidos por los niños:

- “Error” en los tiempos del verbo: *ponido* por *puesto*.
- “Error” en la concordancia pronombre-verbo: *yo come* en vez de *yo como*.
- “Error” en la elección de los artículos que preceden ciertos nombres “difíciles”: **la vabo** por el lavabo, **el fante** por el elefante.

La actitud del adulto ante estas situaciones no debe ser la de corregir externamente, imponiendo formas “correctas”, pero que están lejos de la lógica infantil, sino partir de lo que el niño ha construido “erróneamente” para reconstruirlo y estructurarlo de forma completa, adecuándose a las posibilidades de comprensión del niño y a la situación.

Querer corregir los “errores” del niño con frases como “no digas eso, di...” no conduce a nada, sobre todo para el niño en fase de aprendizaje que aún es incapaz de reflexionar sobre la lengua. Ya hemos visto que las diferencias entre lo que dice el niño y la forma correcta no son debidas a un error, sino a la imposibilidad de articulación provisional o bien a un sistema morfosintáctico incompleto. Sería mucho más oportuno que el adulto, después de oír un error como “yo come un caramelo”, siga adelante con la conversación diciendo simplemente “sí, tú comes un caramelo y yo también como un caramelo”, todo ello sin hacerse ilusiones sobre la eficacia profunda y duradera de su intervención en esta fase de aprendizaje, pues no es cuestión de que el niño razone sobre el “error”. Más bien, el niño logrará elegir sus expresiones intuitivamente gracias a la acumulación de su experiencia verbal adquirida en el transcurso de intercambios dialogados con el adulto que adapta su lenguaje a las posibilidades de su pequeño interlocutor.

Ante un niño que utiliza predominantemente el lenguaje de la acción también se debería adoptar una actitud determinada.

Por ejemplo: un niño durante el recreo, sin mediar palabra alguna con el adulto, pone un zapato desabrochado en su regazo. El niño espera que el adulto, actuando con la rapidez de un robot, le ate el cordón del zapato.

Esta situación tiene dos posibles desenlaces. Uno: la maestra, distraída o preocupada por algo, no le da importancia y sin más ata el cordón del zapato que tiene delante. Ni se ha enterado de a quién pertenece el zapato.

El otro desenlace da lugar al siguiente diálogo:

Maestra: ¿Qué quieres?

Niño: ¡El zapato!

Maestra: ¿El zapato? ¿Pero es que no lo tienes ya?

Niño: ¡No, quiero que me lo ates!

Maestra: ¡Ah! Así que ¿quieres que te ate el cordón del zapato, por favor? Muy bien, voy a atarte el cordón del zapato.

Sólo la maestra conoce suficientemente a cada niño y sabrá cuánto tiempo necesita para construir por sí solo la frase adecuada. Lo verdaderamente importante aquí es que la comunicación no se pierda y que el niño registre en su cabecita cómo se puede formular estructuradamente su demanda, aunque no la haya hecho él solo.

Así, si la situación se repitiera o se produjese algo parecido, el niño llegaría a poderse expresar de forma autónoma.

“El lenguaje del adulto va a ir siendo útil para regular el comportamiento del niño y para transmitirle conocimientos y afectos. El niño va incorporando paulatinamente ese lenguaje y va a ser capaz de ir transmitiendo con él sus propios contenidos, actuando así sobre el adulto y regulando hasta cierto punto la conducta de quienes le rodean. Poco a poco, el lenguaje va a ser para el niño no sólo un instrumento de comunicación interpersonal y de regulación de la conducta de otros, sino también un instrumento de comunicación consigo mismo y de regulación y

planificación de la propia conducta. Esta función reguladora y planificadora es del mayor interés porque se opone a la acción impulsiva, a las respuestas no meditadas a los problemas que al niño se le plantean. El acceso a estas funciones del lenguaje se produce lentamente y no de manera espontánea o automática, sino como consecuencia de un trabajo educativo que empieza en los niveles preverbales y se prolonga hasta el final de la etapa, siempre partiendo del nivel de desarrollo que el niño ya ha alcanzado y siempre tratando de llevarlo un poco más allá" (D. C. B., pág. 166).

## 2. Aspectos gramaticales del lenguaje

Hemos dicho ya que el lenguaje entendido como situación de comunicación implica como mínimo a dos sujetos: emisor y receptor. Pero ninguna de las personas que habla ha inventado el código que utiliza en la comunicación. Ambas lo han recibido del grupo social o comunidad a la que pertenecen.

La ciencia que estudia las reglas de combinación de los signos del lenguaje es la gramática.

Desde el punto de vista gramatical podemos distinguir en el lenguaje los planos siguientes: fonético, léxico y morfosintáctico.

### 2.1. El plano fonético

El niño va puliendo gradualmente la pronunciación de los sonidos de su lengua perfeccionando el dominio de los órganos articulatorios.

Al producir los sonidos que forman la llamada tira fónica, los niños pequeños pueden cometer errores debidos a distintos factores:

— Confusiones fonemáticas que pueden implicar las siguientes consonantes:

j > ch

z > s

d > t

g > k

— Omisión de consonantes finales: por > po.

— Simplificación de fonemas complejos.

— Desplazamiento de ciertos fonemas: lavabo > valabo.

— Asimilaciones.

### 2.2. El plano léxico o vocabulario

Este aspecto contempla el caudal lingüístico del niño, cuyo aumento es paralelo al enriquecimiento de su campo de acción.

Cuanto mayores sean las posibilidades de observación y experimentación del niño, más ocasiones tendrá de dar nombre a las cosas que paulatinamente vaya descubriendo. No se trata, pues, de recopilar la lista con el vocabulario básico del niño a esta edad, sino de trabajar con él a partir de elementos léxicos que ha captado en el lenguaje que se le dirige. Cuando las actividades son placenteras para el niño y se basan en su entorno real, nacen comentarios que constituirán poco a poco el caudal de cada niño, el tesoro verbal propio a partir del cual podrá pasar, más tarde, a la enunciación escrita.

Así pues, **en esta edad no se trata de manejar una gran cantidad de palabras, sino que posean un significado lo más preciso posible y que pertenezcan al mundo real de cada niño.** Cuando un niño sabe distinguir entre un perro y un caballo, entre un coche y un camión, llegará por sí mismo a la necesidad de distinguir entre una silla y una butaca, entre un banco y una mesa...

En resumidas cuentas, el vocabulario en estas edades debe ser reducido, pero vivo, controlado por cada niño, repetido muy a menudo y utilizado en mil ocasiones.



Cuando el niño sienta profundamente la necesidad de adecuar el objeto y su representación verbal (palabra) aparecerán en el placer y el deseo de conocer más y más palabras, surgiendo las preguntas del tipo: "¿Cómo se llama?", "¿Qué es eso?".

### 2.3. El plano morfosintáctico

En lo que respecta a este plano, juega un papel relevante la capacidad de relación de los diversos elementos que el niño ha ido escuchando y utilizando. Y esta relación, esta organización, exige del niño una actividad cognitiva autónoma y personal al tiempo que va descubriendo su doble papel de emisor y receptor.

En efecto, el niño empieza a hacer funcionar las reglas que rigen la sintaxis de la lengua que está aprendiendo. Esto quiere decir que se está desarrollando en él el pensamiento abstracto.

De hecho, el aprendizaje de la morfosintaxis es más complejo que el de la pronunciación y que el del léxico y los engloba a ambos. Y esto tiene una explicación: un niño puede hacerse entender aunque posea un vocabulario rudimentario y una pronunciación defectuosa. La entonación, los gestos, la expresión de la cara y la situación determinada sustituyen los requisitos sintácticos necesarios de toda frase estructurada. En el momento que el niño siente la necesidad de comunicar algo y tiene los elementos lingüísticos necesarios por poco perfeccionados que estén, en este momento podremos empezar a hablar de lenguaje estructurado, ha entrado en juego la morfosintaxis.

Pero para que se dé este caso se hace imprescindible la labor de la escuela y el trabajo por parte del maestro, orientando al niño a que camine en esta dirección. Liublinskaia señala que el paso del lenguaje implícito al lenguaje explícito en los niños es responsabilidad del adulto.

## 3. Lenguajes específicos

En la escuela se dan distintas situaciones a lo largo del día, pero no siempre utilizamos el mismo tipo de lenguaje en ellas; unas situaciones requieren un lenguaje intimista, recogido, con palabras de uso casi familiar, de uso cotidiano, con expresiones muy comunes; otras, por el contrario, reclaman el uso de expresiones originales, evocadoras, de calidad poética; también las hay que requieren palabras más precisas. El contexto, por tanto, determina los diferentes usos del lenguaje.

En cada una de estas distintas situaciones, el adulto selecciona palabras y expresiones; incluso podríamos decir que adopta una actitud corporal en consonancia con la situación, escoge cuanto le parece más adecuado y lo hace de una manera natural, dejándose llevar por el ambiente de comunicación creado.

Los niños hacen igual, ya que no siempre utilizan el lenguaje de la misma manera. Por ello, vamos a distinguir tres tipos de lenguajes específicos: familiar, poético y preciso.

El maestro ha de otorgar la misma importancia a los tres, ya que cada uno de ellos tiene su propio lugar y función en la vida social de la clase.

### 3.1. El lenguaje familiar

Es el lenguaje que aflora en las situaciones más cotidianas de la escuela, el que no pertenece a ninguna materia en particular ni a ningún aspecto escolar en concreto. Al aparecer este tipo de lenguaje disminuye la posible artificialidad, dando cauce a una mayor expresividad e intensidad en las formas.

He aquí algunas de las situaciones que propician la aparición y el desarrollo del lenguaje familiar:



- Hechos de cada día:
  - La llegada (intercambio verbal adulto-niño y niños entre ellos).  
Se producen toda clase de comentarios informales.
  - Orden de las cosas de cada niño.
  - Los momentos de juego libre.
  - La hora de ir al lavabo.
  - La hora del patio en general (tiene un doble aspecto: posibilidades de observar el desarrollo del lenguaje del niño mientras juega y posibilidad de diálogos maestro-niño).
  - La hora de salida (cuando se trata de poner orden al material de todos y también los enseres personales: bata, cartera o bolsa, abrigo...).
- Hechos generales a lo largo del curso:
  - Repartición de los cargos de la clase y desempeño de pequeñas tareas.
  - Sucesos sociales (un cumpleaños, un amigo que está en cama, la preparación de una fiesta...).

No obstante, se observa una cierta tendencia a suprimir el lenguaje verbal en estas situaciones y a comunicarse por medio de miradas, gestos o, a lo sumo, monosílabos.

Ello debería evitarse, pues contribuye a que el niño olvide que dispone también de nombres y expresiones útiles para estas situaciones de “cada día”. Pero el intercambio verbal en esta situación es ideal para que se produzca la relación maestro-niño, favoreciendo así el establecimiento de un verdadero canal de comunicación.

## 3.2. Lenguaje poético

Es el lenguaje que aparece en las actividades o momentos en que los cuentos, poemas, y todas aquellas formas de expresión con predominio de la musicalidad y belleza, son los verdaderos protagonistas.

No es necesario limitarse a llevar cada día un poema a clase ni hacer memorizar frases hechas al niño para darle a conocer este aspecto del lenguaje. Hay infinidad de recursos que pueden ayudarnos. Nos estamos refiriendo a textos orales de la tradición cultural propia: canciones, romanzas, cuentos, coplas, poesías, retahílas, dichos populares, refranes, etc. Por ejemplo: la utilización de retahílas para dar la “suerte” tales como:

**En un plato de ensalada**

**comen todos a la vez.**

**Jugaremos a las cartas:**

**sota, caballo y rey.**

O con el divertido:

**Chocolate, molinillo,**

**corre, corre, que te pillo**

podemos meter prisa a un pequeño rezagado...

Muchas tonadas infantiles van acompañadas de gestos que son como una pequeña representación dramática de lo que se canta. Puesto que nadie duda de lo beneficioso que es para los pequeños el cultivo de la dramatización, es bueno empezar por los sencillos gestos a que nos invitan cancioncillas tan simples como:

**Roque bendito**

**tiene un perrito**

**que no come ni bebe**

**y está gordito.**

A un niño, confortablemente instalado en nuestras rodillas e inclinándole alternativamente hacia atrás y hacia adelante, le damos una imagen dinámica del movimiento de la sierra mientras cantamos:

**Aserrín, aserrán,**

**los maderos de San Juan**

**piden queso, piden pan,**

**los de Roque alfarandoque,**

**los de Rique alfeñique,**

**los de trique, triqui-tran**

**triqui, triqui, triqui, tran.**

Durante los ratitos de juego simbólico, el pequeño deja aflorar formas de comportamiento, actitudes y expresiones “copiadas” de las de los adultos que le rodean. ¿Qué tal si, para cuando los pequeños quieran acunar a sus muñecos, les ofreciéramos alguna canción de cuna tan simple como ésta?:

**A la nana, nanita,**

**nanita, ea;**

**a la cunita madre,**

**que se menea.**

O aquella otra que dice así:

**A la nana, nana,**

**a la nanita de aquel**

**que llevó el caballo al agua**

**y lo trajo sin beber.**

Cuanto más reiterado sea el uso de esos recursos, mejor grabados quedarán en el recuerdo de los pequeños, pudiendo así utilizarlos ellos con la fluidez que les permita su capacidad de habla.

Otro recurso para los pequeños son los cuentos, cuyo valor ya nadie osa poner en duda.

“Aunque el lenguaje oral se estimule continuamente, la utilización de cuentos y relatos se presta particularmente bien a realizar dicha estimulación. Entre otras cosas, porque ofrece ocasión de utilizar con los pequeños un tipo de lenguaje que presenta unas características muy específicas. Se trata, en efecto, de un lenguaje en buena parte descontextualizado, ya que no puede apoyarse exclusivamente en realidades presentes. El lenguaje crea el contexto, y ello confiere a los cuentos un carácter específico.

Por todo ello, el cuento o el relato nunca deben ser considerados como un relleno, sino como una acción didáctica llena de sentido. En la medida en que el relato o la narración son convenientemente presentados, se motiva e incita a los niños a introducirse, exclusivamente a través del lenguaje, en mundos distintos al suyo, lo que revierte en una utilización más rica y ajustada de ese instrumento. Si además la narración se hace de manera que en su curso se invite a los pequeños a predecir lo que puede ocurrir a partir de lo ya relatado, o si se les reta a aventurar hipótesis sobre los personajes, el desenlace o cualquier otro aspecto, se está fomentando en los niños una serie de estrategias cognitivas de máximo interés y utilidad para la buena realización de posteriores aprendizajes. Además, si la narración se extiende mediante una representación relacionada con su contenido, la reconstrucción de lo relatado, su reinención con modificaciones, etc., se está dando paso a actividades estrechamente relacionadas con la capacidad de comprender, sintetizar y crear.

Pero los cuentos no sólo tienen interés porque llevan la mente del niño más allá de lo presente. Tienen también interés porque a través de ellos el niño hace muchos aprendizajes sobre el mundo físico y social, sobre cosas, fenómenos y relaciones, sobre actitudes, normas y valores”. (D. C. B., pág. 191).

He aquí un cuento para utilizar durante una escena muy cotidiana y suficientemente conocida por todos: un cuento para la hora de las comidas, para cuando salta la vocecita de turno y dice:

### ¡A ALMORZAR!

- ¡Sara, vamos a almorzar!
- ¿Qué hay para almorzar?
- Un cuento para contar...

«Había una vez un chiquillo que siempre tenía la tripa vacía.

- Madre, tengo tanta hambre que me comería un buey con cuernos y todo.
- ¿Tú? Si eres tan pequeño, pequeño... ¡Anda, cómete este piñón!

Y mientras el chico se lo comía —ñam, ñam—, también Sara se come —ñam, ñam— su comida.

- Madre, ya me he comido el piñón y aún tengo más hambre. Tanta, que me comería un buey con cuernos y todo.
- Venga, venga. Lo que te conviene es esta castaña.

Y mientras el chiquillo se la comía —ñam, ñam—, Sara se come su comida.

- Madre, ya me he comido un piñón y una castaña gorda como dos piñones. Ahora quiero un buey con cuernos y todo.
- ¡Olé! Si tanta hambre tienes, ¡cómete este gallo con plumas y todo!

Y mientras el chico se lo comía —ñam, ñam—, Sara se come su comida.

- Madre, ya me he comido un piñón, una castaña gorda como dos piñones, un gallo gordo como cien castañas y todavía tengo más hambre. Tanta, tanta, que me comería un buey con cuernos y todo.
- ¡Mira que eres comilón! Anda, ten, cómete el buey con cuernos y todo.

Y mientras el chiquillo se lo comía —ñam, ñam—, también Sara se come —ñam, ñam— su comida.

- Madre, ya me he comido el piñón, una castaña gorda como dos piñones, un gallo gordo como cien castañas y un buey con cuernos tan gordo como mil gallos.

---

Ahora ya no tengo más hambre.

Y mientras el chiquillo ya no podía comer más porque había quedado muy harto, Sara tampoco puede comer más, porque su tripita puede reventar.

### 3.3. Lenguaje preciso

En este lenguaje se da prioridad sobre todo al léxico, es decir, se trata de encontrar la palabra justa para cada significado. Situaciones que ayudan a desarrollar el lenguaje preciso:

- Actividades acerca del propio cuerpo. Por ejemplo, los juegos motrices crean situaciones que permiten dar nombre a partes del cuerpo y situarlas. Esta relación es fundamental para adquirir el eje del propio cuerpo y el dominio de un espacio físico que primeramente se realiza a nivel gestual y verbal y luego tendrá que ir simbolizando y reproduciendo en el papel.
- Juegos lógicos y matemáticos.
- Actividades de observación de procesos naturales tales como el crecimiento y cuidado de una planta, de un animal...
- Actividades de observación de espacios y acontecimientos sociales próximos al niño tales como la calle de la escuela, la plaza del barrio, una visita al mercado, la celebración de una feria o un acontecimiento festivo...

## Bibliografía consultada:

AJURIAGUERRA, A.: *Psicopatología del niño*. Barcelona, Toray-Masson, 1982.

BLECUA, J. M.: *Qué es hablar*. Madrid, Salvat, 1982.

CELAYA, G.: *La voz de los niños*. Barcelona, Laia, 1972.

LENTÍN, L.: *Enseñar a hablar*. Madrid, Pablo del Río, 1980.

TUSON, J.: *Lingüística*. Barcelona, Barcanova, 1984.

## 5.6. Sugerencias de actividades a realizar con los niños de tres años

Margarita Cordero

### 1. Introducción

Antes de exponer algunas de las actividades más comunes que cotidianamente realiza un grupo de niños/as de tres años considero necesario reflexionar, brevemente, sobre algunos principios básicos que necesariamente han de configurar su diseño y desarrollo.

La actitud que los adultos deben mantener es un elemento clave para posibilitar un desarrollo armónico y satisfactorio de los niños/as.

Nuestro objetivo será posibilitar el desarrollo del potencial humano de cada alumno. Esto es posible porque a esta edad todavía estamos incidiendo directamente en la formación de la personalidad de cada niño; por eso es tan importante considerar las actividades más idóneas para que a través de ellas:

— Se potencie su autoestima.

— Se facilite un aprendizaje social que le lleve a mantener relaciones satisfactorias de interdependencia con los otros para así poder encontrar su lugar en el grupo.

— Se le muestre el mundo con sus características y peculiaridades de forma que aprenda a interferir o respetar los procesos o situaciones que se dan a su alrededor.

En definitiva, el niño a los tres años tiene que aprender a vivir. Teniendo en cuenta: ¿Qué aspectos de la vida son más importantes para organizar un programa? Reflexionando sobre el tema vemos que:

— La vida no lleva un ritmo uniforme o lineal, sino que es imprevista e intentar clasificarla con normas rígidas nos llevaría a dejarla desprovista de la frescura que la caracteriza.

— Los procesos en la vida son lentos; por tanto, los aprendizajes vitales requieren tiempo, pues son algo que el niño tiene que elaborar como propios para así hacerse partícipe de ellos integrándolos en su incipiente personalidad.

De esto se deduce que es importante mantener, por parte del adulto, una actitud tranquila que permita aceptar y respetar los ritmos personales, que permita entender que el colegio no es un lugar que prepara para la vida, sino que es la vida misma, imprevista, sorprendente, lenta, dura, gratificante, tierna... y que toda actividad implica proceso de aprendizaje, siendo los contenidos específicos algo más, y no lo fundamental, pues lo fundamental es que el niño descubra, investigue, tante, se entusiasme, se atemorice, entienda... Y eso no se va a dar estando todo el día sentado en una silla, haciendo trabajos de mesa, sino que se va a dar permitiéndole jugar, dándole tiempo y libertad para que se manifieste, se equivoque, rectifique y aprenda.



El aula de tres años es un lugar donde se corre, se aprende, se duerme, se pelea, se juega... En una palabra, se vive.

**También hay que tener en cuenta las necesidades básicas que el niño tiene para que se dé un proceso vital equilibrado**, necesidades que es preciso incorporar por parte del adulto y que tienen que pasar a formar parte de la propuesta que se mantenga en el aula de tres años.

**La primera necesidad imprescindible para que el niño se manifieste y evolucione es el juego.** Jugar implica libertad de movimiento, tiempo y espacio. Al facilitarle la posibilidad de moverse, se le está ayudando a que desarrolle sus facultades de observación, búsqueda y relación para aprender de sus propios errores. No olvidemos que somos los constructores de nuestros propios conocimientos.

El niño que tiene tiempo y espacio para moverse es un niño que juega, que se ensucia, que se pinta, que se pelea, que saca conclusiones, que tiene más seguridad en sí mismo, etc. El adulto tiene que estar ahí para encauzar toda esa energía, no para reprimirla, pues ya sabemos que el niño estructura su conducta y su mente a través del movimiento, siendo éste el que posibilita la evolución psíquica.

**Otra necesidad básica en el niño es la socialización.** Somos personas en la medida que estamos con los otros, tarea que no siempre es fácil y que implica todo un aprendizaje basado en el conocimiento de uno mismo, del otro, del grupo y sus reglas. Los seres humanos evolucionamos en la medida que nos sentimos incluidos o formando parte de un colectivo, aceptado por éste, valorados y tenidos en cuenta.

El niño a los tres años tiene que aprender a relacionarse para integrarse en el medio natural y social en el que vive, aprendiendo el respeto a uno mismo y a los demás, el respeto al grupo, la autoestima... Tiene que aprender las normas, no sólo para interiorizarlas, sino también para poderlas transformar según las necesidades de cada ocasión.

Por eso, es imprescindible darle tiempo para estar con los demás libremente, para poder ensayar fórmulas de relación con uno o varios compañeros, para descubrir cómo repercuten sus actos en los demás. Para tener opinión sobre las conductas de los otros, pudiendo así modificar sus propias conductas si no le son gratificantes.

