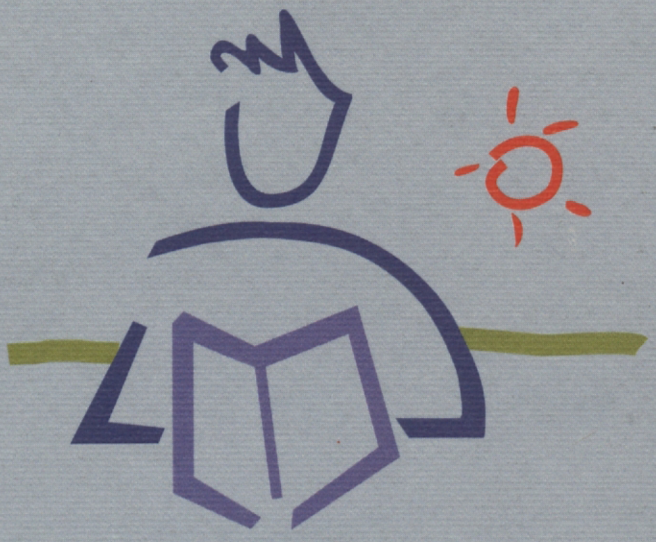
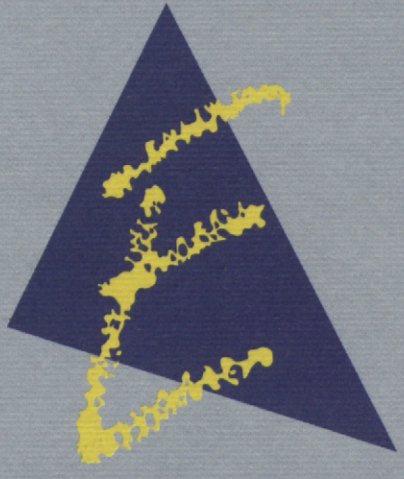
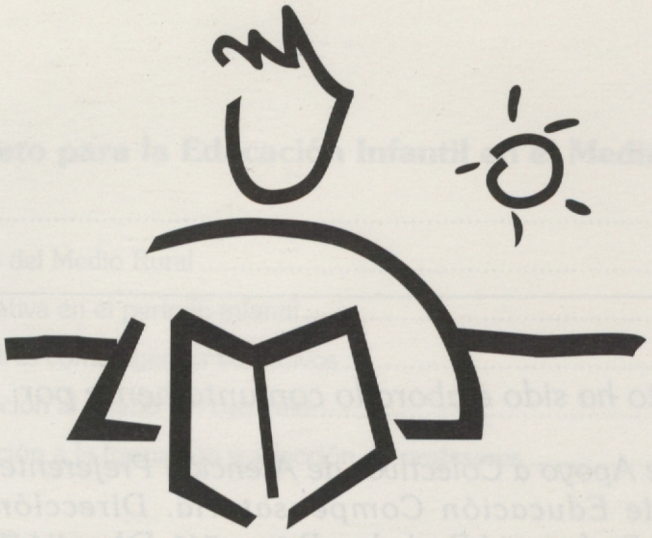
D O C U M E N T O S



Atención educativa a la población infantil rural no escolarizada



Ministerio de Educación y Ciencia



Atención educativa a la población infantil rural no escolarizada

Nivel: Educación Infantil

Colección "Documentos y Propuestas de Trabajo"

Ministerio de Educación y Ciencia

Este documento ha sido elaborado conjuntamente por:

- *Servicio de Apoyo a Colectivos de Atención Preferente. Subdirección General de Educación Compensatoria. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.*
- *Servicio de Educación Infantil. Subdirección General de Ordenación Académica. Dirección General de Renovación Pedagógica.*

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia

N. I. P. O.: 176-92-017-2
I. S. B. N.: 84-369-2305-7
Depósito legal: M-38304-1992
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice

Páginas

CAPÍTULO I: Un reto para la Educación Infantil en el Medio Rural

Introducción 9
El contexto educativo del Medio Rural 10
La intervención educativa en el período infantil 13
Formación de los padres como agentes educativos 15
Orientaciones en relación al diseño del currículo 16
Implicaciones en relación a la formación y selección de profesores 20

CAPÍTULO II: La Educación Infantil

Antecedentes 27
La Reforma de la Educación Infantil 27
El modelo de Educación Infantil 28
Contextualización de los objetivos generales de etapa 30
Selección y organización de los contenidos 35
Aplicación de los principios metodológicos 42
Evaluación 46

CAPÍTULO III: La intervención del Programa de Educación Compensatoria en la población infantil no escolarizada

Justificación 51
Diseño y desarrollo 53
Estrategias de intervención 56

CAPÍTULO IV: La Educación Infantil a partir de las actividades cotidianas

Introducción 67
Ocuparse de sí mismo 68
Divertirse y explorar el mundo 72
Participar en las actividades del grupo familiar 75
Otras consideraciones 77

Introducción

Una vez publicado el documento de trabajo elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia "La Educación Infantil en el Medio Rural", en el que se recogían distintas modalidades de actuación con la población infantil de ese medio, se ha querido completar dicho documento con éste, centrado específicamente en los niños de tres a seis años no escolarizados regularmente, atendidos desde el Programa de Educación Compensatoria Rural.

Con este documento se pretende ofrecer una serie de orientaciones que sirvan de reflexión a los maestros y maestras que, desde los Servicios de Apoyo de los Centros de Recursos, llevan a cabo la tarea educativa con la población infantil rural no escolarizada.

En el primer capítulo se justifica la atención a esta población y, partiendo de las necesidades educativas de los niños y niñas en general, se analiza el medio natural y social en el que se desenvuelven y se trazan las líneas teóricas a seguir, para dar una respuesta adecuada, que tienda a prevenir el fracaso escolar.

El modelo educativo que se extenderá a todos los niños y niñas es igualmente de aplicación a este programa. En el segundo capítulo se desarrollan aspectos curriculares relativos a la Educación Infantil y se presentan algunas reflexiones sobre cómo elaborar un Proyecto Curricular, adecuado al programa, que podría realizarse con el profesorado que lo desarrolla en cada provincia. En zonas dispersas, características de este programa, convendría arbitrar medidas para que el profesorado del programa pueda elaborar su propio Proyecto Curricular adaptando al contexto cada elemento del mismo.

El tercer capítulo da una visión sucinta de lo que el Programa de Educación Compensatoria ha realizado hasta el momento, la situación actual y perspectivas de futuro.

La organización, funcionamiento y estrategias de intervención han ido cristalizando como resultado de la reflexión sobre la práctica de todos los profesionales que de una y otra manera han participado en esta tarea.