**La tercera necesidad básica que el niño tiene es la de sentirse querido y aceptado por lo que él es íntegramente.**

Lo afectivo es lo que estructura y modela el universo en el que nos movemos tanto niños como adultos. Únicamente sintiéndose el niño en un ambiente de cálida afectividad puede desarrollar sus facultades físicas o psíquicas, ambiente que sólo puede percibir si se manifiesta de forma palpable, pues a los tres años sólo es real lo que se siente, se toca o se ve muy claramente. Por tanto, los abrazos, besos, caricias y manifestaciones verbales de afecto por parte del adulto deben ser constantes, pasando a formar parte de la actitud cotidiana que se debe mantener en la clase.

Para que se dé un proceso educativo adecuado a la edad de tres años es importante tener en cuenta sus distintas características y peculiaridades de pensamiento o estructura mental. Aspectos como el egocentrismo, la irreversibilidad, el animismo, etc., han sido tratados en profundidad en otro capítulo de este libro. Me gustaría recordar que a esta edad es fundamental repetir las cosas una y otra vez, pues es la forma de asegurar los nuevos aprendizajes.

Por último, no quiero olvidar la importancia del ambiente físico, ya que es en él donde se va a posibilitar y llevar a cabo toda la vida del grupo, las relaciones de los niños entre sí y con los adultos...; en suma, todo lo que configura el proceso continuado de interacción con el entorno que el niño y la niña realizan desde su nacimiento.

## Propuesta de actividades

Para realizar esta propuesta he valorado la utilidad de agruparlas en función de períodos significativos en la cotidianidad de un grupo de niños y niñas de tres años. Así han surgido:

1. La entrada.
2. Nos sentamos.
3. El desayuno.
4. Vamos al lavabo.
5. Un tiempo para hablar.
6. Jugamos todos juntos.

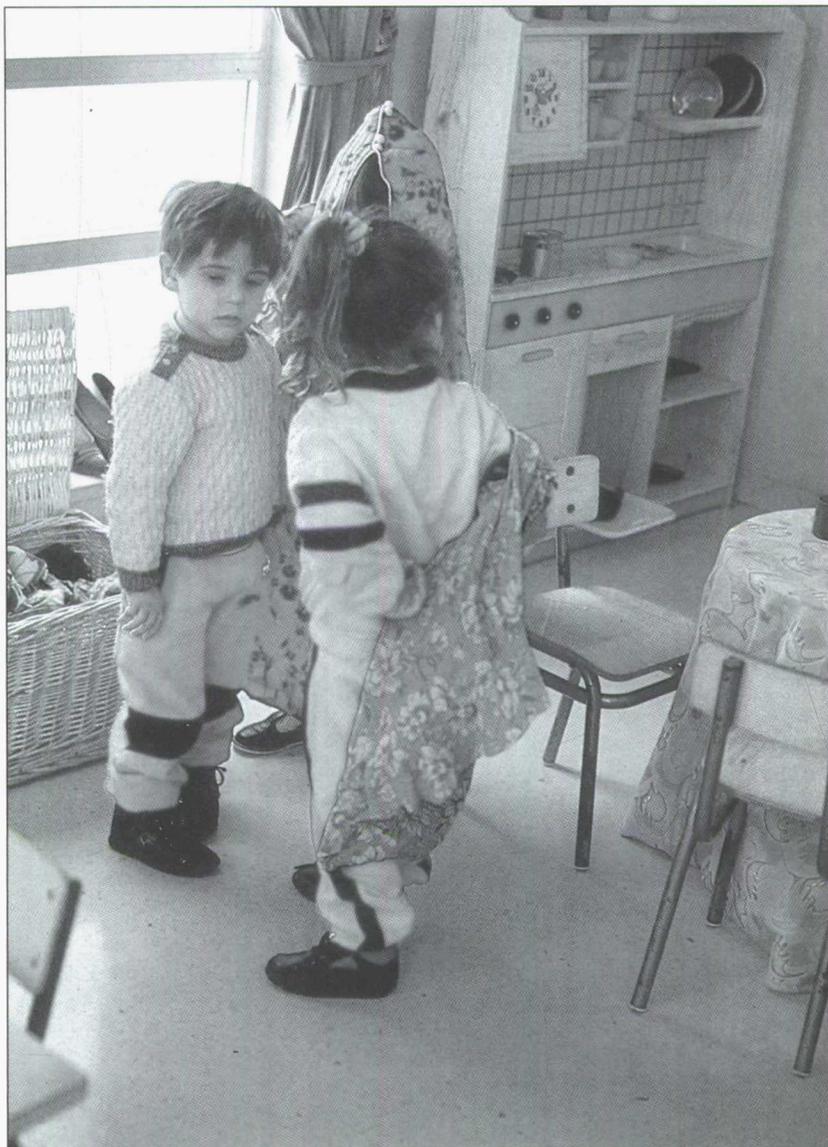
Así como dos últimos apartados que tienen un carácter puntual:

7. Las salidas.
8. Las fiestas.

## 1. La entrada

Este es un momento muy especial en el día. Para el niño significa la separación de la familia (en muchos casos por primera vez). Supone el abandono de la afectividad incondicional que recibe de sus papás para integrarse en un colectivo en el que él se tiene que ganar lo que obtenga. Supone que, sobre todo en los primeros días, el niño va a pensar que está en una situación irreversible, que el abandono por parte de sus padres en ese lugar es para siempre. Implica encontrarse con personas desconocidas, con adultos que tiene que compartir con muchos niños (ya no sólo con el hermanito), y con otros niños que tienen las mismas exigencias y torpes manifestaciones que él.

Todos estos condicionantes toman la entrada en el "cole" en una situación difícil. En esa medida, es importante mostrar por parte del adulto una actitud abiertamente afectiva. En esos primeros días de colegio, y dado que en septiembre todavía hace buen tiempo, interesa estar dentro del edificio el menor tiempo posible. Se puede acortar el horario y además sacarles al jardín la mayor parte del tiempo, pues el jardín para ellos es una situación conocida donde están con otros niños, un poco alejados de su madre.



La entrada durante todo el curso puede ser el momento más apropiado para el juego libre dentro del edificio y para propiciar intercambio afectivo entre el profesor/a y cada niño/a.

El juego libre conlleva la utilización de espacio y material de juego de forma totalmente abierta, siempre guardando las reglas lógicas de convivencia, que desde el primer momento deben estar claras: no destruir y respetar a los demás fundamentalmente.

Los juguetes (piezas de construcción), mesas, sillas, cestos, etc., sobre todo espacio para jugar, forman parte del objeto transaccional que el niño va a utilizar para integrarse en el grupo y para, posteriormente, desarrollar todo el juego social tan necesario para aprender a estar con los otros.

Las piezas de construcción son muy útiles (piezas que si no hay presupuesto, pueden traer de su casa), pues aglutinan a varios alrededor de una construcción. Si no hay piezas de madera se pueden sustituir por piedrecitas, palos, botones, etc. No olvidemos que a los tres años la relación con las familias debe ser muy estrecha, por lo que en muchas ocasiones se hace imprescindible pedir su colaboración, y reunir material, ya sea de juguetes que tiran en casa, ya sea de objetos del campo en zonas más deprimidas económicamente, puede ser una buena oportunidad.

Según va avanzando el curso se observa que los niños abandonan las piezas y juguetes por los juegos con sillas, mesas, cestos, etc., que les posibilita un juego con otros en donde se emplea fuerza física y, sobre todo, se transforma la utilidad de los muebles. Los juguetes quedan para casa, donde el espacio y el número de niños es más reducido (sobre todo en las ciudades). Aquí es más fácil y divertido poderse mover y, sobre todo, poder jugar con otros.

Dentro del edificio se desarrolla mucho más el juego social, pues al ser el espacio más reducido que en el jardín (juego físico sobre todo), no queda más remedio que pactar e intentar entenderse con los otros. Es donde empiezan las primeras elecciones de compañeros, las primeras pandas, las peleas, etc.

También es el momento más relajado para poder mantener una relación personal con cada niño por parte del profesor. Simplemente sentándose a su altura. Los que necesitan mimos, los que quieren un contacto, los que quieren contar cualquier anécdota, o simplemente los que necesitan tocar para asegurarse de que hay un adulto para ellos, se van a acercar pidiendo atención.

Es el momento de ponerse los babis; el vestirse y desvestirse forma parte del proceso de autonomía que hay que potenciar a los tres años. Los babis deben estar abiertos por delante con botones grandes para practicar el abrochar y desabrochar. A final de curso cada niño podrá ponerse, quitarse y colgar el babi en su percha sin ayuda.

Esto es posible si cada niño tiene su propia percha. Estará marcada con una foto, un dibujo suyo o cualquier distintivo, por ejemplo, el grupo de las frutas (pera verde, plátano amarillo), el grupo de animales (el oso, el perro), el de las flores (tulipán, margarita), etc.

También es conveniente que todo niño tenga su cajón, estantería... para poder dejar su carpeta, sus libros, fichas, sus tesoros, etc. Eso facilita la ordenación de los trabajos para llevarlos a casa y además les posibilita un pequeño territorio privado donde guardar sus cosas.

Si en este momento de juego libre hay algún niño "perdido" que no encuentre con quien jugar (esto sobre todo ocurre al principio de curso), se puede organizar en algún rincón del espacio un juego colectivo, como por ejemplo "la zapatilla por detrás", corros, "el señorito ha entrado en el baile", etc.

Dentro del espacio del aula puede ser interesante tener un par de rincones fijos, como por ejemplo uno de cocinitas y otro de biblioteca. Estos rincones se pueden formar, por ejemplo el de la biblioteca, con una estera o alfombra y una estantería. Los libros pueden ser del colegio o traídos de casa y dejados en la estantería. La estera delimita la zona en la cual se pueden mirar los libros. Tiene que estar claro que no se pueden sacar de esa zona y que cuando se termina de mirar se deja en la estantería.

En la estera de la cocinita puede haber cestos con cacharritos, muñecas, cochecitos, etc., manteniendo la norma de dejar, después de jugar, los juguetes de ese rincón en la zona delimitada.

Durante el juego libre estas zonas delimitadas tienen que ser respetadas por los que no están jugando en ellas.

También es muy útil tener un cartón, alfombra, plástico duro, o similar, con un dibujo de un itinerario de carreteras para poder jugar con los cochecitos.

## **2. Nos sentamos**

Después de aproximadamente una hora de juego libre podemos pasar a sentarnos en las sillas. Ahora el espacio está delimitado, y la actitud corporal relajada facilita una actividad organizada desde el profesor.

Es el momento de centrarnos y empezar a desarrollar hábitos de atención y observación y también de ir introduciendo progresivamente a los niños en los trabajos que se realizan sobre papel o similar.

Las actividades a esta edad están siempre apoyadas en la curiosidad que despiertan en los niños, porque dicha curiosidad es el motor que provoca el interés. Por tanto, deben durar pocos minutos y ser variadas, pues la capacidad de atención de los niños en grupo es baja, sobre todo a principio de curso.

También es muy difícil distinguir a esta edad lo que es preescritura o psicomotricidad fina con lo que es expresión plástica, entremezclándose unas actividades y otras para formar un tronco común, que es la manifestación a través de la mano.

### 2.1. Juegos rítmicos

- **Objetivos:**

- Centrar la atención del grupo en ejercicios que marquen clara y sonoramente el ritmo.
- Distinguir el sonido del silencio.
- Facilitar la atención y la ordenación mental al hacer secuencias y observar dónde está el principio, el desarrollo y el final.
- Que el niño/a sea capaz de relacionar sonidos y palabras con ordenaciones rítmicas, de forma que empiecen a distinguir las sílabas de cada palabra y las palabras de cada frase.

- **Actividades:**

- Empezar a contar con los dedos los sonidos-golpes que tiene cada ritmo, cada palabra o cada paso (en principio hasta tres años).
- Canturrear la palabra SI-LEN-CIO marcando tres golpes en cada sonido: TA-TA-TA.
- Lo mismo empezando muy fuerte-sonido y golpes para ir bajando el tono hasta que no se oiga nada.
- Con palabras, patadas, golpes en la mesa, etc..., empezar haciendo un ritmo de blancas, negras y corcheas.
- Combinar estas notas para hacer ritmos hasta de cinco golpes: TA-TA TA-TA TA.
- A mediados de curso preguntar cuántos golpes tiene cada ritmo: TA TA TA = 3.  
Cuando asocien un sonido con un golpe y puedan contarlos se puede empezar a separar los sonidos de cada frase.  
HOY - HAY - SOL = tres golpes.  
O las sílabas de cada nombre: E-VA = dos golpes.

### 2.2. Presentarse y contarlos

- **Objetivos:**

- Favorecer la aceptación de cada niño en el grupo.
- Crear sentimiento de grupo.
- Posibilitar el hablar en grupo.

- **Actividades:**

- Presentarse y darse a conocer en el grupo.  
Cada niño se presenta diciendo: "Yo me llamo Juan." Los compañeros contestan: "Mucho gusto en conocerte." O bien: "Yo soy una niña y me llamo Paula." Los demás contestan: "Estamos encantados de conocerte."  
Se puede hacer con soniquete y con una suave inclinación de cabeza por parte del grupo, mientras que el que se presenta se mantiene de pie.
- Cuando ya se conocen se les puede contar tocándoles ligeramente la cabeza y diciendo los números en voz alta. Después el profesor señalará con los dedos los niños que faltan; los demás tendrán que recordar el nombre de los que son y hacer hipótesis sobre por qué no han venido.

### 2.3. Qué día hace

- **Objetivos:**

- Desarrollar la observación del mundo que les rodea para ir distinguiendo matices, causas, efectos, resultados del proceso, etc.

- **Actividades:**

- Hacerles todo tipo de preguntas sobre el tiempo que hace: sol, nubes, lluvia, etc., observándolo.
- Se puede hacer un calendario de la semana en clase con símbolos relacionados con alguna actividad que se haga en el día o simplemente con colores. El calendario estará formado por siete cuadrículas; aparte tendremos soles, nubes, nubes con lluvia, truenos, relámpagos, etc., recortados en cartulina para colocar en la cuadrícula que le corresponda cada día.
- Observar los árboles pues son ellos los que manifiestan más claramente el paso de las estaciones.

## 2.4. Organizar, comparar, agrupar

- **Objetivos:**

- Diferenciar cualidades de objetos y agrupaciones.
- Empezar a observar y distinguir agrupaciones por sus características.
- Comprensión de conceptos lógico-matemáticos elementales.

- **Actividades:**

- Pedir que se pongan en el centro de la clase o encima de una mesa distintos grupos de niños.
  - Todos los niños/as que tengan botas de agua.
  - Todos los niños/as que tengan el pelo largo, etc.Verbalizando después claramente la cualidad que les une: "Este es un conjunto de niños y niñas con botas de agua."
- Observar cualidades de objetos o bloques lógicos, etc.
- Más adelante el profesor forma el conjunto y los demás niños adivinarán la cualidad común a todos los elementos.

## 2.5. Reconocimiento de las partes del cuerpo

- **Objetivo:**

- Adquisición del esquema corporal.

- **Actividades:**

- Dar distintas órdenes:
  - Todos los niños y niñas se pondrán la mano en la cabeza, rodilla, cuello, etc.
  - Dónde están los ojos, la lengua, la nariz, etc.
  - Ojos cerrados, boca abierta, oídos cerrados, pies en el aire, etc.
  - Manos arriba, abajo, adelante, atrás, debajo de la ropa, encima de la cabeza, etc.

## 2.6. Gestos

- **Objetivo:**

- Relacionar estados de ánimo con los gestos y la actitud corporal.
- Ejercitar la musculatura de la cara.

- **Actividades:**

- Pedirles que se pongan tristes, alegres, enfadados, cansados, con miedo, con susto, etc.

## 2.7. Sonidos guturales

- **Objetivos:**

- Ejercitar la pronunciación de distintos sonidos para evitar trastornos de pronunciación.
- Ejercitar la musculatura que permita la pronunciación correcta.

- **Actividades:**

- Gorgeos, cuchicheos, silabeos, fonemas: /x/, /q/, /l/, /s/ con distintos puntos de articulación.
- Hablar sin que se oiga, acentuando los gestos.
- Cómo hace la gallina, el cerdito, el perro, etc.
- Con las manos juntas jugar a que son un pececito que sólo habla con el sonido glu-glu.
- Con los pulgares entrelazados jugar a que son un pajarito que vive encima de la cabeza y sólo habla con la P.
- Con un brazo ondulante jugar a que es un gusanito que sólo habla con la M.

## 2.8. *Psicomotricidad de la mano y expresión*

En este apartado explicito variadas actividades que se pueden realizar con las manos, y más concretamente aquellas que se realizan sobre papeles o similares, agrupándolos en tres categorías:

- A) Movimientos de precisión con las manos.
- B) Grafomotricidad: Serían los primeros intentos de expresión en el plano o espacio de dos dimensiones como inicio al simbolismo gráfico. Ejemplo: rellenos, rayas...



- C) Psicomotricidad fina: Todos los trabajos que lleven a realizar ejercicios de coordinación óculo-manual en los que va implícita la utilización de la musculatura de la mano como manifestación de un proceso mental. Ejemplo: doblar, rasgar...

- **Objetivos:**

- Fortalecer la musculatura de la mano que después permitirá escribir.
- Relacionar actitudes con movimientos de manos.
- Manejar las manos con más precisión.
- Expresar plásticamente su mundo interior, su afectividad, sus experiencias, sus vivencias.

- Desarrollar destrezas óculo-manuales.
- Desarrollar sus facultades creadoras.
- Manipular y experimentar con materiales.

• **Actividades:**

A) *De precisión con las manos:*

- Apretar puños.
- Apretar mano contra mano.
- Gancho con los dedos.
- Darse besitos dedo con dedo hasta que la yema esté unida.
- Con el dedo índice de la mano derecha tocar cada dedo de la mano izquierda.
- Con el dedo índice simular que nos pintamos las cejas, los labios, coloretes, que tocamos la punta de la nariz, que nos peinamos, nos lavamos los dientes, etc.
- Gestos con las manos:
  - No - Movimiento de índice.
  - Ven - Vaivén de dedos.
  - Vete - Dorso de la mano hacia afuera.
  - Silencio - Índice sobre la boca.
  - Poco - Pulgar e índice señalando.
  - Párate - Palma hacia arriba, brazo estirado.
  - Regular - Giro de muñeca, etc.

B) *De grafomotricidad:*

Cuanto más pequeños son los niños, más amplia debe ser la superficie sobre la que pintan y más grueso el objeto con el que pintan. Por tanto, los primeros ejercicios de grafomotricidad se deben hacer en papel corrido pintando con:

- 1.º Con toda la mano.
- 2.º Con los pies.
- 3.º Con cuatro dedos.
- 4.º Con dos dedos.
- 5.º Con un dedo.

Pintura líquida:

- Rellenar toda la hoja.
- Rellenar toda la hoja con puntitos.
- Dibujar muchos palitos.
- Dibujar churros.
- Dibujar ruedas redondas, etc.
- Dibujar globos, árboles, flores...

Ceras y rotuladores muy gruesos:

- Repetir lo mismo.
- Rellenar un círculo.
- Rellenar de puntitos un círculo.
- Rellenar churros.
- Rellenar palitos.
- Bordesear un círculo.

- Repetir la serie con un cuadrado-ventana.
- Repetir la serie con un rectángulo-tienda de campaña.
- Repetir la serie con un rectángulo-puerta.
- Llenar la hoja de cuadrados, círculos, triángulos, caracoles.
- Serie de rayas:
  - \* De arriba a abajo.
  - \* De abajo a arriba.
  - \* De derecha a izquierda.
- Serie de rayas horizontales.
- Hacer olas del mar.
- Hacer montañas.
- Hacer rayas horizontales y verticales (cuadrícula).
- Hacer rayas oblicuas en ambas direcciones.

Estos ejercicios se harán simultáneamente con:

- Dibujar libre con todos los materiales (garabatear).
- Representar la figura humana: él, los papás, los amigos, etc.
- Representar vivencias.
- Representar los cuentos.

### C) De psicomotricidad fina:

Con papeles:

- \* Arrugar y pegar bolitas en una hoja.
- \* Doblar en cuatro una hoja.
- \* Rasgar y pellizcar para después pegarlo en una hoja.
- \* Trabajos con punzones.
- \* Coser en tabla con agujeros.
- \* Ensartar bolas gruesas en un hilo.
- \* Abrir y cerrar tapaderas.
- \* Atornillar y desatornillar.
- \* Tijeras: recortar en todas direcciones.
- \* Recortar con dedos.
- \* Recortar con punzón.
- \* Pegar.
- \* Punzar.
- \* Collages: de trocitos de papel recortados con dedos y tijeras.
- \* Collages: terminados con dibujos.
- \* Modelado: arcilla, plastilina, harina, tierra.
  - Amasar libremente (estirar, doblar, rodar, dividir en partes).
  - Hacer bolitas.
  - Hacer palitos.
  - Churros.
  - Planchas, etc.
  - Amasar el material con distintos útiles: partes del cuerpo, palitos, llaves, monedas, etc.

### 3. El desayuno

- **Objetivo:**

- Desayunar juntos.
- Aprovechar algunos días este momento para compartir con el grupo lo que hayan traído de casa.

- **Actividades:**

- Hacer un corro y poner en el centro todos los desayunos que hayan traído y clasificarlos: galletas redondas, frutas, bollos, etc.
- Después de hablar de la forma y parecidos de cada alimento, se repartirán troceándolos o por unidades enteras.
- Las frutas dan muchas posibilidades de juego por sus colores, formas, gajos, etc., y porque el pelarlas proporciona un buen ejercicio de psicomotricidad fina. Por esto, un día a la semana se puede proponer que todos traigan de desayuno fruta.
- También, en grupos reducidos, pueden hacerse los niños un zumo de limón, de naranja, etc.
- Avanzado el curso, el reparto se puede hacer pasando de unos a otros (en una dirección) hasta llegar al final; es decir, el profesor dará la caja de galletas o caramelos al niño que esté a su derecha, éste al siguiente y éste al siguiente... hasta llegar al último, y así hasta que tengan todos.

Todos estos ejercicios son orientativos, pudiéndose hacer algunos cada día.

### 4. Vamos al lavabo

Las actividades cotidianas forman parte del quehacer educativo, por lo que éste puede ser un buen momento para desarrollar hábitos y destrezas en los niños.

- **Objetivos:**

- Desarrollar hábitos de autonomía, para satisfacer sus necesidades fisiológicas más inmediatas.
- Compartir actividades cotidianas de cuidado personal.
- Conseguir que los niños vayan al servicio ordenadamente cuando van varios niños.

- **Actividades:**

- *Caminar ordenadamente:*

Al ser una actividad en la que todos nos dirigimos a un lugar fuera del aula, se puede aprovechar para hacer cualquier tipo de ordenación que suponga ir uno detrás de otro. De esta forma vamos fomentando la suficiente noción espacial para que más tarde hagan filas; pueden ir haciendo el tren, de la mano, cogidos de una cuerda, etc.

- *Desvestirse:*

El abrocharse y desabrocharse, bajarse y subirse la ropa, limpiarse, etc., supone desarrollar hábitos de autonomía imprescindibles para esta edad. Se puede aprovechar también para que sean conscientes de lo que están haciendo, verbalizándolo mientras lo realizan.

- *El agua:*

Además de desarrollar hábitos de limpieza, el agua constituye un elemento de juego importante para esta edad. El medio líquido supone una conexión con situaciones tan ancestrales como su propio origen. Es difícil encontrar niños que no se fascinen con los juegos de agua. El mero hecho de tocarla, de volcarla de un recipiente a otro, de hacer que flote o se hunda cualquier objeto, de llenar y vaciar, etc., supone observación y experimentación interesantes para los niños de tres años.

Por ello, se permitirá a los niños/as entretenerse en el lavabo, dejar correr el agua y jugar.

Por supuesto, tienen que aprender a jugar con ella subiéndose las mangas y no mojándose la ropa, sobre todo en invierno. Si además, el agua está templada, mejor.



## 5. Un tiempo para hablar

Esta vuelve a ser una actividad en la que se precisa atención, por lo que habrá que crear un ambiente que la propicie. El más apropiado es el del interior de la clase.

Podemos sentarnos en un rincón en círculo o alrededor del profesor, lo que posibilita atraer la atención del grupo con más facilidad.

Este es un momento especialmente importante, pues al estar cada vez más inmersos en una cultura de medios audiovisuales, la capacidad de escuchar sin ver imágenes disminuye progresivamente, lo que dificulta el desarrollo y la creación de imágenes visuales propias de cada niño.

Contar cuentos, desarrollar oralmente posibles situaciones, recordar historias, charlar sobre cualquier tema, etc., puede contrarrestar en cierta medida esa pasividad oral y de imaginación que crean los medios audiovisuales. Además, el hablar posibilita y fomenta el aprendizaje de una comunicación fluida entre las personas, dependiendo de esto gran parte de nuestro posicionamiento y ubicación en la vida.

### • Objetivos:

- Mantener la atención.
- Aprender a mantener una conversación. Desarrollar hábitos de escuchar. Contestar coherentemente a preguntas.
- Observación de cualidades de objetos por medio de la verbalización de las mismas.
- Razonamiento de situaciones.
- Mejorar el lenguaje oral de los niños aumentando su vocabulario y adquiriendo una buena pronunciación.
- Aprender a decodificar las imágenes.
- Comprender y realizar órdenes orales.
- Identificar distintos sonidos.

### • **Actividades:**

- Contar un cuento. Después, entablar una conversación sobre los personajes y situaciones contadas. ¿Quién es el protagonista?, ¿a dónde iba?, ¿qué pasaba?, ¿por qué?, etc.
- Recordar los sueños y describirlos.
- ¿Qué vemos con los ojos cerrados? Describirlo. Al ser esta edad de los miedos, se puede trabajar el mundo de la realidad y el mundo de la fantasía:
  - Con los ojos abiertos estamos en el mundo de la realidad.
  - Con los ojos cerrados estamos en el mundo de la fantasía.

Durante esta actividad el profesor conversará con los niños sobre las diferencias entre una actitud y otra, sobre las pesadillas, los monstruos, etc., haciendo hincapié en todo el mundo irreal que desaparece cuando se abren los ojos o se enciende la luz.

Esto puede facilitar que poco a poco los niños vayan sintiendo que ellos pueden llegar a dominar situaciones que les provocan inseguridad, desde su voluntad.

- Charlar sobre cualquier situación que se haya dado en la clase y que empiecen a posicionarse ante ella.
- Interpretación de láminas o dibujos, en los que se comentará lo que ven describiéndolo con el mayor número de detalles. Una vez descritos, se puede seguir preguntando para que inventen historias a partir de lo que ven. ¿Dónde van los personajes que están dibujados?, ¿cómo?, ¿por qué?, etc.
- Mostrarles distintos objetos y preguntarles: ¿Qué es esto?, ¿cómo es?, ¿de qué color es?, ¿para qué sirve?
- Reproducir sonidos de todo tipo.
- Reconocer distintos sonidos, grabados o naturales.
- Pedirles que realicen distintas órdenes:
  - Ana dará un beso a Juan.
  - Juan se levantará y tocará la puerta.
  - Luis dará tres saltos encima de la mesa.
- Aprender poesías y canciones.
- Plantear situaciones o juicios ante los que se vea claramente que hay distintos puntos de vista y que todos pueden ser válidos.
- Plantear situaciones u observación de personas reales o fantásticas en las que se ven claramente las diferencias entre unos y otros, valorándolas positivamente.

Por ejemplo: en un cuento el pirata, la viejecita, la princesa, etc., son diferentes pero todos tienen su importancia.

En la vida real los viejecitos, los bebés, los minusválidos, etc., son diferentes, pero tienen iguales derechos que los demás.

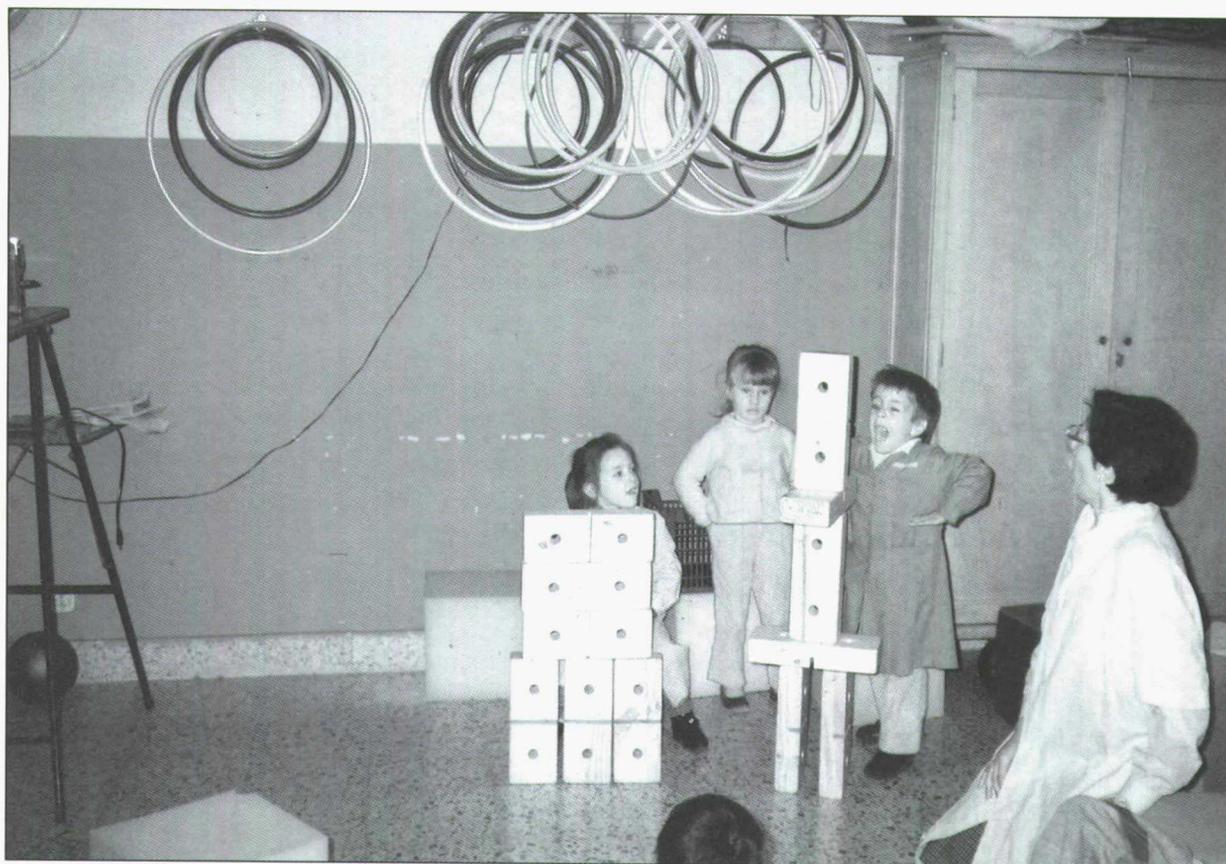
## **6. Jugamos todos juntos**

### **6.1. Juegos colectivos psicomotores**

La siguiente actividad se realiza en el espacio reservado para juego libre, es decir, fuera de la zona de mesas y sillas. El niño a esta edad estructura su pensamiento y su conducta a partir de las sensaciones y respuestas corporales que va descubriendo, siendo el movimiento el organizador fundamental de sus aprendizajes.

Además, a los tres años todavía no son capaces de mantenerse ocupados durante mucho rato ellos solos, por lo que necesitan nuestro estímulo y sugerencias para que vayan descubriendo nuevos juegos y nuevas posibilidades corporales.

Los niños necesitan unos tiempos de juegos completamente libres y otros tiempos de juegos guiados, en los que el adulto organice sus búsquedas y experimentaciones, para que éstas sean más fructíferas. Esto no quiere decir que no haya una directividad por parte del profesor, pues la libertad total, la falta de normas, a lo único que conduce es al confusionismo, al desorden y a la inseguridad.



En este momento la mayor parte de los niños viven en casas llenas de muebles, por lo que su posibilidad de investigar y descubrir a partir de su propio cuerpo se ve muy reducida. En esa medida es imprescindible que en el colegio se les posibilite espacio y tiempo para ese juego corporal, que antes desarrollaba de forma habitual en la Naturaleza y que hoy día sólo los niños de las zonas rurales tienen acceso a él.

Esta actividad no requiere unos aprendizajes específicos por parte del profesor, pues siempre que hagamos una actividad motriz que no sea un movimiento reflejo, espontáneo, sino que lleve asociado un acto de voluntad intencionado, estamos haciendo psicomotricidad.

En esta medida es importante tener un espacio amplio, pero aun en un sitio pequeño se puede hacer, siempre que los niños tengan consciencia de lo que están haciendo, cosa que se consigue dando órdenes claras y concretas, que los niños van realizando sucesivamente.

#### • **Objetivos:**

- Reconocimiento y conciencia de su esquema corporal y su utilización como instrumento de expresión.
- Adquisición del equilibrio y tono muscular, así como la coordinación motriz o trabajo en el que participa todo el cuerpo para llevar a cabo un movimiento, cada vez más complicado.
- Reconocimiento y orientación del espacio próximo y lejano en el que viven.
- Adquisición de la percepción y orientación temporal, entendida como duración de las cosas, sensaciones, etc., mediante la adquisición de las nociones elementales del tiempo físico.

#### • **Actividades:**

El tiempo de duración de cada ejercicio es corto. Las normas deben ser claras y directas.

El juego libre en todas sus formas es la más pura manifestación psicomotriz para el niño, pues mediante él toma consciencia de su potencial corporal; jugando libremente investiga y descubre las posibilidades motrices que tiene con los otros, con los objetos y con el espacio.

#### A) *En torno al esquema corporal:*

- Nombrar cada parte del cuerpo y que la toquen o reproduzcan como si la pintaran con un dedo.

- Adoptar distintas posturas proponiéndoles acciones como: comemos sentados, dormimos tumbados...
- De rodillas, en cuclillas, sentados en el suelo, etc.
- Proponerles que toquen el suelo, la pared o a un amigo con distintas partes del cuerpo: mano, cara, codo, etc.
- Adoptar distintas posturas:  
de señorito puntillas  
de viejecito encorvados  
de miedo temblando  
chulitos sacando el pecho, etc.
- Imitar todo tipo de animales con sus sonidos correspondientes: ranas, cangrejos, canguros, pájaros, serpientes, leones, etc.

B) *Tono muscular:*

- Apretar y relajar cada parte del cuerpo.
- Por parejas en distintas posturas apretarse uno contra otro, con manos, espalda, culitos, pies, etc.
- El profesor les dirá que tienen un rayo láser en la tripa y a una señal tiene que salir un puño, dando un fuerte puñetazo al aire, o dando una patada al aire.
- Jugar a que transportamos grandes pesos con distintas partes del cuerpo.
- Introducir pequeñas relajaciones después de la tensión. Por ejemplo, tumbados en el suelo con los ojos cerrados proponerles un vuelo en alfombra voladora. El profesor irá describiendo los fantásticos lugares por los que viajan, mientras los niños permanecen tumbados unos momentos.

C) *Equilibrio:*

- Andar sin pisar la raya de las baldosas o, por el contrario, caminar sólo por la raya.
- Andar con los brazos en cruz, con las manos en la cabeza.
- Mantenerse de puntillas, con los talones, con los pies para dentro, de rodillas, etc.
- Arrastrar a un compañero, llevarle a carretilla, andar abrazados, andar con las espaldas pegadas.
- Andar a cuatro patas, a tres patas.
- Andar para atrás, para un lado, para otro, etc.



D) *Coordinación psicomotriz:*

- Hacer trenes, corros, etc.
- Por parejas, tirarse una pelota rodándola por el suelo.
- Tirar una pelota dentro de un arco, tirarla al aire, botarla, etc.
- Andar con un aro en distintas partes del cuerpo.
- Andar con un palo, pieza de madera, cuerda, etc.

E) *Nociones espaciales:*

- Que coloquen las manos arriba, abajo, a un lado, al otro, encima de la cabeza, dentro del suéter, etc.
- Colocarse cerca de un amigo, lejos, pegados, etc.
- La misma orden con distintos objetos y partes del cuerpo.
- Meterse dentro, salirse fuera de un arco o cualquier espacio cerrado.
- Colocarse encima y debajo de las mesas, sillas, telas, aros, etc.
- Hacer itinerarios con sillas, cuerdas, mesas o dibujados en el suelo e incitarles a que los recorran.
- Jugamos a pintar el techo, el suelo, una pared...
- Hacer sonar una campana y que se acerquen a ella con los ojos cerrados.
- Proponerles que toquen distintos objetos en el espacio del aula.

F) *Nociones temporales:*

- Poner música y bailar durante distintos períodos de tiempo, haciendo después preguntas comparativas respecto a la duración de la audición.
- Pintar en papel continuo rayas: durante poco tiempo = corto, durante mucho rato = largo.
- Proponer distintas carreras: arrastrando el culo, a cuatro patas, corriendo, por parejas, abrazados, etc., y comparar la velocidad registrada.
- Andar a distintos ritmos: deprisa, despacio, a cámara lenta, deslizándose...
- Escuchar los distintos ritmos corporales: corazón, respiración...
- Realizar ritmos con palmas, patadas, golpes, etc.
- Realizar órdenes juntos, por separado (simultaneidad):  
 “Cuando yo dé una palmada, todos los niños y niñas se pondrán de rodillas, tumbados, de pie, etc.”  
 “Cuando yo dé una palmada, Juan se tumbará en el suelo.”
- En fila se van sentando uno tras otro ordenados.
- Realizar grupos de movimientos sucesivos: sentados, de pie, brazos arriba, sentados, de pie...

**6.2. Juegos psicomotores con objetos:**

Los objetos son, a esta edad, elementos importantes de ayuda en nuestro quehacer pedagógico. Apoyándose en ellos el niño va superando miedos e inseguridades y va aprendiendo a manejarse con más seguridad, pues un objeto es una representación simbólica de algo mucho más profundo, además de ser un puente de comunicación con sus compañeros, con el espacio y con sus circunstancias.

Llamamos objetos a cualquier cosa que sirva para manipular: papeles, palos, cuerdas, aros, cajones, mobiliario, piezas de construcción...

Con ellos, además de los ejercicios dirigidos en los que se utilizan simplemente como facilitadores de aprendizaje de conceptos o habilidades manuales, los podemos utilizar para facilitar procesos de creatividad personal y comunicación con los demás.

Este sería un estilo más libre, en el que no nos preocuparíamos por delimitar de antemano unos objetivos muy concretos, sino que permitiríamos que surgiera la creatividad aparentemente desordenada del niño, en la que los pasos se van dando de una forma espontánea y lógica para ellos.

Este tipo de juegos o sesiones se pueden organizar alrededor de una noción muy simple: alto-bajo, grande-pequeño, mucho-poco, etc.

• *Desarrollo de una actividad (Sesión)*

Podemos empezar dejando el material (aros, cuerdas, telas, etc.) al alcance de los niños o entregándoles a cada uno el objeto con el que vamos a trabajar y dejando unos minutos para que los niños jueguen libremente (cuanto más desconocido sea el material, más tiempo de juego libre).

El profesor, mientras tanto, animará y atraerá la atención de los niños sobre posibles utilizaciones del objeto o sobre algún descubrimiento que haya hecho algún niño.

El grupo de esta manera aprende a fijarse e imitar juegos descubiertos por los otros, para aprovecharlos añadiendo sus propias ideas. De esta manera las situaciones van evolucionando de forma natural, pudiendo el profesor, en un momento dado, aprovechar un juego creado por algún niño para introducir los conceptos que queremos trabajar: a un lado-al otro, encima-arriba, debajo-abajo, etc.

Al cabo de un rato los objetos se van a convertir en medios de comunicación entre uno o varios niños, lo que se puede aprovechar para proponer que jueguen por parejas o en grupos de tres o cuatro.

Poco a poco los niños irán integrándose en un mismo juego todavía alrededor de un objeto.

El profesor, mientras tanto, seguirá sugiriendo distintas propuestas y actividades, incorporando incluso ritmos y canciones, pero siempre siguiendo la dinámica marcada por el grupo.

De esta forma es muy fácil que los niños aguanten divirtiéndose sesiones incluso de una hora, en las que se puede llegar a aprender conceptos como la línea recta, cuadrados, triángulos, correspondencias, asociaciones, etc., siendo la única tarea del profesor en ellas la de aprovechar y canalizar situaciones que han surgido espontáneamente, pero que nos han llevado a trabajar objetivos concretos marcados de antemano.

### 6.3. *Juegos dramáticos dirigidos*

Se trata de montar sencillas escenificaciones sobre un tema que se está trabajando en clase o que se improvisa sobre la marcha. No se trata de crear un montaje teatral, sino de jugar a representar entre todos, de forma muy simple, un cuento, una pequeña narración, algo que está sucediendo en la Naturaleza, etc.

Con ello conseguimos:

- Crear hábitos de desinhibición suficientes como para ponerse delante de los otros a hablar y moverse.
- Creatividad corporal para crear personajes.
- Coordinación con el grupo.
- Una mayor asimilación de lo dramatizado, pues los aprendizajes en los que participa todo el cuerpo están mejor integrados y asimilados.

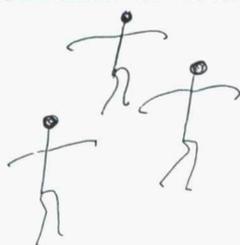
Secuencia de una actividad:

- 1.º Repartir los distintos personajes entre los niños.
- 2.º Colocarlos en el lugar donde van a salir o donde van a estar.
- 3.º Narrar de forma clara y concisa la historia, dejando muy claros los movimientos que cada momento conlleva, para que los niños los relacionen sin dificultad.

Ejemplo de una actividad:

Esta actividad se puede realizar en primavera, cuando los niños han experimentado con la siembra de lentejas y otras semillas.

Colocación de los niños en las actitudes corporales que el cuento requiera.



Punto de partida del viento y adónde vuela.



Semillas



Nubes



Sol

## Narración

Es invierno. Las semillas están acurrucaditas dentro de la tierra porque hace mucho frío.

Unos niños estarán acurrucados en el suelo apretándose las piernas dobladas con los brazos sobre el pecho.

El viento sopla muy frío.

Niños que pasan entre las semillas soplando con cara de pocos amigos y moviendo los brazos de un lado a otro.

Las nubes dejan caer las gotitas muy fuertes y algunos días convertidas en nieve.

Niños con los brazos hacia adelante como haciendo un círculo con ellos. Después sacuden las manos como dejando caer gotas o copos de nieve.

El sol está escondido detrás de las nubes. Hace tanto frío, que no se atreve a dejar que sus rayos lleguen hasta la tierra.

Un niño, o varios, con los brazos extendidos, se esconde/n detrás de las nubes.

Los días pasan, y el viento y la nieve siguen estando por todos los lados.

Niños-viento siguen correteando entre las semillas y nubes dejando caer las gotas.

Hasta que el sol se cansa de estar siempre detrás de las nubes y empieza a meter sus rayos entre ellas.

Niño-sol mete sus brazos entre niños-nube.

Las semillas, que seguían acurrucaditas, notan que les llega el valor de los tímidos rayos del sol y empiezan a moverse un poquito, sin atreverse a salir afuera porque todavía hace demasiado frío.

Los niños- semillas se mueven un poco.

Pero el sol está cada vez más decidido a echar al frío y a las nubes que lo tapan, por lo que sigue empujándolas con sus rayos, que son más y más fuertes.

El viento, al sentir los cálidos rayos del sol, se va muy deprisa.

Niños-viento se retiran al punto de partida.

Niños-nubes se retiran un poco.

Las nubes, que ya no pueden sujetar al sol, también se van, pudiendo así pasearse por el cielo y dejan caer sobre la tierra sus rayos calentitos.

El niño-sol se pasea entre las semillas.

Las semillas notan cada vez más el calor del sol y empiezan a moverse para sacar un tallo, pues notan que está llegando la primavera y quieren salir de dentro de la tierra para poder mirar el cielo, jugar con los pajaritos, balancearse con el viento y tener hojas.

Los niños-semilla sacan un dedo hacia arriba.

Cuando sale la puntita del tallo fuera de la tierra notan que va haciendo calor, por lo que siguen creciendo y creciendo hasta que se convierten en una planta pequeñita.

Niños-semilla se ponen de rodillas con las manos a la altura de la cara moviendo los dedos.

Las nubes de vez en cuando se vuelven a poner delante del sol para dejar caer sus gotitas y que las plantas las beban y puedan seguir creciendo.

Niños-nubes vuelven a ponerse delante del sol.

Niños-plantas hacen que beban gotitas.

Las plantas chupan el agua y siguen creciendo, creciendo, hasta convertirse en unos árboles grandes llenos de hojas y de frutas.

Niños-planta de pie balanceándose.

El viento puede salir despacito.

Otra posibilidad es representar cuentos. Para ello hay que reducirlos a frases cortas que impliquen movimiento y triplicar los personajes, pues siempre hay varios niños que quieren ser los príncipes, las caperucitas, los cabritillos, etc.

Además, hay que añadir personajes con los que se crea el ambiente del cuento, amén de hacer partícipes a todos.

Por ejemplo:

- La mamá de Caperucita puede tener tres o cuatro hijas con caperuza roja.
- Cuando se van dando saltitos a casa de la abuelita (que estará situada al otro lado de la clase), se van encontrando por el bosque: flores (que son niños de rodillas), pajaritos (que son niños que revolotean entre las flores), ardillas que buscan bellotas, ciervos, etc. Es decir, tantos personajes como niños haya en la clase.

#### **6.4. Juegos y bailes populares**

Estos constituyen un legado insustituible de aprendizajes psicomotores y rítmicos.

Los monótonos soniquetes, los pasos repetitivos, con las progresivas destrezas y tanteos que proponen, nos pueden ser de una estimable ayuda en esta edad.

Estos juegos siempre tienen el éxito asegurado, pues son los que más entusiasman a los pequeños. La gallinita ciega, el corro de la patata, el patio de mi casa, el señorito Antonio ha entrado en el baile, la chata maragata, etc., forman parte de nuestras raíces folklóricas y culturales y, como tales, nuestros pequeños tienen derecho a ellas (cosa cada vez más difícil en las ciudades, en las que jugar en la calle se convierte en algo complicado y peligroso).

Sin embargo, el colegio sigue siendo un lugar apropiado para la transmisión de todo bagaje cultural que supone el juego popular. Nosotros podemos aprovechar para ir practicándolos como un juego más de psicomotricidad.

##### **• Actividades:**

— El baile.

El baile es el ejercicio psicomotor más completo. En él se conjugan la destreza corporal, el ritmo, la coordinación con otros y la libre expresión corporal.

- Ponerles audiciones de música moderna y que bailen libremente.
- Ponerles música clásica y que bailen libremente.
- Comentar las diferencias entre los movimientos que sugieran una música y otra.
- Bailar con distintas músicas: solo con las manos, con la cabeza, con los pies, con todo el cuerpo.

La música a la que más partido se puede sacar son las marchas y la música folklórica marcadamente rítmica. Con ella se pueden montar pequeñas coreografías aprendiendo de antemano cuatro o cinco pasos, como por ejemplo:

- Corro: corro con manos cogidas.
- Corro adelante y atrás: acercándose y separándose.
- Patadas: manos en la cintura. Dar patadas sucesivas hacia adelante, sin moverse del sitio.
- Parejas: darse la mano o abrazarse y bailar juntos.
- Filas: trenes marcando el ritmo, etc.
- Dar una vuelta.

El profesor/a dirá claramente el paso que van a realizar al tiempo que se oye la música, pasando de uno a otro según le parezca.

#### **6.5. El jardín (el recreo)**

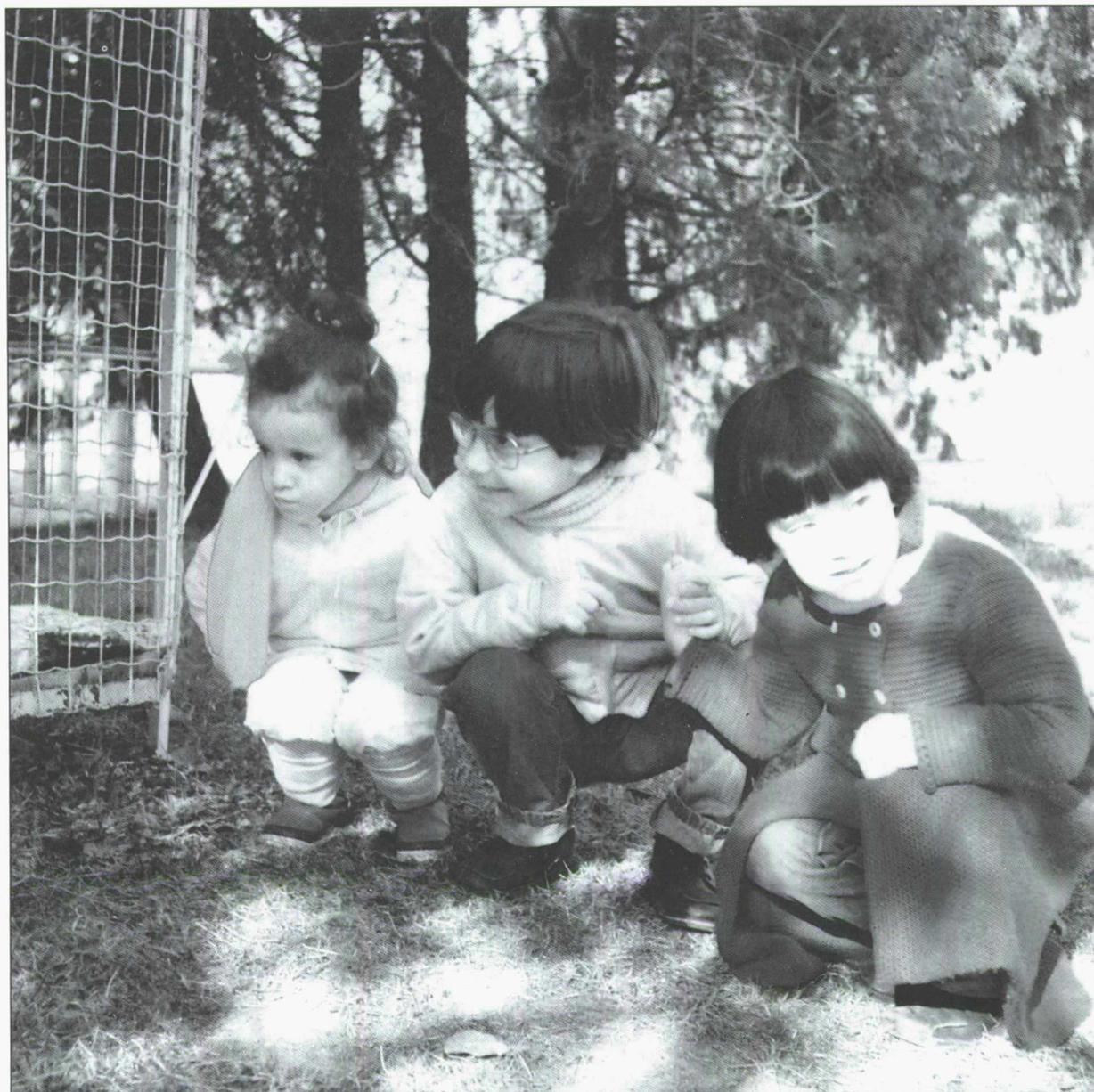
A esta edad, el tiempo que los niños pasan al aire libre debe ser mayor que en la E. G. B. y a ser posible no coincidiendo con los de ese nivel, pues los pequeños se ven con facilidad avasallados por la actividad de los mayores.

En el jardín del colegio es imprescindible que haya una zona de tierra para los juegos de puches, trasvases y modelado de terreno.

Los niños alternarán de forma natural los juegos de destrezas corporales en toboganes, hierros, tubos, etc., con los sedentarios sobre el suelo manipulando la arena.

Este puede ser un buen momento para hacer juegos populares o simplemente para estar a disposición de los niños que quieran cariñitos o contarnos algo.

## 7. Las salidas



Las salidas para la observación del medio constituyen un caudal inestimable de datos y experiencias que en el aula sería imposible vivir. Planteamos una pedagogía sin salir del recinto escolar, significa estereotipar nuestro quehacer pedagógico y coartar al niño la posibilidad de la observación directa, con todos los descubrimientos vitales que esto supone.

### \* Tipos:

- \* De observación de la naturaleza cercana, cambios experimentados en la vegetación, cambio de clima, visita a un colegio cercano, etc. Esta salida se puede organizar sobre la marcha y apenas necesita ayuda por parte de los padres.
- \* Visita a artesanos u oficios cercanos al colegio. Conviene que el profesor haya ido antes para poder programar bien la visita. Es necesario ir acompañado de otros adultos.

- \* Excursiones de un día. Estas requieren ayuda por parte de los padres y una preparación anterior que asegure un sitio cómodo donde se pueda jugar, comer, ver cosas, etc.
- \* No hay que descartar las salidas de varios días a granjas-escuelas o sitios especialmente acondicionados para recibir niños tan pequeños.

\* Secuencia de una salida:

#### 1.º *Preparación*

La profesora comunicará a los padres el día de la salida y pedirá que algunos le acompañen.

Con los niños habrá una preparación previa, pues la salida es la consecuencia del trabajo que se está haciendo en ese momento en el aula.

Si se está trabajando el otoño, la salida será ver los árboles de un jardín cercano. Si se está trabajando el barrio o los vecinos, se puede salir a callejear por zonas tranquilas, etc.

Podemos haber planteado incógnitas que se resolverán con la observación directa.

Habremos hecho itinerarios en papel continuo.

Se les pedirá a los niños que estén atentos a los colores, olores, sonidos, etc.

Se les recordará que tienen que estar muy pendientes de los adultos que vayan, pues es peligroso despistarse, ya que se pueden perder.

#### 2.º *La salida*

Se procurará sacarle el mayor rendimiento posible facilitando y provocando en los niños la observación y vivencia del mayor número de cosas posibles.

En estas salidas, además del objetivo de observación del medio, estamos trabajando la autonomía y responsabilidad, pues es una situación en la que estando en un espacio abierto no tienen un adulto que cuide de ellos en particular, sino que la responsabilidad de su cuidado recae en gran parte sobre ellos mismos.

Las salidas más sencillas se pueden empezar a hacer a finales del primer trimestre, para terminar al final del curso con una excursión de un día entero.

#### 3.º *Después de la salida*

A la vuelta y después de la habitual conversación o puesta en común, el profesor puede proponer distintos trabajos para elaborar la información recabada durante la salida, como por ejemplo:

- \* Dibujos sobre lo vivido y lo visto.
- \* Modelar algo relativo a la salida.
- \* Juegos corporales y de imitación.
- \* Dramatizaciones sobre el tema.

## 8. Las fiestas

Es conveniente interrumpir el ritmo del curso periódicamente con fiestas o actividades que se salgan del quehacer cotidiano, pues, además de dar la posibilidad de celebrar un acontecimiento, marcan el final o comienzo de una etapa o período dejando muy claro los ciclos, cosa, como ya hemos dicho, muy importante para la estructuración mental del niño.

La fiesta siempre requiere un porqué y una preparación (si no son cumpleaños que se improvisan sobre la marcha), pues cuanto más pequeños son los niños, más perdidos se pueden sentir en ellas si no las estructuramos debidamente. De todas formas, las fiestas en la clase de tres años son muy sencillas, reduciéndose prácticamente a venir disfrazados, traer algo de comer y beber para repartir entre todos y realizar alguna pequeña actividad relacionada con lo que se celebra.

## Pasos a seguir:

- \* Decírselo a los padres para que colaboren con la comida y bebida.
- \* Preparar los trajes si se hacen como actividad en el aula y decorar la clase de acuerdo a lo que se festeje.
- \* Hablarles del significado de la fiesta (tan emocionante como el acontecimiento es su espera).

## Tipos de fiestas:

- \* Para finalizar una unidad didáctica o cualquier cosa que se esté trabajando en clase.
- \* Conmemoraciones del calendario: Navidad, Carnaval, fiesta del Patrono o Patrona local, etc.
- \* Teatros o representaciones para padres o compañeros del colegio.
- \* Cumpleaños.
- \* Fiesta de las estaciones: del otoño, la primavera, etc.



## FIESTA DE LA PRIMAVERA

## Motivación:

Ir en busca de la Princesa Primavera, pues la había raptado el Señor del Frío y sólo la devolvería si encontramos el tesoro de las golosinas.

#### Preparación:

- Hacer un itinerario en papel corrido para realizar la búsqueda del tesoro.
- Venir vestidos de príncipes y princesas.
- Traer bebidas para celebrarlo.
- Tener preparadas bengalas.
- Pedir ayuda a los padres si es necesaria su presencia.

#### Desarrollo:

El día fijado, los profesores colocarán en el itinerario previsto señales para que se sepa que van encaminados (piedras de colores, penachos de algodón teñidos, señales en el suelo, etc.), y al final el cofre de las golosinas.

La fiesta consiste en seguir el itinerario y una vez encontrado el cofre, llevarlo al aula, colocarlo en el centro de la clase y cantar canciones de despedida del invierno y bienvenida a la primavera.

Se pueden cerrar las cortinas mientras y encender las bengalas. Cuando éstas se han apagado, se abren las cortinas y, al entrar la luz, se da por hecho que ha llegado la primavera y se la recibe con hurras, canciones y todo tipo de vítores.

Después beberemos los refrescos y realizaremos bailes (tipo minué por ser lo que pega vestidos de príncipes y princesas).

## Bibliografía:

MAUCO, Georges: *Educación de la sensibilidad en el niño*. Editorial Aguilar.

CORKILLE Briggs, D.: *El niño feliz*. Granica Editor.

## 5.7. Educación Infantil. Tarea compartida

Graciela Kasanetz

### 1. Introducción

“Una de las tareas que competen al profesor y al equipo educativo del que forma parte consiste en determinar los cauces y formas de participación de los padres en el Centro de Educación Infantil” (D. C. B., pág. 87).

#### **¿Qué significado tiene esta frase incluida en el Diseño Curricular Base para la Educación Infantil?**

El principio establece tres agentes educativos: el profesor, los padres y los niños, y una institución que aglutina a todos ellos: el Centro de Educación Infantil. Nombra, asimismo, una instancia grupal en la que está incluido el profesor dentro de la institución educativa (el equipo educativo), y atribuye al profesor y al equipo la creación y organización de los canales y formas a través de los que el colectivo de padres participará en la tarea educativa que desarrolla la institución.

Queda así claramente expuesto que el lugar de los padres en la institución de educación infantil, fuera de las A. P. A. S. o del Consejo Escolar, estará diseñado por los profesores que constituyen el equipo educativo del Centro.

#### **¿Por qué es importante la participación de los padres en la tarea que la escuela realiza con los niños de tres años y qué trabajo con los padres supone este tópico compartido por todo educador?**

El protagonista privilegiado del proceso educativo, hacia el que está orientada toda acción educativa, es el niño y nuestro objetivo prioritario es su desarrollo armónico e integral.

Un niño no es un ente aislado, proviene de una familia, tiene un lugar (mejor o peor) en ella, es el producto de esa familia, de todo lo que ha vivido en ella o fuera de ella, pero siempre respecto de ella.

Cada niño trae consigo su historia, sus costumbres, sus hábitos, sus formas de expresión y relación, su manera de pedir, dar, aceptar y rechazar cariño. “La historia del niño va unida a la de los adultos y reconstruirla implica reconocer el tupido tejido de relaciones afectivas y sociales que le rodean” (Selmi y Turrini, pág. 40).

A los tres años, la vida del niño se centra en su entorno familiar; de éste depende su sentimiento de seguridad y la valoración que tiene de sí mismo.

Para que el niño se sienta en el cole tan integrado, seguro, aceptado y querido como en su casa (sí “tan”, pero no del mismo modo) es indispensable una comunicación fluida entre padres y educadores.

Cuando en su familia hay muchas dificultades, el niño puede buscar refugio en la escuela, en el afecto de sus compañeros y en el del educador, lo que sin duda le ayudará a sentirse mejor; pero es preciso recordar que la función de la escuela no es en ningún caso sustituir a la familia.

Partimos de la premisa de que, salvo casos graves de maltrato, los padres son competentes en la educación de sus hijos. Si en algunos casos esto no es así, nuestra tarea es ayudarles a que lo sean.

Al hablar de padres nos referimos a quienes cumplen función de tales respecto del niño, no necesariamente a los padres biológicos. Esto implica considerar que un niño huérfano quizás disponga de quien cumpla esta función (abuelos, hermanos mayores, tíos..., en general, cualquier figura sustituta) y que un niño que tiene mamá y papá puede, en algunos casos, carecer de suficiente sustento afectivo.

Intentaremos aproximarnos ahora a algunos de los canales y formas de participación posibles de los padres de los niños de tres años en un Centro educativo. Esta aproximación no pretende ser exhaustiva; nos centraremos en algunos aspectos que suelen resultar más problemáticos para los educadores: *las entrevistas con padres y las reuniones generales con padres*.

## 2. El trabajo con padres y el equipo

El trabajo con padres sólo puede desarrollarse satisfactoriamente si existe una adecuada coordinación entre los miembros del equipo educativo. El trabajo con los padres es interdependiente del trabajo en equipo.

En el equipo podemos planificar, cambiar opiniones, hacer y recibir críticas que nos permitan mejorar nuestro trabajo y sentirnos mejor en él.

En el equipo se elabora el proyecto pedagógico y se acuerdan criterios que han de favorecer la tarea a realizar, se analizan las dificultades, se proponen y ensayan soluciones, se intercambian experiencias, vivencias, bibliografía, información...

Si encarar las entrevistas o las reuniones con padres nos inquieta, atemoriza o cohibe, si tenemos dudas de qué o cómo intervenir, de qué o cómo decir o preguntar, de cómo organizarlas, el equipo es el lugar ideal para ensayar, para que nuestros compañeros nos aporten ideas, opiniones, sugerencias...

Podemos elaborar con otros compañeros de la misma etapa un guión base para las entrevistas, o podemos organizar las reuniones entre varios educadores y, al principio, realizarlas dos personas, para sentirnos apoyados y para mostrar a los padres que existen objetivos y metodología comunes en toda la etapa.

Las reuniones con padres y las entrevistas individuales no son el lugar idóneo para que el educador manifieste sus divergencias (si las tiene) con el planteamiento educativo del Centro, ni para establecer comparaciones ni hacer apreciaciones valorativas sobre el trabajo de ninguno de sus compañeros de equipo.

Si existen divergencias o diferencias personales que dirimir entre los componentes del equipo, éstas deben analizarse y resolverse dentro del marco de las reuniones de equipo. Que las dificultades de equipo trasciendan a los padres no tendría otro resultado que obstaculizar la buena marcha del proceso educativo y favorecer el malestar en las relaciones entre los compañeros de equipo.

Paralelamente a las reuniones generales y a las entrevistas mantendremos un contacto diario con los padres y una comunicación por escrito respecto de algunos aspectos del trabajo educativo.



En los primeros días del curso escolar remitiremos a todos los padres una comunicación escrita que contenga las normas del Centro. También contemplará esta comunicación los siguientes aspectos:

- Dar la bienvenida a los padres a la tarea conjunta que emprenderemos.
- Pedir y ofrecer diálogo y colaboración.
- Comunicar las normas generales de funcionamiento de la clase.

En este apartado recogeremos aspectos referidos a:

- Horario de entrada y salida.
- Normas del período de adaptación.
- Horarios de entrevistas.
- Ropas adecuadas (ya tratado en otro punto).
- Que si va a recoger al niño una persona distinta a la habitual, nos lo comuniquen antes.
- Medicamentos.

Los medicamentos que no tengan un horario estricto de administración es preferible que se den al niño en su casa. Sólo en los casos en que sea indispensable que el niño tenga que recibirlo en horario escolar, pediremos que: traigan la indicación del médico acerca del nombre del medicamento, período de tiempo durante el que el niño debe

consumirlo, dosis a administrar y periodicidad de la dosis. En lo posible, que el fármaco venga en su envase original con prospecto incluido y con la indicación clara de: nombre del niño, hora y cantidad a administrar y del día de inicio y final del tratamiento.

### 3. Las reuniones generales con padres

Uno de los cauces de participación de los padres son las reuniones generales.

Es conveniente programar al menos tres reuniones anuales. La primera reunión tendrá por objetivo el que los padres conozcan al educador y éste a los padres, y plantear el significado del período de adaptación, lo que ayuda a disminuir la ansiedad en los padres y con ello facilita la adaptación de los niños.

Esta reunión inicia el intercambio familia-escuela a nivel grupal y contribuye a abrir y hacer permeables los canales de comunicación y participación.

En esta primera reunión se explicitarán las normas del Centro, que ya se habrán entregado por escrito previamente a los padres, se comunicarán también los horarios en que el educador recibirá a los padres y se explicará el criterio utilizado para fijarlo. Se invitará a los padres a expresar sus dudas, inquietudes e iniciativas.

La primera reunión suele realizarse en los primeros diez días del curso escolar, y en el caso de que la incorporación de los niños se haga de forma escalonada también se convoca a los padres de los niños que aún no se han incorporado, y se informa sobre cómo se está desarrollando la adaptación.

La segunda reunión puede realizarse alrededor del segundo mes, y en ella se exponen los objetivos y la metodología pedagógica del curso. También contaremos las características generales de los niños de esta edad y de este grupo en concreto.

Plantaremos la importancia fundamental de centrar todo trabajo en los intereses del niño, las razones de por qué no enseñaremos en este curso a leer ni a escribir y la utilización del juego como recurso primordial del aprendizaje en los niños de tres años. Explicaremos que los niños de tres años no realizan “deberes” en casa ni practican con ninguna cartilla.

Pediremos la colaboración de los padres en los hábitos de higiene e independencia de sus hijos (respetto de la comida, el baño, vestirse, lavarse los dientes, la cara, las manos, aspectos del sueño, etc.).

Solicitaremos que envíen a los críos con ropas cómodas y fáciles de bajar o quitar, que le permitan moverse, jugar y ensuciarse, así como ir solos al water, y que faciliten al educador el cambio rápido de ropa, si alguna vez se les escapa el pis o la caca. Los chándales y los leotardos en invierno son preferibles a ropas muy bonitas, pero poco prácticas (pantalones con muchos botones, vaqueros con ojales muy duros, petos con tirantes, etc.). Es conveniente pedir a los padres que nos dejen en la escuela un cambio de ropa para alguna situación de “emergencia”.

Hablaremos de algunas necesidades específicas de los niños de estas edades, referidas a distintos aspectos:

- Horarios de descanso. El niño de tres años necesita descansar alrededor de once horas diarias. Un niño que no descansa lo suficiente estará cansado, malhumorado y tendrá dificultades para aprender y disfrutar.
- El niño puede y necesita participar con los adultos de algunas actividades de su casa: desayunos, meriendas, comidas y cenas.  
Puede responsabilizarse de llevar los cubiertos y las servilletas a la mesa, puede lavarse las manos y la cara, y comenzar a intentar vestirse.
- El niño necesita ser escuchado, hablar y que le hablen, para expresar sus deseos, sentimientos, emociones, y para desarrollar un lenguaje correcto. Es importante que los adultos no hablen al niño en lo que llamamos media lengua (¿quieres el *pete* o la *pum*?).
- El niño necesita que los padres jueguen con él, que le dediquen un tiempo en exclusiva. Los juguetes, el vídeo y la televisión nunca suplen a los padres.
- Los límites —no el castigo— son necesarios para que el niño adquiera seguridad y para que se integre socialmente.

- El niño necesita que se le valore positivamente. Podemos señalar a los padres que si regañan al niño por algo, nunca le amenacen con la pérdida de cariño, “ahora no te quiero”, ni le pongan rótulos o etiquetas, “eres un niño malo”, ni le generen sentimientos de culpa, “me vas a matar a disgustos”, ni le comparen con sus hermanos, primos o amiguitos, ni positiva ni negativamente, pues el niño necesita sentir que es querido por él mismo.
- Los niños aprenden lo que viven; esto tiene más efectos en ellos que cualquier enseñanza por otros medios. Perciben y les influye más lo que sus padres realmente sienten y hacen que lo que les dicen.
- Los niños entienden todo, por supuesto desde su propio nivel. Es erróneo considerar que, por ser pequeños, sus sentimientos también lo son. Aquí la proporción es inversa. En la niñez se construye el futuro afectivo de los adultos.
- Respecto de las normas, pediremos a los padres que respeten mutuamente los criterios que sostengan respecto al niño, que la madre trate de no desautorizar al padre ni convertirlo en el malo de la película, ni que el padre haga lo mismo con la madre.

En el curso de la segunda reunión sugeriremos a los padres algunos cauces de participación, que más adelante, y en comunicaciones escritas o personales, estructuraremos más. Por ejemplo:

- Participación en excursiones y salidas.
- Participación en la preparación de fiestas.
- Creación de talleres de teatro, música, elaboración y reparación de juguetes, etc. (según las propuestas de los padres).
- Venir a contar un cuento a toda la clase, previo acuerdo con el educador sobre contenido y horario.

La tercera reunión general será de evaluación del trabajo realizado y tendrá lugar a principios del último mes de clase o al final del anterior.

Aparte de las tres reuniones generales mencionadas, cuando existe algún tema de importancia que tratar (por ejemplo, una salida a una granja por varios días), el educador puede convocar a los padres a reunión general.

Es importante que el educador prepare las reuniones (tanto en contenido como en organización), puesto que es él quien las dirigirá. La puesta en común con los compañeros del equipo suele ser de gran utilidad.

En las reuniones generales trataremos de mantener siempre un clima de cordialidad, y en ellas no haremos alusión a ningún niño en concreto, pues sus padres o los de los otros niños podrían sentirse molestos.

Las reuniones serán convocadas en un horario accesible para los padres, puesto que de no ser así, el nivel de participación será muy bajo. Si los padres llevan las intervenciones o preguntas a un terreno personal, volveremos a llevarlas a lo general. Si, por ejemplo, las intervenciones de los padres son del estilo “... mi niño...”, o “... Pepito... siempre le pega a mi niño...”, podemos responder en el estilo de “... los niños de esta edad...”.



Los padres se interesarán por las reuniones si hacemos de ellas un lugar agradable; teniendo en cuenta que la educación debe tender a disminuir las desigualdades socioeconómicas dando a todos iguales oportunidades, utilizaremos un lenguaje sin tecnicismos, para no apabullar, y si tenemos que utilizar algún término técnico, explicaremos su significado.

## 4. Las entrevistas con padres

En las primeras entrevistas el clima que se cree es muy importante: el diálogo y el intercambio que se inicia debe sentar las bases de una relación de mutuo respeto en la que se evitará el “yo soy el maestro/a y te enseño lo que has de hacer con tu hijo/a”.

En el transcurso de la primera reunión general, el educador informará el día de la semana y el horario en el cual recibirá a los padres para realizar entrevistas, explicitando que éstas pueden ser tanto a demanda de los padres como por convocatoria del educador.

Cuando los padres deseen una entrevista con el educador, se pondrán en contacto con éste, personalmente o por medio de una nota, para pactar el horario de la cita, que sólo de modo muy excepcional podrá ser fuera del que el educador ha comunicado a los padres en la primera reunión, y también en una nota enviada a éstos durante la primera semana de clase.

Las entrevistas sólo se harán con cita previa. Esto se explicará a los padres en el sentido de que es la mejor forma de garantizarles la atención que merecen, pues de lo contrario podría haber superposiciones con otras entrevistas. El horario que el educador fija para entrevistas no es compatible con ninguna otra tarea que tenga que desarrollar (ni preparación de clases, ni ordenación de materiales, etc.).

Cuando el educador desee citar a los padres para una entrevista, es conveniente que lo haga por lo menos con una semana de anticipación, para que los padres puedan organizar su tiempo de manera que les permita concurrir a ella.

En todo momento hemos hablado de los padres en plural, porque escuchar sólo a uno de ellos (el papá o la mamá, o tal vez la abuela que tiene el niño a su cargo) nos dará una visión parcial. El niño es el producto del entrecruzamiento de la historia de sus padres, y sólo en el entrecruzamiento de la palabra de ambos podremos captar la particularidad de la historia del niño. Consideramos, por tanto, muy importante citar tanto al padre como a la madre. Si la situación es de separación, pediremos a uno de ellos (el que nos resulte más accesible por ser quien convive con el niño o quien le trae o le recoge del centro educativo) una forma de contacto con el otro —por ejemplo, un número de teléfono— para ponernos en comunicación directa y pactar así la cita, o, si mantienen buenas relaciones entre ellos, pedirle directamente que le avise y nos comunique la respuesta. Trataremos siempre que la entrevista sea con ambos a la vez, pero si no lo aceptan, o por razones de trabajo no es posible, haremos entrevistas por separado.

En las entrevistas a las que concurren ambos padres, si éstos expresan opiniones contradictorias, o incluso si discuten en el transcurso de ellas, el educador tratará de no tomar partido por ninguno de los dos, y si ambos le convocan para que intervenga dando la razón a uno o a otro, se mantendrá en una posición de escucha, nunca de juez, tratando de templar los ánimos para que puedan ser permeables a sus indicaciones, explicitando, por ejemplo, que comprende que es difícil ponerse de acuerdo en la educación de los hijos, pero que, por supuesto, la presencia de ambos en la entrevista demuestra que ponen la mejor voluntad para que las cosas salgan bien.

Es importante que el educador mantenga respecto de los padres una distancia operativa, que le permita, en un clima de cordialidad, mantener eficazmente su rol, ubicándose ni tan cerca que se identifique con sus entrevistados, perdiendo así su objetividad, ni tan lejos que ponga barreras a la comunicación.

Algunos detalles prácticos pueden ser de utilidad al educador al realizar entrevistas. Trataremos de explicarlos:

Es conveniente realizar las entrevistas en un lugar en que esté garantizado que no habrá interrupciones (nunca en los pasillos). La clase de los niños, en ausencia de éstos, puede ser un lugar idóneo.

Esperar a los padres en el interior del aula y dirigirse a la puerta cuando éstos llegan para recibirle con una sonrisa y un saludo, ofrecerles asiento y agradecerles el haber concurrido puede ser un buen comienzo.

Ubicarse sin la mesa del educador de por medio y en asientos del mismo tipo, ni más ni menos cómodos, ni de distinto tamaño, ayudará a crear un clima de apertura a la comunicación.

Si en el curso de alguna entrevista, algún padre o madre toma una actitud agresiva o irrespetuosa con el educador (algo que no se da con frecuencia), éste nunca responderá en el mismo nivel. Como profesional, pondrá límites a esta forma de actuar. Si el educador mantiene la calma y conserva a la vez su lugar, ayudará a los padres a situarse correctamente. En este caso, será de ayuda para el educador recordar que la agresión o la falta de respeto es a su rol, no a su persona; por lo tanto, la mejor forma de resolver adecuadamente la situación es guardar su lugar, no salirse de él.

Utilizar siempre una forma positiva facilita la comunicación con los padres; por ejemplo, no es lo mismo decir “... sólo os preocupáis por...”, que decir “...entiendo que estéis preocupados por..., pero también...”.

La entrevista es una buena oportunidad para que los padres sientan que pueden fiarse del educador. Si esto se consigue, ellos transmitirán esa confianza a su hijo. Es casi un lugar común en la educación infantil, por ejemplo, el hecho de que un niño consiga una buena adaptación a la escuela cuando su familia, en especial su madre — recordar este término como una función del niño—, haya aceptado la nueva situación y se haya adaptado a ella.

## La Primera Entrevista

Citaremos nuevamente el Diseño Curricular Base para la Educación Infantil, en el apartado de “Principios organizativos y orientaciones didácticas generales”:

“En la participación individual, familia y educadores tratan de guiar y facilitar primero la incorporación y luego una adecuada adaptación del niño al Centro. En un primer contacto, generalmente en la entrevista inicial, padres y educadores sentarán las bases de la futura relación: se conocerán y establecerán el clima de confianza mutua indispensable para que la comunicación entre ellos resulte fluida. Además, como se señalará posteriormente al hablar de la evaluación, los educadores tendrán las primeras referencias del niño al que van a recibir: recabarán datos, opiniones, comentarios que servirán para orientar mejor el proceso. Los padres, a su vez, conocerán el Centro, su espacio físico, los recursos disponibles, las necesidades y obligaciones que se derivan del Proyecto Educativo” (D. C. B., pág. 88).

Cuando se habla, en el texto antes citado, de “recabar datos”, entendemos esto como un diálogo en el cual también recogeremos información, nunca como un interrogatorio. El educador puede ayudarse en este punto de la entrevista con una guía que habrá previamente elaborado y que puede contemplar los siguientes aspectos:

- Datos de filiación del niño, de sus padres y hermanos. Edades y ocupaciones.
- Con quiénes comparte la vivienda.
- Quién le ha cuidado hasta el momento.
- Embarazo y parto.
- Lactancia.
- Dentición y motricidad (sostén de la cabeza, sedentación, gateo, marcha).
- Sueño (cómo, dónde y con quién duerme, si se duerme solo o le duermen).
- Alimentación (entera o pasada, con quién, solo o con ayuda).
- Sociabilidad (con niños y con adultos).
- Lenguaje (desde cuándo y a qué nivel está ahora).
- Control de esfínteres (diurno y nocturno).
- Hábitos y costumbres.
- Cómo ven ellos a su hijo.

¿Cuándo es conveniente citar a los padres para entrevistas, aparte de la de principio de curso?

Cuando el niño tiene dificultades de cualquier tipo que no nos hayan sido comentadas por la familia: sensoriales (si, por ejemplo, detectamos problemas de audición o de visión que no han sido diagnosticados, o aun si lo han sido, no hayan recibido tratamiento), motrices o neurológicas (evidenciadas en la motricidad fina y gruesa).

Cuando el niño tiene dificultades en la adaptación y en la relación con los adultos y/o con sus compañeros.

Cuando ocurre en la familia algún acontecimiento potencialmente traumático para el niño (por ejemplo: separación de los padres, malos tratos, muertes de familiares cercanos).

Cuando el niño tiene síntomas (fobias, hiperkinesia, excesiva agresividad, excesiva timidez, enuresis, encopresis, etc.).

Conviene recordar que cuando un niño sintomatiza (se hace pis o caca, no habla, tiene miedos injustificados, etc.) está tratando de decir algo. Tomando un ejemplo del campo de la Medicina, cuando alguien tiene fiebre, la fiebre es un síntoma, una señal de alarma que dice que algo no funciona bien. No se trata entonces de tapar la boca al síntoma (sólo bajar o quitar la fiebre), sino de averiguar qué es lo que la provoca. Resolviendo aquello que la provoca, el síntoma también remite.

Los síntomas infantiles son la forma que el niño encuentra de decir algo que no puede expresar en palabras, algo que generalmente tiene relación con su entorno familiar y a veces con la escuela.

Para resolver un síntoma es necesario entender lo que sucede en la familia.

En las entrevistas que solicitamos por alguno de los motivos precedentes diremos a los padres que deseamos hablar con ellos para conocer mejor al niño; abordaremos lateralmente, no de frente, la cuestión por la que les hemos citado, para evitar provocar que los padres acudan muy angustiados o en actitud defensiva. Por ejemplo, si citamos a los padres de un niño que se masturba insistentemente, no abriremos la entrevista preguntando por la masturbación, porque es probable que con ello consigamos que se cierren en banda. Podemos empezar diciendo que nos cuenten acerca de su hijo, que por cierto es muy majo (y contamos algo acerca del chaval que demuestre a los padres que conocemos y queremos a su hijo).

Es preciso que el educador estructure previamente, de manera muy general, las entrevistas que va a abordar, para poder obtener información útil. En el ejemplo precedente, no podrá olvidar preguntar acerca de con quién duerme el niño, si se pasa a la cama de los padres aunque sea esporádicamente, si ellos se dan cuenta cuando el niño se pasa a su habitación, quién y cómo le bañan, si ve la tele y si alguien controla lo que el niño ve, etc.

A veces es necesario hacer explícito a los padres algo que está implícito respecto de las entrevistas por ser una norma ética del trabajo del educador: la absoluta confidencialidad respecto de la información que los padres proporcionan a éste.



Para estas entrevistas nos remitimos a lo que hemos planteado acerca de las entrevistas en general.

A menudo, una vez obtenidas las primeras informaciones que nos ayuden a comprender determinadas conductas de los niños, su forma de relación, etc., tendremos que solicitar la colaboración de otros profesionales de los equipos de apoyo psicopedagógico.

Obviamente, no existen actuaciones “prefabricadas” ni recetas. La elaboración del presente artículo ha pretendido ofrecer algunas aportaciones y reflexiones básicas sobre las situaciones que habitualmente se desarrollan en el transcurso del año y en la relación con los padres. Todas ellas constituyen instrumentos de participación.

Tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, la participación puede ser muy variada. Las estrategias que se adopten en cada curso deben adaptarse y concretar los diseños que, en función de cada realidad y los objetivos que se persiguen, acuerde realizar cada Centro y, más concretamente, cada educador con los padres de los niños de su grupo.

## 6. UNIDAD DIDACTICA: “EL AGUA”

### ESQUEMA DE LA U. D.

#### — Diseño de la unidad didáctica

- Introducción:
  - Descripción de la U. D.
  - Características del Centro.
  - Organización y recursos.
  - Metodología y principios psicopedagógicos.
- Vinculación con el D. C. B.:
  - Proceso de elaboración.
  - Objetivos.
  - Contenidos.

#### — Desarrollo de la unidad didáctica:

- Actividades.
- Evaluación.



## 6.1. Diseño de la unidad didáctica

*Equipo de profesores de la Escuela Infantil "ZALEO"*

### 6.1.1. Introducción:

#### A) Descripción de la Unidad Didáctica



La U. D. "El agua" surge en nuestra escuela como una necesidad de reflexión y sistematización en torno a un tema que aparecía continuamente en nuestra tarea diaria y sobre el que desarrollábamos un gran número de actividades inconexas a lo largo del curso.

Pensamos en el agua como un material íntimamente relacionado con la vida del niño, un elemento fácilmente manipulable que le puede ofrecer un mayor conocimiento de la realidad y hacerle sentirse más seguro ante futuras experiencias con otros materiales de diferentes características.

Para el niño el agua es un elemento cotidiano, placentero y motivador, esencial para la vida, que le va a posibilitar acceder a un mundo rico de experiencias que le facilitarán el proceso de desarrollo-aprendizaje.

Aunque este tema constituye un contenido a trabajar a lo largo de todo el año y en todos los grupos de la Escuela Infantil, pensamos que es interesante trabajar aisladamente con los niños/as de tres años dado su nivel de autonomía personal, su control motor y su grado de socialización, que posibilitan unas circunstancias óptimas para desarrollarlo en ese momento madurativo. Asimismo el agua nos ofrece un gran número de connotaciones físico-afectivas: suavidad, blandura, peso, flotación, temperatura, etc.

Hemos condicionado el desarrollo de esta U. D. a la climatología de nuestra ciudad situándola en la segunda quincena del mes de mayo y la primera de junio, debido a que esta época del año nos permite un abanico más amplio de posibilidades en el manejo del agua y las actividades al aire libre. Tiene una duración, por tanto, de cuatro semanas.

## B) Características del Centro

La Escuela Infantil "Zaleo" pertenece a la red pública de EE. II. de la Comunidad Autónoma de Madrid. Se halla enclavada en el barrio periférico de Palomeras al Sureste de Madrid, formado por familias procedentes de la remodelación de Palomeras.

Nuestra población está integrada en su mayoría por matrimonios jóvenes con bajo nivel económico y un alto índice de paro. La escuela acoge a niños de cero a seis años, con un total de seis aulas y un máximo de 106 niños.

En cuanto al espacio, el edificio de nuestra escuela es independiente, rodeado de una pequeña zona ajardinada, con grandes ventanales que permiten la ventilación y la luz natural.

Las distintas dependencias están abiertas a un patio central (planta baja) y a un pasillo cuadrangular (en la planta superior), en el que se desarrolla el taller de plástica, y todo ello cubierto por un gran tragaluz piramidal.

La planta baja está dividida en cuatro grandes zonas:

- Zona administrativa.
- Comedores.
- Dos aulas.
- Cocina.

Todas ellas abiertas a los niños.

La cocina supone un punto de apoyo a nuestra labor pedagógica, y especialmente en esta U. D., donde se van a desarrollar distintas actividades, participando activamente en ellas el personal de servicios.

Un equipo de diez personas componen el personal docente, de las cuales cuatro son educadores y comparten las responsabilidades de las labores educativas con los maestros en los primeros niveles (de cero a tres años). De los seis maestros, cuatro pertenecen al Ministerio de Educación y Ciencia y están en el Centro en comisión de servicios. El Director pertenece al equipo de profesores; está liberado de aula, pero tiene a su cargo actividades docentes complementarias.



Nuestra tarea educativa se desarrolla dentro del marco de nuestro Proyecto. Cada año retomamos el Proyecto Educativo teniendo en cuenta las modificaciones que han tenido lugar durante el curso, añadiendo anexos con las experiencias didácticas que se van realizando: período de adaptación, talleres, rincones, proyecto de integración, remodelación de objetivos, fichas iniciales... Hemos participado en el Plan Experimental desde 1985, así como en el Proyecto de Integración y otro tipo de actividades que han enriquecido nuestra práctica educativa.

El Proyecto Educativo elaborado es un documento vivo, abierto y globalizador, y como tal es el eje orientador de toda la actividad del Centro. Las decisiones del proyecto que han tenido una repercusión directa en nuestra Unidad Didáctica se pueden concretar en los siguientes aspectos:

- Elección del TEMA: de acuerdo con los planteamientos educativos que se recogen en el Proyecto.
- Selección de OBJETIVOS Y CONTENIDOS siguiendo nuestro Modelo Educativo.
- Criterios de EVALUACION: basados en la observación y el seguimiento individualizado según señalamos en el citado Proyecto.

## C) Organización y recursos

La principal función de la Escuela Infantil es el desarrollo integral del niño/a de cero a seis años. Para conseguir este desarrollo, contando con que la capacidad máxima del Centro es de 106 niños y centrándonos en el trabajo de esta U. D., la organización de la escuela será la siguiente:

### 1. A nivel espacio-temporal

La jornada docente es de diez a dieciséis horas, en la que se incluye comida y siesta.

Para el desarrollo de la U. D. partimos de una “actividad de patio” que se realizará un viernes y durará toda la mañana.

Durante las cuatro semanas de duración de la U. D. se va a trabajar el “rincón del agua” en el aula junto con actividades de expresión-comunicación en la alfombra (canciones, ritmos, danza...). Todo ello se alternará con las actividades de taller y con las actividades de patio y entorno.

En general, éstas se realizarán en un horario de 10 a 12 horas y de 15 a 16 horas. Si bien, dadas las características de esta Unidad Didáctica, el período de tiempo de la comida (de 12 a 15 h.) es aprovechado para reforzar el trabajo que se realiza a través de todo el curso sobre los hábitos de comida-higiene.

El aula de los niños de tres años (nivel de esta U. D.) está en la planta superior, con unas dimensiones aproximadas de 40 m<sup>2</sup>. Tiene cuatro grandes ventanales, lo que la hace muy luminosa. Está precedida por una antesala con zona de almacenaje de colchonetas, material y perchas; al lado, y abierto a ella, un cuarto de aseo con dos piletas bajitas, suficientemente grandes para bañar a un niño, si fuera necesario (una de ellas con tabla de cambios) y cuatro tazas de water.

La clase está dividida en cinco rincones:

- Casita.
- Descanso y lectura (donde se hace “la asamblea”).
- Experiencias (donde está “el rincón del agua”).
- Construcciones.
- Plástica.

El jardín no es muy amplio y rodea todo el edificio, con una superficie mayor en la parte delantera. Como ya dijimos, aquí se desarrollará la actividad inicial de esta U. D.

### 2. Recursos personales: niños, equipo, padres

Esta Unidad Didáctica se desarrollará en un grupo que cuenta con 18 niños.

Trabajando directamente con el grupo hay un profesor, aunque, basándonos en nuestra experiencia, el equipo de la Escuela considera que para esta edad sería necesario contar con un educador más.

Se trabajará en *gran grupo* las actividades de entorno, patio y algunas de aula. Y de manera *individual* y en *pequeños grupos* las del rincón del agua que tenemos en el aula y las de “taller” (donde participará el personal de servicios).

Dos días a la semana (dentro del horario laboral) hay *reunión de niveles* en la que los profesores acuerdan y elaboran todo tipo de trabajo conjunto a desarrollar entre los grupos.

Basándonos en la línea educativa de nuestro proyecto consideramos muy importante un intercambio constante entre educadores y padres y una participación activa de éstos en la vida cotidiana de la escuela. Por ello, plantearíamos su participación en esta U. D. en las salidas, en el taller, en la recogida de material de desecho y en cuantas ideas nos puedan aportar sobre este tema, como fundamental, su colaboración a la hora de trabajar en casa en la línea que en la escuela estemos llevando a cabo. Para ello es necesario una asidua comunicación escuela-familia.

### 3. Recursos materiales

Los recursos materiales utilizados vienen reseñados en el apartado de las actividades con cada una de ellas.

## D) Metodología y principios psicopedagógicos

La metodología que empleamos intenta adaptarse a las necesidades del niño, y para ello nos basamos principalmente en los siguientes aspectos psicopedagógicos:

- LA ACTIVIDAD que permite al niño ser el agente de su propio aprendizaje a través de la experimentación, observación, expresión, investigación. Todo ello conducido a través del *juego*.
- LA AFECTIVIDAD, creando un clima de confianza y respeto que proporcione al niño la seguridad y el equilibrio necesarios para futuras relaciones humanas.
- LA SOCIALIZACION Y COMUNICACION entre sus iguales para conseguir una adecuada participación social. Todo ello en un clima de bienestar que garantice su salud, tanto física como psíquica.
- GLOBALIZACION tanto en la presentación de las actividades como en la forma de llevarlas a cabo, de manera que la U. D. constituya para el niño un acercamiento a su realidad.

Teniendo en cuenta estos principios, hemos dividido las actividades en tres grandes grupos, cada uno de ellos con sus características propias:

### 1. Actividades de aula

- Juego-trabajo por rincones, que nos ofrece la posibilidad de:
  - Facilitar la comunicación.
  - Facilitar la creatividad.
  - Permitir la libre elección de materiales según sus intereses.
  - Respetar el ritmo de maduración de cada niño.
  - Procurar la satisfacción del encuentro de soluciones por sí mismo.
  - Permitir el ensayo-error-acierto.
- Actividades en gran grupo que faciliten la comunicación y el acercamiento del niño hacia sus iguales, así como la conciencia y pertenencia al grupo.
- En el trabajo individual el niño se enfrenta a un cometido contando sólo con sus capacidades: en este caso es muy importante la actitud del adulto y la flexibilidad del método, porque ello puede determinar el grado de autoestima del niño.

### 2. Actividades de taller

Se trabaja sólo con la mitad del grupo-clase para favorecer una mayor atención hacia cada niño que permita la correcta asimilación de las técnicas plásticas. Los niños del taller son atendidos por un profesor que se ocupa del mismo. El profesor de los niños, con la otra parte del grupo, puede realizar, a su vez, trabajos que necesiten una mayor individualización.

### 3. Actividades de exterior

Estas actividades se refieren tanto a las que se realizan en el patio como a las salidas y visitas al entorno.

Las salidas son actividades en gran grupo, que permiten al niño tomar contacto con el espacio natural más inmediato, del mismo modo que le permiten aprender a moverse libremente respetando las normas que impone vivir en una gran ciudad (semáforos, cruces...).

El lugar más utilizado para realizar las actividades de exterior es el patio.

El patio es el lugar más amplio del recinto escolar. Es en él donde se pueden encontrar los distintos grupos de la escuela, pudiendo formarse grupos heterogéneos de edad, lo que consideramos una situación privilegiada por sus muchas posibilidades educativas.

Al mismo tiempo, el patio ofrece al niño mayor libertad e independencia al mantener el adulto una actitud de menor intervención y direccionismo.



Para apoyar la metodología expuesta consideramos como elemento fundamental la ACTITUD DEL EDUCADOR; ésta debe estar basada en el papel del educador como “observador, motivador, potenciador y facilitador” de la actividad infantil y tener en cuenta los siguientes puntos:

- Permitir el protagonismo y la autonomía del niño reduciendo el poder personal a las actuaciones necesarias.
- Proporcionar seguridad física y afectiva ofreciendo al niño puntos de referencia claros.
- Posibilitar al niño el desarrollo de sus iniciativas y sugerencias.
- Facilitar el uso libre y autónomo del medio.
- Proporcionar un medio rico en estímulos y situaciones.

Para el buen funcionamiento de la escuela vemos la necesidad de que todos los profesores trabajen en equipo y en buena colaboración con los padres.

Es importante hacer partícipes a los padres de nuestra metodología, haciéndoles ver lo interesante de la colaboración familia-escuela.

## 6.1.2. Vinculación con el D. C. B.

### Proceso de elaboración

El proceso de elaboración de esta U. D. ha estado basado en el Diseño Curricular Base. Los pasos que se han seguido desde su desarrollo hasta la puesta en práctica de la misma han sido:

1. Elección del *tema* general teniendo en cuenta las características de los alumnos y del Centro.
2. Reflexión sobre las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de Etapa para elaborar los *Objetivos Didácticos* a partir de aquéllos.
3. Selección de *contenidos concretos* de la Unidad Didáctica a partir de los Objetivos Didácticos, teniendo en cuenta los diferentes contenidos que se presentan en el D. C. B.
4. Diseño de *actividades* de enseñanza-aprendizaje.
5. Puesta en *práctica y evaluación* de la U. D. a través del desarrollo de sus actividades, así como evaluación del propio proceso de la Unidad considerando las modificaciones que se han juzgado oportunas en el transcurso de la misma.

### Objetivos didácticos

A partir de los Objetivos Generales de la Etapa que hemos visto más relacionados con los aspectos que nos planteábamos trabajar, seleccionamos los Objetivos Didácticos de la Unidad.

1. Descubrir y utilizar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo en contacto con un medio determinado: El agua.
2. Progresar en la adquisición de hábitos de salud e higiene relacionados con la utilización del agua en tareas cotidianas.
3. Observar y explorar el agua en el entorno físico y social, valorando su importancia y manifestando actitudes de respeto, curiosidad y cuidado.
4. Utilizar las diversas formas de representación: expresión plástica, corporal y musical, representación, matemático, lenguaje oral y escrito; para evocar situaciones, acciones y sentimientos relacionados con las actividades que vamos a realizar, resaltando su sentido imaginativo y lúdico.
5. Comprender y reproducir cuentos, canciones y ritmos de tradición cultural que hagan referencia al agua.
6. Desarrollar las coordinaciones visomanuales y las habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar objetos, con cierto grado de precisión, utilizando el agua como medio de acción.
7. Descubrir las características del agua, experimentando las relaciones básicas causa-efecto.
8. Establecer una comunicación afectiva entre niños y adulto para fomentar el deseo y placer de comunicarle a través de las actividades realizadas.

## Contenidos de la Unidad Didáctica

### Area 1. Identidad y autonomía personal

#### Bloque 1. Conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo.

##### Hechos y conceptos

Sensaciones y percepciones básicas del propio cuerpo en contacto con el agua:

- frío, calor, sed
- seco, mojado

##### Procedimientos

1. Exploración e identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen a partir del propio cuerpo y de la realidad exterior (experiencias sensoriales con el agua).

2. Utilización de los sentidos para la exploración e identificación de las propiedades del agua, de objetivos y otros materiales.

### **Actitudes, valores y normas**

1. Valoración de las sensaciones que produce el agua en su propio cuerpo.

## **Bloque 2. Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole**

### **Hechos y conceptos**

1. Diversos movimientos y posturas del cuerpo en contacto con el agua.
  - a) andar, saltar, girar, resbalar, chapotear.
  - b) sentado, tumbado, de pie, cuclillas, relajado, tenso.
2. Relaciones espaciales: Dentro-fuera.

### **Procedimientos**

1. Control y adaptación del tono y la postura en las actividades con el agua.
2. Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo así como control progresivo del movimiento en las actividades lúdicas y en tareas cotidianas.

### **Actitudes, valores y normas**

1. Confianza en sus posibilidades de acción y movimiento con el agua.
2. Actitud de ayuda con los compañeros.

## **Bloque 4. La salud: habilidades básicas relacionadas con el cuidado de uno mismo y del entorno**

### **Hechos y conceptos**

1. El agua indispensable para:
  - a) La salud: higiene y limpieza corporal, necesidad de beber (alimentación).
  - b) Cuidado del entorno: — clase.  
— utensilios.

### **Procedimientos**

1. Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal (cepillado de dientes, lavado de manos, sonarle la nariz).
2. Utilización adecuada de espacios y materiales apropiados para la higiene corporal (aseos, cepillos de dientes, jabón, toalla...).
3. Colaboración en las tareas relacionadas con el agua:
  - servir el agua.
  - limpieza de útiles.

### **Actitudes, valores y normas**

1. Gusto por la limpieza corporal.
2. Valoración de un ambiente limpio y agradable.

## **Area 2. Descubrimiento del Medio Físico y Social**

### **Bloque 2. Los objetos**

#### **Hechos y conceptos**

1. Características físicas del agua:
  - Color.
  - Sabor.
  - Olor.
2. Funciones y utilización de los objetos que vayamos a emplear en actividades con el agua (colador, embudo, manguera, envases, pajas...).

#### **Procedimientos**

1. Exploración del agua a través de acciones: llenar, vaciar, soplar, calentar, medir, derramar...
2. Producción y observación de los cambios y transformaciones en sustancias y objetos cuando actúa sobre ellos el agua.

#### **Actitudes, valores y normas**

1. Curiosidad ante la exploración de objetos empleados en distintas actividades.
2. Respeto y cuidado de los materiales empleados (cierre de grifos, etc.).

### **Bloque 3: Animales y plantas**

#### **Hechos y conceptos**

1. Animales que viven en el agua.
2. Necesidad del agua para las plantas.

#### **Procedimientos**

1. Observación y cuidado de algunos animales que vivan en el agua.
2. Observación y cuidado de las plantas.

#### **Actitudes, valores y normas**

1. Valoración de la importancia del agua para la vida de animales y plantas.

### **Bloque 4: El paisaje**

#### **Hechos y conceptos**

1. El agua como elemento del paisaje.

#### **Procedimientos**

1. Exploración y observación de los lugares del entorno donde se encuentre agua.

#### **Actitudes, valores y normas**

1. Placer y gusto por las actividades al aire libre.
2. Respeto y cuidado por los elementos del entorno.

## Area 3. Comunicación y representación

### Bloque 1: Lenguaje oral

#### Hechos y conceptos

1. Situaciones de comunicación.
2. Vocabulario.
3. Textos orales de tradición cultural.

#### Procedimientos

1. Comprensión de los mensajes de adultos y compañeros en conversaciones de grupo y/o diálogos.
2. Participación en conversaciones colectivas.
3. Evocación y relato de acciones, hechos, acontecimientos...
4. Reproducción de textos orales.
5. Comprensión y reproducción de palabras referentes a la U. D.
6. Comprensión de:
  - Cuentos.
  - Canción.
  - Poesía.

#### Actitudes, valores y normas

1. Valoración del lenguaje oral como medio de comunicación.
2. Deseo e interés por participar en situaciones grupales de comunicación.
3. Respeto por las normas de conversación:
  - Guardar su turno.
  - Escuchar al otro.
4. Interés hacia los textos de tradición oral.

### Bloque 2: Aproximación al lenguaje escrito

#### Hechos y conceptos

1. Instrumentos de la lengua escrita:
  - Cuentos.
  - Revistas.
  - Carteles.
  - Periódicos.
  - Fotografías.

#### Procedimientos

1. Comprensión e interpretación de imágenes.
2. Atención y comprensión de cuentos y canciones.
3. Producción y utilización de dibujos (garabatos) para expresarse.

#### Actitudes, valores y normas

1. Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación y disfrute.
2. Gusto y placer por oír y mirar los cuentos que el adulto lee.
3. Respeto y cuidado de la biblioteca.

## **Bloque 3: Expresión plástica**

### **Hechos y conceptos**

1. Diversas formas de expresión plástica que se pueden producir con el agua.
2. El agua y otros materiales útiles para la expresión plástica.

### **Procedimientos**

1. Exploración y utilización de diversos materiales en relación con el agua.
2. Producción de trabajos como forma de expresión (los colores básicos).

### **Actitudes, valores y normas**

1. Gusto e interés por sus elaboraciones plásticas.
2. Respeto por las elaboraciones de los otros niños.
3. Cuidado y limpieza de los utensilios utilizados.

## **Bloque 4: Expresión musical**

### **Hechos y conceptos**

1. Ruido-silencio en el medio agua.
2. Posibilidades sonoras del agua y de otros objetos en relación con ella.
3. Canciones y ritmos populares.

### **Procedimientos**

1. Discriminación e imitación de sonidos que se producen con el agua.
2. Exploración de las posibilidades sonoras del agua.
3. Interpretación de canciones y ritmos sencillos.

### **Actitudes, valores y normas**

1. Disfrute con el canto y la danza.
2. Actitud relajada y atenta al escuchar pequeñas audiciones.

## **Bloque 6: Relaciones, medida y representación en el espacio**

### **Hechos y conceptos**

1. Cuantificadores: lleno-vacío  
más que - menos que  
grande-pequeño
2. Cuerpos en el espacio: dentro - fuera, flota - no flota.

### **Procedimientos**

1. Comparación y clasificación de objetos atendiendo a los cuantificadores de la Unidad Didáctica y a las características: redondo - cuadrado.
2. Aproximación a los significados: dentro - fuera y flota - no flota a través de la experimentación con el agua y la representación gráfica.

### **Actitudes, valores y normas**

1. Gusto por el juego y la experimentación con el agua.

## 6.2. Desarrollo de la unidad

### 6.2.1. Actividades:

Las actividades diseñadas para esta U. D. se han organizado de forma agrupada de la siguiente manera:

1. *Actividad de iniciación* que introduce el tema.
2. *Actividades de desarrollo* por semanas:
  - Dentro del aula.
  - De taller.
  - En el exterior.

La temporalización de estas actividades se llevará a cabo a lo largo de cuatro semanas, intercalándose con otras libres y lúdicas que se realizan entre las propias de la Unidad o paralelamente a ellas, por pequeños grupos de niños/as. El educador adaptará las actividades en cada momento al grupo de clase, de tal manera que la clasificación no sea rígida y siempre responda a las necesidades de los escolares.

Pensamos introducir el tema por medio de una actividad que se caracterizase por ser sorpresiva y motivadora. Al escogerla valoramos otras posibles formas de presentación de la U. D.:

- Cortar el agua durante una o dos horas en un momento en que los niños/as precisen de ella. A partir de esta situación nos plantearíamos su necesidad y las posibles soluciones ante la situación.
- Provocar “lluvia artificial” por medio de un aspersor situado en la terraza. Este elemento-sorpresa les haría reflexionar y actuar a partir de él.

Finalmente escogimos una actividad de iniciación que conteniendo las características señaladas nos pareció más idónea para nuestro medio escolar.

#### 1. *Actividad de iniciación*

Un viernes, día de actividad común de los niños de tres, cuatro y cinco años, nos encontramos al entrar al colegio una parte del jardín muy encharcada. En la asamblea de clase hablamos sobre lo ocurrido y se decide salir a buscar el motivo de la avería que los niños desconocen (haber dejado la manguera de regar abierta).

A partir de este momento proporcionamos al niño los materiales estructurados (palas, cubos, rastrillos) y no estructurados (papel, corcho, palos, poliespan, cubiertas de neumáticos, etc.) con los cuales el niño podrá jugar, explorar y recrearse con el agua haciendo hoyos, pisando charcos, haciendo surcos, chapoteando, o poniendo a flotar un corcho, un palo, etc., a modo de barco.

Con todo ello pretendemos dar al niño puntos de referencia en esta exploración inicial con el agua.

#### 2. *Actividades de desarrollo*

Dentro del aula, el rincón de experiencias sufre una transformación introduciendo el agua y los elementos necesarios para trabajar con él:

- Barreños con agua.
- Vasos, botes y botellas de diferentes tamaños, formas y diámetros de boca.
- Mangueras opacas y transparentes, finas y gordas, largas y cortas.
- Coladores, embudos.
- Pajas de refresco.
- Cazos, esponjas, corchos, maderos, etc...

## PRIMERA SEMANA

### A) Actividades de exterior:

- **Jugar con globos:** llenos de agua y de aire. Apreciando las diferencias entre los elementos agua/aire.
- **Canción de corro:** “Que llueva, que llueva” (muy conocida popularmente, por lo que no la transcribimos).

### B) Actividades de aula

Las tres primeras actividades de aula se presentarán como continuación de la actividad inicial al tema “El agua” y se propondrán familiarizar al niño con este elemento. Al mismo tiempo tienen como objetivo informar al profesor sobre el grado de experiencia anterior del niño con el tema de la Unidad Didáctica.

- **Manipulación libre**

Manipulación libre del agua por parte de los niños con los diversos materiales que se encuentran en el rincón de experiencias. El adulto observará:

- Los materiales que emplean.
- Dificultades que tienen.
- Resolución de problemas.
- Preguntas y diálogos que surgen.

- **Manipulación inducida**

Tratar de que el niño desarrolle las siguientes acciones:

- Llenar-vaciar-jarrear.
- Trasvasar-separar-juntar.
- Derramar.

- **Un elemento nuevo: jabón**

Introducir un elemento nuevo: el jabón.

- Deshacer jabón en el agua.
- Hacer pompas:
  - con pajas
  - con las manos
  - con botes.

- **Mojar el suelo de agua**

Derramar agua por el suelo de la clase (el suelo es de sintasol, que evita bastante las posibles caídas) y motivar al niño para que ejercite desplazamientos libres en distintas direcciones y posturas (andar, saltar, gatear...), procurando que los niños no choquen unos con otros y respetando los niveles de madurez de cada uno.

Se puede ampliar esta actividad con chapoteos en barreños o en charcos de patio.

El educador expondrá el tipo de movimientos a ejecutar. Los niños estarán descalzos y con ropa cómoda.

Toda la actividad debe realizarse con música suave, alegre y de compás binario (dos tiempos).

Es muy importante que al terminar la actividad verbalicen sus sensaciones (frío, calor, suave, áspero), etc.

- **Trazos con los dedos (agua)**

- Hacer trazos con los dedos húmedos de arriba a abajo sobre: pizarra, pared, papel...
- Lo mismo con dedos separados.
- Trazos sólo con el dedo índice.

- Seguir con el dedo índice trazos de arriba a abajo dibujados por el educador.
- Todos los ejercicios anteriores con los ojos cerrados.
- La misma progresión anterior, pero en sentido horizontal de izquierda-derecha.



- **Actividades relacionadas con tareas cotidianas en las que se solicita la colaboración de los padres**

- Lavarse cara, manos, dientes...
- Limpiar útiles de trabajo.
- Ordenar la clase, los juguetes, su ropa.
- Bañar a los muñecos con jabón.
- Traer a clase animales que vivan en el agua (ranas, peces, tortugas... para observarlos y cuidarlos).

- **Poesía: “El gatito”**

Tengo yo un gatito  
 que con sus manitas  
 se lava la cara y las orejitas.  
 Se limpia los ojos,  
 los dientes se frota,  
 se atusa el bigote  
 y arregla su ropa.  
 Las uñas se afila,  
 lava su rabito,  
 limpia sus zapatos,  
 peina su pelito.

Su mamá gatita,  
más limpio que un sol,  
lo lleva a la escuela  
de don Zapirón.

(Los niños van realizando “el mimo” de la poesía.)

- **Cuento: “La Sirenita”**

Con este cuento trabajaremos durante las cuatro semanas que dure la U. D., desarrollándolo en todas sus posibilidades (los niños a esta edad prefieren “la repetición” de los cuentos que van conociendo, y ello posibilita trabajarlos más detalladamente).

Primera semana: contamos el cuento en secuencias cortas.

- **Conversación:**

- Sobre actividad inicial.
- Sobre objetivos utilizados: VOCABULARIO
- Sobre vivencias y sensaciones.
- Sobre todas y cada una de las actividades diarias.

- **Juego: “Charca y orilla”**

Distribuir aros por el suelo de la clase, que simbólicamente serán las charcas.

A ritmo de música, tambor, etc., con un código establecido de antemano, el cual significará “Charca-dentro”, “Orilla-fuera”, los niños irán ejecutando las diferentes órdenes que el ritmo les indique.

### C) *Actividades del taller:*

#### **Organización**

- Un día a la semana.
- Dividimos los niños en dos grupos que trabajan en semanas alternas (ésto posibilita trabajar en pequeños grupos en el aula y en el taller).
- Recursos humanos: Para las actividades de esta U. D. el profesor tallerista (profesor que tiene a su cargo la dirección y se encarga a su vez de estas actividades docentes) tiene prevista la colaboración directa de una persona más, que en este caso es un padre. También se prevé la colaboración de personal de servicios (cocina, limpieza y mozo de mantenimiento) y en general de todos los padres (traer materiales de desecho, colaboración en las actividades de cómo vestirse y desvertirse y las de ducha).
- Recursos materiales: En general se pretenden aprovechar elementos próximos y cotidianos: colorantes alimentarios, harina, azulete, jabón líquido, el agua..., junto con material de desecho (hueveras y otros recipientes similares para el hielo, cajas de cartón) y otras específicamente plásticas: arcilla, escayola y pintura de dedos.
- Espacios: Son susceptibles de utilización todos los espacios de la escuela, y en este caso se emplearán:
  - Cocina y lavandería: para buscar materiales útiles en la fabricación de pinturas y de los helados.
  - Comedor: empleado en la motivación de la actividad (“El corro”) y en la preparación de los “polos”.
  - Taller de plástica: para el desarrollo de la actividad de pintura de dedos.
  - Jardín: por encontrarnos en primavera y hacer buen tiempo, se realizarían al aire libre los relieves de escayola.
  - Cuartos de baño: para la ducha y que según las circunstancias podría cambiarse por una actividad de juego con la manguera en el patio.
- Tiempo: la duración prevista es de una hora y media (de 10,30 a 12 h.), aunque los tiempos son flexibles, al estar condicionado por el desarrollo de las distintas actividades, que son muy diversas y de duración variable según el interés de los propios alumnos. Así por ejemplo está previsto que se pueda introducir una canción o juego relacionado con los “indios”, si la actividad del “corro” se ha quedado corta.

- **Gran juego: Los Indios**

Motivación: Vamos a jugar a los “indios”.

Sentados en corro (en el comedor):

- Los niños hablan de todo lo que sepan sobre los indios.
- Recordamos entre todos:
  - ¿Qué comen y beben?
  - ¿Dónde viven?
  - ¿Qué fiestas hacen?
  - ¿Cómo hacen sus casas?, etc.
- Valoramos la necesidad que tenían del agua para:
  - Comer y beber.
  - Lavarse.
  - Hacer sus pinturas.

(Los indios no tenían neveras, pero “les hubiese encantado comerse un helado”.)

- Jugamos a ser indios:
  - Canciones y sonidos.
  - El silencio en la caza.
  - Danzas y gestos.
  - Tambores en la fiesta.



Sigilosamente buscamos elementos para fabricar pinturas:

- En la cocina nos dan azafrán y harina.
- En la lavandería, azulete y jabón (gel).
- Cogemos arcilla del mueble de plástico.

Ahora jugamos a los indios de verdad:

- En el comedor nos quitamos la ropa y la guardamos, cada una en su cabaña (silla).
- Cantando y bailando vamos al taller de plástica (pasillo en la planta superior) y allí nos encontramos que está forrado de plástico y hay un gran papel continuo en la pared y otro en el suelo.
- Allí fabricamos nuestras pinturas con arcilla, añil, gel, condimento y harina valorando en cada caso si añadimos “mucho”, “poco” o “nada” de agua y si conviene poner gel o harina. Trabajamos las distintas texturas.
- Con las pinturas fabricadas jugamos y pintamos sin límite alguno. (La actividad pretende ser plenamente desinhibitoria, expresiva y libre, sin límites ni pautas del adulto.) Podemos pintar nuestro cuerpo o el de nuestros compañeros, manipular, pintar con todas las partes del cuerpo sobre los papeles verticales y horizontales.
- Los restos de pintura los mezclamos con agua y los depositamos en hueveras de plástico. Más tarde, cuando estemos vestidos, los guardaremos en la nevera para retomarlos el próximo día de taller (dentro de quince días).
- Terminaremos el juego duchándonos en dos grupos de cinco niños/as y un adulto, secándonos y vistiéndonos.
- Finalmente, llevamos nuestra “agua de colores” a la cocina y la metemos en la nevera para usarla en la próxima sesión.

## Segunda Semana

### A) Actividades de exterior:

#### • Salida al parque

Motivación: ¡Vamos a buscar agua!

Visitamos el lago.

Observación libre con preguntas del adulto que ayuden:

- ¿Hay mucha agua?
- ¿Qué hay dentro del agua?
- ¿Vive algún animal en el agua?

Reflejos del agua:

- ¿Nos vemos?
- ¿Cómo?
- ¿Dónde?

Pasamos por el puente hacia un lado y otro.

Intentamos crear el conflicto:

- ¿Por qué hay un puente?
- ¿Qué pasaría si no hubiera puente?

Hemos encontrado agua, pero ahora queremos beber agua.

- ¿Podemos beber agua del lago?
- ¿Por qué?

Búsqueda de agua que podamos beber (orientando el educador).

- Hallazgo de la fuente.
- Vamos a beber.

- ¿Qué hacemos para que salga agua?
- Cuando sale agua, ¿qué pasa?

Alrededor de la fuente hay charcos:

- Observación y juego libre.
- Hacemos barquitos con hojas. Soplamos para que se muevan.

## B) Actividades de aula:

### • Juegos con el agua y otros elementos

Utilizaremos nuestros sentidos de vista, olfato y tacto para:

- Distinguir el agua de otros elementos líquidos: aceite, leche, vinagre, colonia, limón...
- Veremos la acción de los colorantes en el agua:
  - Tizas de colores.
  - Especies: azafrán, pimentón...
  - Papeles.
- Mezclaremos con agua azúcar y sal y utilizaremos el sentido del gusto para distinguirlos.

### • Juegos de “Sonidos y sensaciones”:

- Con la boca:
  - Hacer gárgaras.
  - Enjuagues.
  - Pedorretas.
- Con las manos:
  - Palmotear, chapotear.
  - Salpicar, enchufar.
  - Impulsar.
- Con los pies:
  - Escurrir, patalear, saltar.

### • Juego “Dónde están las llaves”

Este juego popular lo adaptamos para los niños de tres años acortándolo hasta cuando dicen su nombre.

### • Actividades relacionadas con tareas cotidianas:

- Lavarse la cara, manos y dientes.
- Regar las plantas.
- Regar el jardín.

### • Actividad con “padres”:

- Lavado de cabeza.

(Mediante pequeñas reuniones, comentamos con los padres el problema de la “pediculosis” y la importancia que tiene la higiene corporal para el bienestar del niño.)

### • Trabalenguas

- “Plis, plas, plis, plas, sobre los charcos hago plis, plas”. Con movimientos de salto y palmoteo.

### • Cuento

- Aparece en la escuela un personaje fantástico, “La Sirenita”, trabajando la imaginación y la fantasía de cada niño.

### • Conversación

- Sobre la salida y las actividades de la semana.
- Vocabulario: mezclar vinagre, papel de seda, condimento, pimentón...

- **Trazos con dedos (agua y témperas)**

La misma progresión y ejercicios de la semana anterior pero con los dedos manchados en pinturas de témperas de diferentes colores.

- **Sonidos del agua: “Atención y discriminación auditiva”**

Escuchar por medio de sonido directo y de grabaciones el ruido que produce:

- La lluvia, el grifo.
- El río, el mar.
- La cascada...

— Con la vista y el oído conjuntamente se observará:

- Grifo del agua (abierto goteo).
- La cisterna.
- La manga de riego (a chorro, en aspersión).

### C) *Actividad de taller*

En esta semana se trabaja la misma actividad que en la primera semana pero con el otro grupo de niños/as.

Mientras, los que ya han pasado por el taller realizan actividades en el aula con su profesora trabajando en el rincón de Biblioteca: mirando cuentos (buscando en ellos aspectos sobre el tema “agua”), escuchando las lecturas de la profesora y realizando dibujos.

## Tercera semana

### A) *Actividades del exterior*

- **Salida a buscar agua. Boca de riego.**

Motivación: Vamos a buscar agua, pero agua que está “escondida” y no se ve.

Tras una pequeña búsqueda, nos dirigimos hacia una boca de riego. Utilizamos preguntas para que descubran:

- ¿Qué es?
- ¿Dónde está el agua?
- Vamos a pensar: ¿Cómo podemos sacar el agua? Tras varias soluciones les mostramos la llave y abrimos la boca.
- Observación y manipulación libre.
- Preguntamos:
  - ¿Para quién es ese agua?
  - ¿Quién la utiliza?
- Vamos a hablar con los jardineros. Les hacemos preguntas:
  - ¿Qué hacen?
  - ¿Para qué?
- Intentamos crear el conflicto:
  - ¿Qué pasaría si no hubiera bocas de riego?

### B) *Actividades de aula*

- **Flota y no flota: representación gráfica**

En un recipiente grande con agua el niño investigará con los materiales dispuestos a su alcance los que flotan y no flotan.

Materiales: canicas, papeles, corcho, maderas, esponjas, piedras, pelotas de ping-pong y de goma.

— Representación gráfica de la experiencia:

Los niños colocan una “pegatina” en el lugar que corresponde a cada elemento:

Elementos		
		
		
		
		

- **Juego de la pesca.**

En un barreño con agua ponemos a nadar patos, barcos o similar, los cuales tienen en su parte superior una argolla.

Con un palo y cuerda con gancho en su extremo, a modo de caña, los niños pescarán los objetos flotantes en el agua (pequeño grupo).

- **Experiencias de frío-caliente:**

Comparar a través del tacto la temperatura de los distintos objetos y materiales que se encuentran en la clase (hierro, pared, suelo, calefacción).

— Meter la mano, con los ojos tapados, en agua fría y caliente.

- **Canción:**

“Había una vez un barquito...” (canción popular).

- **Refrán:**

“En abril, aguas mil”. (Se trabaja a nivel de pronunciación y sonoridad rítmica, más que comprensivamente.)

- **Relatos:**

Vivencias y sensaciones que recuerdan los niños de sus contactos con el agua experimentados con su familia (bañarse en el río, playa, piscina, etc...). Traer fotos.

- **Cuento:**

Volvemos a contar el cuento con una narración más extensa, invitando al niño a repetir alguna frase cada dos o tres secuencias.

• **Actividades relacionadas con tareas cotidianas (en las que se requiere la colaboración de los padres).**

- Lavarse la cara, manos y dientes con más detalle y perfección ( ducharse en casa).
- Jugar a comidas en la casa.
- Fregar el suelo.
- Ayudar a cambiar el agua a los peces.
- Fregar cacharros.

• **Seguir ritmos.**

- Escuchar algunas obras musicales inspiradas por el agua, buscando ritmos que evoquen el chapoteo del agua, la corriente, la cascada, etc.
- Para ello los niños se expresarán libremente, mediante el movimiento de todo su cuerpo, con o sin música, con o sin accesorios (cintas, palos, pañuelos, etc.).

MUSICA UTILIZADA EN ESTA U. D.:

- “Aguas Souriles”.
- Beethoven: *Sinfonía Pastoral*, Andante del Segundo Movimiento; escenas a orillas del arroyo.
- Debussy: “Reflejos en el agua”, “El pez de oro”.
- Schubert: “La trucha”.



C) *Actividad de taller*

- Sentados en corro en el comedor, recordamos las actividades anteriores: canciones, ritmos, sonidos, etc.
- Recordamos que habíamos dejado “algo” en la cocina. Sacamos las hueveras con nuestro agua de colores y vemos que se ha helado. Reflexionamos sobre el hecho. ¿Qué ha pasado? ¿Por qué?

- Los manipulamos: los tocamos, los vemos. ¿Podemos comerlos o chuparlos? Recordamos cómo los hicimos y vemos que no. Decidimos hacer más tarde, con ayuda de la cocinera, unos “helados” que les encantarían a los indios.
- Ayudados por el mozo de mantenimiento, haremos escayola en el jardín. Una vez más mezclamos con el agua y surge la magia de las transformaciones: de polvo a líquido y de éste a sólido. Antes de que esto suceda introducimos nuestros cubitos de hielo de colores en la “papilla” y vemos qué pasa: flotan, la escayola se tiñe de colores, se pone dura y, por fin, con el tiempo, queda un relieve de huecos, con forma de cubitos y restos de agua dentro de ellos.

Una vez endurecido, retiramos el cartón mojado de nuestra caja y hemos terminado el trabajo.

- Después volvemos a la cocina y preguntamos a “La Gran Jefa Manos Limpias” (la cocinera): “¿Con qué podemos hacer unos helados?” Nos facilitan distintas esencias, colorantes alimentarios, azúcar y agua. Con su ayuda lo mezclamos todo en su correcta proporción y lo guardamos en la nevera. Mañana volveremos a ver qué ha sucedido, y esta vez sí que podremos comernos el producto.

## Cuarta semana

### A) Actividades de exterior:

- **Fiesta del agua.**

Todos los años, al finalizar el curso, y aprovechando los días calurosos, organizamos con mucho esmero e ilusión una fiesta dedicada al goce y disfrute con el agua en la que participa toda la escuela, tanto niños como adultos.

El lugar elegido para el desarrollo de esta actividad es el jardín, donde se instalan varias piscinas, llenadas a primera hora de la mañana para que la temperatura del agua sea agradable cuando se bañen los niños.

También utilizamos:

- Envases de diferentes formas para jugar con el agua.
- Mangueras.
- Regaderas.
- Cubos.
- Barcos y pelotas.

En el transcurso de la actividad se organizan juegos:

- Mojarse unos a otros.
- Enchufado con mangueras y envases.
- Llenado de botellas (lleno-vacío).
- Llenar un recipiente grande de agua transportándola en vasos y por equipos que tratarán cada uno de llenarlo lo antes posible.
- Bañarse en las piscinas (sentado, tumbado, de pie, etc.).

### B) Actividades de aula

- **Juego “El salta-charcos”.**

El objetivo del juego es familiarizar a los niños con los bloques lógicos y llamar su atención sobre sus atributos.

Número de jugadores: toda la clase.

Fichas: los niños reparten dónde quieren los charcos (fichas). Ejemplo: “redondo y azul”, “cuadrado y verde”, etc.

---

Un niño tiene que llevar un regalo a su abuelita, que vive en el otro extremo de la ciudad, pero ha llovido y hay charcos de agua en el camino; es preciso saltarlos.

El niño, con el paquete, emprende el camino, llega al primer charco, lo nombra “El redondo y blanco”, lo salta y sigue saltando hasta que entrega el regalo a su abuela.

Se sigue el juego hasta que todos lo hayan realizado.

- **Actividad: Mural colectivo.**

“Para qué sirve el agua”. Es el título de nuestro mural. Mediante dibujos, recortes de periódicos, fotos, papeles, material de desecho, pinturas, etc., intentamos entre todos confeccionar el mural que nos refleje la necesidad del agua (bañarse, limpiar los cacharros, regar plantas, animales, refrescarnos, hacer comida, jugar...).

- **Actividades relacionadas con tareas cotidianas:**

- Progresar en el lavado de cara, manos, dientes...
- Ducharse en el colegio.
- Llenar las jarras.
- Servir el agua en el comedor.
- Llenar regaderas.

- **Actividades con padres.**

- Hacer polos: se solicita la colaboración de algún padre o madre que vienen a enseñarnos su forma de hacer polos de sabores.

- **Refrán:**

“Cuando llueve y hace sol sale el arco del Señor”.

- **Trabalenguas:**

“Paco, Paquito salta el charquito,  
Paco, Paquito se moja los zapatitos”.

- **Cuento:**

- En esta última semana son los niños los que relatan el cuento “La Sirenita” (individualmente o en grupo), y si el ambiente es adecuado realizaremos una dramatización sencilla.

- **Conversación:**

- Sobre cada una de las actividades realizadas comentemos sus dificultades y descubrimientos.
- Diapositivas, fotos, revistas de: ballenas, tiburones, barcos, caballitos de mar, etc.
- VOCABULARIO: congelar-descongelar, hervir, vapor, evaporar.
- Fiesta del agua: Charlamos sobre los acontecimientos que hemos vivido.

**Juego de ordenar y clasificar:**

... botellas llenas y vacías aplicando los cuantificadores “más que; menos que”.

**Experiencias:**

- **Experiencia del calentar-hervir:**

- Poner agua a calentar. Ver qué sucede.
- Echar agua en una ventana, en el radiador. ¿Qué ocurre?
- Poner agua a calentar, pasar las manos por encima para observar el vapor. Tapar y destapar, ver la condensación.

- **Experiencia de congelar-descongelar:**

- Metemos agua en el frigorífico. ¿Qué ocurre?
- Lo sacamos cuando pasan unas horas: ¿Cómo es?, ¿Qué es?... etc.
- Lo dejamos fuera. ¿Qué sucede?
- Lo calentamos de nuevo.

### C) *Actividad de taller*

Repetiremos la misma actividad que la 3.ª semana con el otro grupo de niños (grupo B). Mientras el resto realiza las actividades de aula ya comentadas.

## 6.2.2. Evaluación:

Caracterizamos el proceso de evaluación y observación como elemento educativo de primer orden curricular, entendiendo que los procesos a seguir han de ser vivos y dinámicos, en el marco de una acción activa fundamentada en la cobertura de las necesidades del niño y en su bienestar.

Se enmarca lo anterior en una acción común e interdisciplinar de los diversos miembros de la comunidad escolar (otros educadores, padres, etc.). Esta evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje se concreta en algunos momentos de realización de la U. D., tanto para los alumnos como para el funcionamiento de la propia U. D.

La evaluación a la U. D. es llevada a cabo por el mismo grupo de profesores que la ha diseñado, y que en este caso es el equipo del 2.º ciclo, que se reúne semanalmente: profesores de nivel tres, cuatro y cinco años.

Esta U. D. se ha realizado en estos tres niveles, aunque con diferente grado de complejidad en sus objetivos, contenidos y actividades.

Queremos también hacer constar que, pese a su aparente exhaustividad, el proceso de evaluación es eminentemente dinámico y práctico dado el carácter estable del equipo de profesores del ciclo y la fluida comunicación que se da en él.



Las conclusiones de la evaluación son recogidas y adjuntadas en la programación general de cada nivel, constituyéndose en material de trabajo para próximas Unidades Didácticas.

## A) Evaluación de los alumnos

La evaluación en los niños abarcará:

- Todo tipo de información que podamos recoger (tanto el educador de clase como otros profesionales que colaboren en las actividades realizadas).

Utilizamos operativamente las siguientes fichas evaluativas:

- *Un modelo abierto, interdisciplinar*, anotando los casos que ocurren en el aula o fuera de ella, referido a observación:
  - Individual.
  - En pequeño grupo.
  - En gran grupo.
  - De una experiencia concreta, una salida, etc. Utilizando fichas sencillas diseñadas por el educador: diario de clase, cuadros de doble entrada, etc.
- *Un modelo sistematizado*, efectivo y útil en educación a nivel de toda la escuela, donde se registra la evaluación del niño en la etapa (cero a seis años) y en la que se refleja trimestralmente la evaluación de cada niño, interpretando los datos anteriormente recogidos.

Por entender la evaluación como un proceso continuado no consideramos necesarias unas actividades de evaluación inicial, ya que la U. D. se desarrolla al final del curso y el educador tiene ya un conocimiento de la evolución del niño en ese momento, es decir, ya ha detectado “al niño”, teniendo en cuenta los elementos que intervienen en él (familia, deficiencias, etc.).

Con la observación del niño se pretende integrar el desarrollo de sus potencialidades en la fase que se encuentre en ese momento, y no medir su rendimiento.

Los educadores intervenimos para dar soluciones, motivar y ayudar a cada niño respetando su propio ritmo.

Todo este proceso nos servirá para hacer el contraste de objetivos, es decir, los propuestos y los alcanzados, que nos permitirán transformar el programa, reformular objetivos y desarrollar las estrategias en función de las necesidades del grupo y de cada niño en particular.

## B) Evaluación del desarrollo de la U. D.

Conviene evaluar la validez de los diferentes *métodos* empleados:

- Trabajo por rincones.
- Talleres.
- Grupos heterogéneos en las actividades de patio.
- Trabajo con padres, observación y experimentación del medio...

También revisaremos la adecuación del modelo de *intervención educativa*, es decir, la actuación por parte de los educadores con respecto al niño:

- ¿Ha sido la adecuada?
- ¿En el momento preciso?
- ¿Admitiendo los ritmos de cada niño?

Valoramos en general la actuación de los adultos que han participado en la U. D. (adecuación y utilidad de su intervención, etc.).

- Valoración de los *materiales, espacios y tiempo*:

Consideramos importante, una vez desarrollada la U. D., evaluar los materiales empleados, su presentación, dosificación, adecuación a la edad de los niños, etc.

En cuanto a los espacios interiores, se valora si su aprovechamiento ha sido adecuado, así como el de los espacios exteriores utilizados en las salidas.

En relación a la temporalización revisaremos si ha sido suficiente en cada una de las actividades para alcanzar los objetivos propuestos.

Este trabajo ha sido elaborado por el Equipo Docente de la E. I. "Zaleo", integrado por:

Rosa María Martín Parra

Rosa María Revilla Martín

María Angeles Aguirre Mancheños

Nieves Traspas Martínez

Rosa María Herráez Jiménez

María Isabel López Fernández

Alberto Pérez Fernández

Josefina Fernández García

Teresa Escobedo Salamanca

José Ramón Montero Fernández de Bobadilla

María José Díaz Oca

Cristina Ambrona Córdoba

## CONEXIÓN ENTRE ELEMENTOS

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Primera semana		Segunda semana
1. Descubrir y utilizar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo en contacto con un medio determinado: "El agua".	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad inicial</li> <li>Manipulación libre</li> <li>Manipulación inducida</li> <li>Mojar el suelo</li> <li>Trazos con dedos</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2 y B4 Area 3: B1 Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B1 Area 2: B2/Area 3: B1 y B6 Area 1: B2/Area 3: B1 y B4 Area 1: B1 y B2/Area 3: B1 y B3	<ul style="list-style-type: none"> <li>El agua y otros elementos</li> <li>Sonidos y sensaciones</li> <li>Trazos con dedos</li> <li>Discriminación auditiva</li> </ul>
2. Progresar en la adquisición de hábitos de salud e higiene relacionados con la utilización del agua en tareas cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elemento nuevo</li> <li>Tareas cotidianas</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B3 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B3 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 Area 3: B1, B2, B3 y B4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas cotidianas</li> <li>Actividad con padres</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>
3. Observar y explorar el agua en el entorno físico y social, valorando su importancia y manifestando actitudes de respeto, curiosidad y cuidado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad inicial</li> <li>Tareas cotidianas</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2 y B4 Area 3: B1 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida al parque</li> <li>Tareas cotidianas</li> </ul>
4. Utilizar las diversas formas de representación (lenguaje oral y escrito, expresión plástica, corporal y musical, lenguaje matemático) para evocar situaciones, acciones y sentimientos relacionados con el agua, resaltando lo imaginativo y lúdico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad inicial</li> <li>Trazos con dedos</li> <li>Conversación</li> <li>"Charca-Orilla"</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2 y B4 Area 3: B1 Area 1: B1 y B2/Area 3: B1 y B3 Area 1: B1/Area 3: B1 Area 1: B2/Area 3: B1, B4 y B6 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 Area 3: B1, B2, B3 y B4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dónde están las llaves</li> <li>Conversación</li> <li>Trazos con dedos</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>
5. Comprender y reproducir canciones y ritmos de tradición cultural que hagan referencia al agua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canción de corro</li> <li>Poesía</li> <li>Cuento</li> <li>"Charca-Orilla"</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	Area 1: B2/Area 3: B1 y B4 Area 1: B1/Area 2: B3/Area 3: B1 Area 3: B1 y B2 Area 1: B2/Area 3: B1, B4 y B6 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 Area 3: B1, B2, B3 y B4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dónde están las llaves</li> <li>Cuento</li> <li>Trabalenguas</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>
6. Desarrollar las coordinaciones visomanuales y habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar objetos con precisión en el agua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad inicial</li> <li>Manipulación libre</li> <li>Manipulación inducida</li> <li>Elemento nuevo</li> <li>Globos</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2 y B4 Area 3: B1 Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B1 Area 2: B2/Area 3: B1 y B6 Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B3 Area 1: B2/Area 2: B2 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 Area 3: B1, B2, B3 y B4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida al parque</li> <li>El agua y otros elementos</li> <li>Tareas cotidianas</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>
7. Descubrir las características del agua, experimentando las relaciones básicas causa-efecto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulación libre</li> <li>Manipulación inducida</li> <li>Elemento nuevo</li> <li>Globos</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B1 Area 2: B2/Area 3: B1 y B6 Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B3 Area 1: B2/Area 2: B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>El agua y otros elementos</li> <li>Sonidos y sensaciones</li> <li>Discriminación auditiva</li> </ul>
8. Establecer una comunicación afectiva entre niños y adulto para fomentar el deseo y placer de comunicarse a través de las actividades realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividad inicial</li> <li>Conversación</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	Area 1: B2/Area 2: B2 y B4 Area 3: B1 Area 1: B1/Area 3: B1 Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 Area 3: B1, B2, B3 y B4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida al parque</li> <li>Conversación</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>

## ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

## Actividades: Áreas y Bloques de Contenidos

Segunda semana	Tercera semana		Cuarta semana	
<p>Area 1: B1/Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B1 y B2/Area 2: B2</p> <p>Area 1: B2/Area 3: B3</p> <p>Area 1: B1/Area 2: B2/Area 3: B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas cotidianas</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4</p> <p>Area 2: B2 y B3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta del Agua</li> <li>Tareas cotidianas</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B6</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4</p> <p>Area 2: B2 y B3</p>
<p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B3</p> <p>Area 1: B1 y B4</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tareas cotidianas</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4</p> <p>Area 2: B2 y B3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta del Agua</li> <li>Tareas cotidianas</li> <li>Mural colectivo</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B6</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B3</p> <p>Area 1: B2/Area 3: B1, B2 y B3</p>
<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1 y B3</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida a buscar agua</li> </ul>	<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta del Agua</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B6</p>
<p>Area 1: B2/Area 3: B4</p> <p>Area 1: B1/Area 3: B1</p> <p>Area 1: B2/Area 3: B3</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida a buscar agua</li> <li>Refrán</li> <li>Relatos</li> <li>Seguir ritmos</li> <li>Actividades de taller</li> <li>Flotar y representación</li> </ul>	<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1</p> <p>Area 3: B1</p> <p>Area 1: B1/Area 3: B1 y B2</p> <p>Area 1: B1 y B2/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B4</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p> <p>Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El saltacharcos</li> <li>Mural colectivo</li> <li>Refrán</li> <li>Conversación</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B2/Area 3: B3 y B6</p> <p>Area 1: B2/Area 3: B1, B2 y B3</p> <p>Area 3: B1</p> <p>Area 1: B1/Area 3: B1 y B3</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>
<p>Area 1: B2/Area 3: B4</p> <p>Area 3: B1 y B2</p> <p>Area 1: B2/Area 3: B1 y B4</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Canción</li> <li>Cuento</li> <li>Seguir ritmos</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 3: B1 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B2</p> <p>Area 1: B1 y B2/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B4</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalenguas</li> <li>Cuento</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B2/Area 3: B1 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B2</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>
<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1 y B3</p> <p>Area 1: B1/Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B3</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida a buscar agua</li> <li>Flotar</li> <li>La pesca</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1</p> <p>Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta del Agua</li> <li>Tareas cotidianas</li> <li>Actividad con padres</li> <li>Ordenación</li> <li>Experiencias</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B6</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B3</p> <p>Area 1: B2 y B4</p> <p>Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>
<p>Area 1: B1/Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B1 y B2/Area 2: B2</p> <p>Area 1: B1/Area 2: B2/Area 3: B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flotar y representación</li> <li>Experiencias: frío-calor</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B2/Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B1/Area 2: B2</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta del Agua</li> <li>Actividad con padres</li> <li>Ordenación</li> <li>Experiencias</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B6</p> <p>Area 1: B2 y B4</p> <p>Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 2: B2/Area 3: B6</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>
<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1 y B3</p> <p>Area 1: B1/Area 3: B1</p> <p>Area 1: B1, B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salida a buscar agua</li> <li>Relatos</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B4</p> <p>Area 3: B1</p> <p>Area 1: B1/Area 3: B1 y B2</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta del Agua</li> <li>Actividad con padres</li> <li>Conversación</li> <li>Actividades de taller</li> </ul>	<p>Area 1: B1, B2, B4/Area 2: B2 y B4</p> <p>Area 3: B1 y B6</p> <p>Area 1: B2 y B4</p> <p>Area 1: B1/Area 3: B1 y B3</p> <p>Area 1: B2 y B4/Area 2: B2</p> <p>Area 3: B1, B2, B3 y B4</p>



## 7. BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA DE TRES AÑOS

- BRULE, H.: *Los niños de dos a cuatro años en el parvulario*. Ed. Fontanella, 1975.
- CAIATI, M.: *Juego libre en el Jardín de Infancia*. Ed. Ceac, 1986.
- CORTÉS, L.: *Enseñar a jugar*. Ed. Marsiega, 1986.
- DANOFF, J.: *Iniciación con los niños*. Ed. Trillas, 1981.
- DAVIDY, M., y Appel, G.: *La educación del niño de cero a tres años*. Ed. Narcea, 1986.
- GASSIER, J.: *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Ed. Toray-Masson, 1983.
- GERVILLA, A.: *La globalización: su aplicación a la Educación Infantil*. Ed. Innovare, 1988.
- GESELL, A.: *El niño de uno a cinco años*. Ed. Paidós, 1985.
- HOHMANN, M. y otros: *Niños pequeños en acción*. Ed. Trillas, 1985.
- LAMONEDA, A.: Escuelas Infantiles municipales, educación y sensibilidad para los más pequeños y "La importancia del material escolar en la calidad de la enseñanza". Ed. Revista de la Delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Zaragoza *La Ciudad*, núm. 6, mayo-agosto, 1985.
- LAPIERRE, A.: *Educación psicomotriz en la escuela maternal (una experiencia con los pequeños)*. Ed. Científico-Médica, 1984.
- MONFORT, M., y Juarez, A.: *El niño que habla. El lenguaje oral en el Preescolar*. Ed. Cepe, 1987.
- MORENTE, R.: *Lo hago porque yo quiero*. Ed. Servicio de Publicaciones del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles. Granada, 1982.
- ROSENBLUTH, D.: *Su hijo de tres años*. Ed. Paidós, 1981.
- SAUSOIS, N.: *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Ed. Cincel, 1987.
- SECADES, F., y PASTOR, E.: *Psicología evolutiva: edad, tres años*. Ed. Ceac, 1988.
- SELMÍ, L., y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los tres años*. Ed. Morata, 1988.
- Tavernier, R.: *La escuela antes de los seis años*. Ed. Martínez Roca, 1987.
- TONUCCI, F.: *A los tres años se investiga*. Ed. Hogar del Libro, 1988.
- VAYER, P.: *El diálogo corporal (Acción educativa en el niño de dos a cinco años)*. Ed. Científico-Médica, 1985.



## **8. Anexos**



# Anexo 1



## Ficha de observación del niño de tres años en la Escuela Infantil

Nombre y apellidos .....

Fecha de nacimiento ..... Edad .....

### *Para observar el primer día*

- Reacción ante la separación de los padres .....
- .....
- Entra en el aula espontáneamente .....
- Es necesaria la presencia de la madre en el aula .....
- Necesita el contacto con el adulto para permanecer en el aula .....
- Manifiesta conductas desadaptativas (lloros, inhibición, agresividad...) .....
- Cuáles .....

### *Observaciones durante el juego (observar el primer día)*

- Juega con los estímulos del aula de forma espontánea .....
- Cambia continuamente de estímulo .....
- Juega solo .....
- Busca algún compañero para jugar .....
- Manifiesta alguna conducta desadaptativa al jugar con los compañeros .....







- Actitud ante:
  - Actividad espontánea .....
  - Actividad dirigida .....
- Actitud ante las normas .....
- Actitud afectiva general
  - Alegre ..... Triste ..... Afectuoso ..... Distante ... Atento .....
  - Distraído ..... Activo ..... Pasivo ..... Tímido ..... Decidido .....
  - Sumiso ..... Dominante ..... Comunicativo ..... Inhibido ..... Tranquilo
  - Inquieto ..... Ordenado ..... Desordenado ..... Celoso ..... Irritable
  - Travieso ..... Generoso ..... Equilibrado ..... Miedoso .....
  - Nivel de tolerancia a la frustración .....
- Conductas desadaptativas
- Describir conductas adecuadas





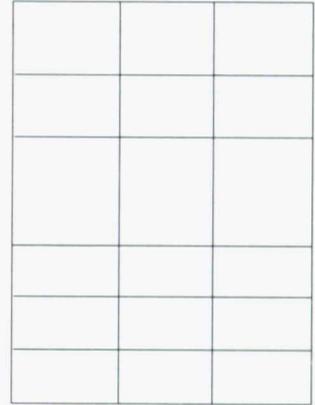
- Relata, describe una historia
  - Si nosotros se la contamos antes .....
  - Sin necesidad de contársela antes .....
- Utiliza el lenguaje como medio de expresión habitual
  - Una palabra para expresar toda una idea, acción .....
  - Hace frases de dos palabras .....
  - Hace frases de cuatro o más palabras .....
- Emplea el yo .....
- En general habla con claridad: se le puede entender lo que nos dice .....
- Tiene un lenguaje fluido (rico, variado).....
- Su voz (tono, timbre) es “normal” (como la de sus compañeros de edad, no nos choca) .....


**Otras observaciones:**





- Traza con plantillas siguiendo contornos simples .....
- Recorta a pellizco libremente .....
- Recorta libremente con tijeras .....
- Dibuja una figura humana con gran cabeza
  - Estructurada .....
  - Desestructurada .....
  - Completa (cabeza, tronco, extremidades) .....
  - Incompleta .....



### **Comentarios**



• **Area somática**

- Talla .....
- Peso .....
- Estado de
  - Dientes .....
  - Piel .....
- Predisposiciones a infecciones
- Respiratorias
  - Garganta .....
  - Oído .....
- Digestivas .....
- En el tiempo de siesta
  - Permanece tranquilo .....
  - Duerme .....
  - No se relaja .....
- Existen dificultades
  - Visuales .....
  - Auditivas .....
  - Cuáles .....

**Descripción del niño**

- 
- CLAVE:  Sí (rojo). Sí realiza el 100 por 100 de las veces o la mayoría de las veces. Se considera adquirido y consolidado.
- No (verde). No realiza la mayoría de las veces. Hay que seguir estimulando.
- $\approx$  (amarillo). Lo realiza a veces o de forma inconsistente. Hay que seguir estimulando.
- /E (azul). Emplea, utiliza en su lenguaje dicha palabra, concepto...

Esta ficha de observación es el resultado del trabajo realizado conjuntamente por:

- Los equipos docentes de E. I. de los siguientes Centros de Zaragoza: “Andresa Recarte”, “Julio Cejador”, “Hermanos Marx”, “Zalfonada” y “Miguel Labordeta”.
- Logopeda y Pedagoga del Equipo de Atención Temprana, número 2 de Zaragoza.
- Coordinador de E. I. de Zaragoza.

Durante el curso 1988-89 en el CEP-1 de Zaragoza.

## Anexo 2

### Entrevista familiar

C. P. ....  
 Nivel educativo .....  
 Curso 19 .....  
 Fecha .....

### *Datos personales del niño/a*

- Nombre y apellidos del niño
- Fecha de nacimiento ..... y lugar .....
- Domicilio familiar ..... Teléfono .....

### *Evolución del niño/a*

- Embarazo normal..... Embarazo con dificultades ..... Cuáles .....
- Parto normal ..... Parto con dificultades ..... Cuáles .....
- Alimentación durante el primer año .....
- A qué edad empezó a decir sus primeras palabras .....
- A qué edad empezó a controlar el “pis” .....
- Se moja en la actualidad durante el día .....
- Moja la cama ..... Con qué frecuencia .....
- Enfermedades importantes que ha tenido el niño/a.....
- Intervenciones quirúrgicas u hospitalizaciones del niño/a.....
- Estudios médicos o psicológicos realizados al niño/a con anterioridad .....
- Ha recibido estimulación-tratamiento individual .....
- Lo recibe actualmente .....Dónde .....
- De qué .....

## Alimentación

- Presenta problemas en las comidas ..... Cuáles .....
- Es poco comedor .....
- Come sólo lo que le gusta .....
- Come muy despacio .....
- Hay que darle de comer .....
- Come solo .....
- Alimentos preferidos .....

## Dormir - sueño

- Duerme solo ..... Comparte la habitación ..... Con quién .....
- Duerme en la misma cama con otro miembro de la familia .....
- Duerme de un tirón ..... Se despierta por las noches .....
- Por qué .....
- Necesita que alguien esté con él/ella para dormirse .....
- Necesita algún elemento de compañía cuando se va a la cama .....
- Cuántas horas duerme cada día tu hijo/a .....
- Suele dormir la siesta .....

## Conducta

- Caprichoso ..... Tranquilo ..... Nervioso ..... Movidito .....
- Rabietas ..... Independiente ..... Dependiente .....
- Necesita estar con algún adulto ..... Juega solo .....
- Otras .....

— ¿Cuáles son sus juegos más frecuentes?

— ¿Con quién suele jugar?

— ¿Cuáles son sus juguetes preferidos?

— ¿Colabora en alguna tarea doméstica?

¿Cuál?

— ¿Colabora en su propio aseo y vestido?

¿Cómo?

---

## Escolarización

- Ha asistido anteriormente a alguna guardería .....
- Nombre de la misma .....
- Tiempo diario de permanencia .....
- Desde qué edad ..... Cómo se adaptó .....
- Cómo era la relación con los otros niños .....
- .....

## Composición familiar

### Padre

Nombre ..... Edad .....

Estudios ..... Profesión .....

### Madre

Nombre ..... Edad .....

Estudios ..... Profesión .....

### Hermanos

Nombre ..... Edad .....

Nombre ..... Edad .....

Nombre ..... Edad .....

Nombre ..... Edad .....

Centros escolares donde asisten los hermanos .....

.....

Dificultades escolares de los hermanos .....

.....

Otro tipo de problemas que presentan los hermanos .....

.....

*Antecedentes familiares*

(Hay en su familia algún pariente que haya tenido o tiene dificultades para caminar, hablar, oír, ver...) .....

.....  
.....

*Además de lo anterior deseo hacer constar lo siguiente*

(Aspectos no contemplados, peticiones, sugerencias al colegio y al profesor)

*Equipo de Atención Temprana n.º 2  
Zaragoza*



## Anexo 3

### Entrevista inicial con los padres

#### *Datos personales*

Nombre y apellidos:

Fecha de nacimiento:

Nivel en que se integra:

Domicilio:

Fecha de la entrevista:

¿Necesita quedarse a comedor?

¿Están de acuerdo con el horario actual de la escuela?

#### *Datos familiares (padre y madre)*

Lugar y fecha de nacimiento:

Edad:

Nombre:

Estudios cursados, profesión, horario de trabajo, lugar (fijo o eventual), pluriempleo, aficiones:

Hermanos del niño: nombre, edad, escuela a la que van, lugar que ocupa el niño (entre ellos):

Otros familiares o personas que conviven con el niño:

Es la primera vez que va a la escuela. ¿Dónde y con quién ha estado anteriormente?

### **Hábitos**

#### A) Alimentación

Horario de la comida (fijo o cuando manifiesta necesidad):

¿Cuántas comidas hace al día? ¿A qué horas?

¿Tiene buen apetito?:

¿Tiene problemas con la comida? ¿Cuáles? (vómitos, hace ascos, alimentos que rechaza):

¿Cómo muestra su aversión a la comida?:

¿Tiene alguna alergia a los alimentos o necesita alguno en especial?:

Hábitos o advertencias sobre la alimentación del niño/a (come en silla, en brazos, etc.):

¿Quién le da de comer con más frecuencia?:

¿Se le deja comer solo?:

¿Usa algún cubierto?:

#### B) Sueño

¿Duerme en la habitación solo? ¿Con quién?

¿Duerme en la cuna, comparte la cama con alguien?:

¿Cuántas horas duerme?:

¿Duerme con luz o a oscuras?:

¿Quién lo acuesta?

¿Se duerme con facilidad?

¿Tiene alguna costumbre a la hora de dormir? (cantos, balanceos, golpecitos, agarrarle de la mano, cuentos):

¿Tiene algún juguete u objeto particular con el que se duerma?:

¿El ritmo de sueño es regular o interrumpido? ¿Cómo? ¿Por qué?:

¿Cómo se despierta? (sosegadamente, sobresaltado, llorando, etc.):

### C) *Higiene*

Hábitos (frecuencia cambios de ropa, costumbres durante el cambio, con algún juguete, de pie, acostado, lavados con esponja, manopla, etc.):

¿Presenta alergia a algún tipo de jabón, gel, plásticos...?:

### D) *Control de esfínteres*

¿En qué momento está?:

¿Se sienta (o lo sientan) en el orinal o en el water? ¿Cuántas veces y cuándo? (mañana, tarde, noche). Nivel de autonomía.

## **Vida relacional**

### A) *Espacio donde habita*

Tipo de vivienda (planta baja, grande, pequeña):

Espacios exteriores a la vivienda:

Posibilidad de disfrutar de espacios comunes (jardines, etc.):

### B) *Relación con los adultos*

El niño está principalmente con el padre, madre, ambos u otra persona:

Hay momentos a lo largo del día en que el niño está con el padre o la madre especialmente:

¿Cuándo son estos momentos?:

¿Le gusta que sus padres participen en sus juegos?:

¿Lo hacen a menudo?:

¿Qué cosas causan conflictos repetidos entre los padres y el hijo?:

¿Cómo se suelen resolver?:

¿Le gusta que lo lleven los padres fuera? (visitas de vecinos, amigos...):

¿Se relaciona sin problemas con otros adultos?:

### C) *Relación con otros niños*

¿Tiene hermanos? Tipo de relación, conflictos:

¿Se le saca de paseo a lugares donde hay otros niños? (calle, parques, jardines, etc.):

¿Se relaciona con otros niños en esos lugares?:

¿En dónde está más a menudo con otros niños: en el jardín o en casa?:

¿Vienen niños a jugar con él a casa?:

## D) *Relación con los objetos y el espacio*

¿Se le proporcionan objetos y juguetes variados? ¿Cuáles?:

Objetos preferidos:

¿Tiene un lugar reservado para sus juegos?:

Los objetos de la casa ¿están a su alcance? (se retiran hasta que es más grande para que no los rompa, todos o alguno):

¿Se le eliminan sistemáticamente todas las situaciones que pueden parecer peligrosas? (subirse a sillas, sofás, enchufes, tenedor, cuchillos, cerillas...):

## Nivel madurativo

### A) *Lenguaje*

¿En qué fase de desarrollo de lenguaje se encuentra?:

¿A qué edad empezó a emitir las primeras palabras? (utilizaciones de nombres, pronombres y adjetivos...):

¿Sus palabras son inteligibles o no?:

¿Es charlatán o no?:

¿Se apoya mucho más en el lenguaje gestual que en el oral? ¿Se le refuerza?:

¿Se le habla con lenguaje adulto o se utilizan sus mismas expresiones?:

### B) *Motor*

¿Ha gateado? ¿A qué edad?:

¿A qué edad inició la marcha?:

¿Tiene una marcha segura o vacilante?:

Dificultades en el movimiento (pies, problemas posturales, inutilidad de mano o pie, poca agilidad de movimientos):

## Asistencia a otros Centros

¿Desde qué edad?:

¿Durante cuánto tiempo?:

¿Con qué frecuencia? (regular, irregular):

¿Cuántas horas al día?:

¿Se encontraba a gusto, lo echa de menos? (habla del Centro, de los amigos, etc.):

¿Qué cambios más importantes ha observado en su hijo a partir de ir a la escuela? (autonomía personal, juegos, relaciones con niños, adultos):

## Observaciones

— Actitud de los padres frente:

— Al hijo/a.

— A la escuela.

— Al educador.

## Otros



## Anexo 4

### Recogida de datos (tres-cuatro años)

Nombre .....

Fecha de nacimiento .....

Número de hermanos .....

Lugar que ocupa .....

Estudios: Madre .....

Padre .....

Profesión: Madre .....

Padre .....

Fecha de recogida de datos .....

¿Cómo fue el embarazo? .....

¿Cómo fue el parto? .....

¿Cuánto pesó al nacer? .....

### Enfermedades

- ¿Ha pasado alguna hospitalización? .....
- Causa .....
- ¿Cuánto tiempo? .....
- Enfermedades que ha tenido .....

Observaciones:

### Alimentación

- ¿Come solo? ..... Bien  
..... Mal
- Alimentos que más le gustan .....
- Alimentos que menos le gustan .....
- ¿Tiene alergia a algún alimento? .....
- Observaciones: .....

### Sueño

- ¿Duerme siesta normalmente? .....
- ¿Ha observado alguna cosa especial referente al sueño? .....

---

## *Juego*

- Juegos que le gustan .....
- ¿Le gusta jugar con otros niños? .....  
.....
- ¿Considera al niño nervioso o tranquilo? .....  
.....

## *Observaciones*

*Escuela Infantil "Alfar"*  
*Comunidad de Madrid*

## Anexo - 5

### Guía de observación de alumnos para el período de adaptación

Las fichas de observación han de ser un instrumento útil y ágil de recogida de datos para los educadores. Por ello debe considerarse como una guía, que ha de ser flexible, pudiendo ser seguida o no dependiendo de si en ella se recoge lo que a través de nuestra observación es significativo.

La finalidad de dichas fichas es:

- 1.º Tener datos objetivos sobre los cuales poder informar a los padres del desarrollo de este período en su hijo/a.
- 2.º Detectar comportamientos individuales de niños que sean objeto de un trabajo individual en la clase o la intervención del equipo de integración.
- 3.º Obtener, en un momento dado, una visión global de cómo ha pasado el niño el período de adaptación.

Hemos visto la conveniencia de hacer dos guías de observación: una para cero-dos años y otra para dos-cuatro años, con la única finalidad de adecuar los ítems a las edades de los niños y obtener así una mayor validez en nuestras observaciones.

Presentamos aquí la relativa a las edades de dos a cuatro años.

## Guía de observación para las edades dos-cuatro años

Nombre del alumno:

Edad:

Fecha de observación:

### Llegada

- Entra en la escuela: Llorando
- Alegre
- Indiferente
- Otros

Observaciones:

- ¿Se aferra a algún objeto o algún espacio?:

Sí

No

De la escuela

De su casa

Observaciones:

- ¿Quién le acompaña de forma habitual? Madre
- Padre
- Hermanos
- Otros

Observaciones:

- ¿Permanece el familiar algún tiempo con el niño?

Sí

No

Si es así, ¿qué actitud tiene el adulto?

¿Y si desaparece bruscamente el adulto?

Observaciones:

- Otras actitudes o conductas del niño a la llegada.
- Cambio de actitud con respecto al primer día.



— ¿Busca grupos grandes y movidos? Sí   
No

— ¿Prefiere grupos pequeños y tranquilos? Sí   
No

Observaciones:

• Con respecto *al adulto*:

— ¿Se dirige al adulto? Nunca   
De vez en cuando

— ¿Pide ayuda o reclama al adulto con excesiva frecuencia? Sí   
No

¿Cómo pide ayuda?.....  
.....

— ¿Presenta conductas de llamada de atención? Sí   
No

¿Cuáles?.....  
.....

— ¿Responde adecuadamente a las peticiones? Sí   
No

Observaciones:

• Con respecto a la *rutina diaria*

— Comida: Acepta   
Rechaza   
Con ayuda   
Solo   
Utiliza cubiertos

— Sueño: Le cuesta dormir   
No duerme   
Duerme bien

¿Utiliza algo para dormir? Sí   
No



---

## Salida

- Sale de la escuela:    Llorando al ver a la familia  
                                  Alegre  
                                  Indiferente

- ¿Sigue aferrado al objeto?    Sí    

--

  
    No    

--

De casa

De la escuela

- ¿Se interesa la familia por saber cómo ha pasado el día?    Sí    

--

  
    No    

--

- ¿Muestra alguna reacción especial?

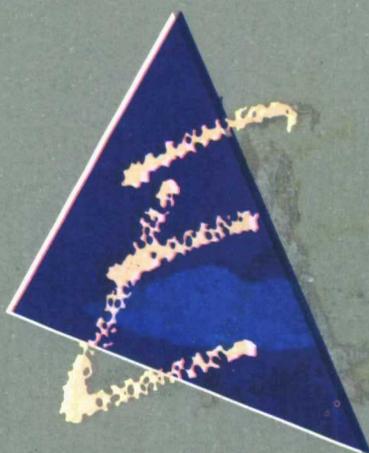
Observaciones:

Anotaciones

<i>Escuela Infantil "Alfar"</i> <i>Comunidad de Madrid</i>
---



BOZ-014



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA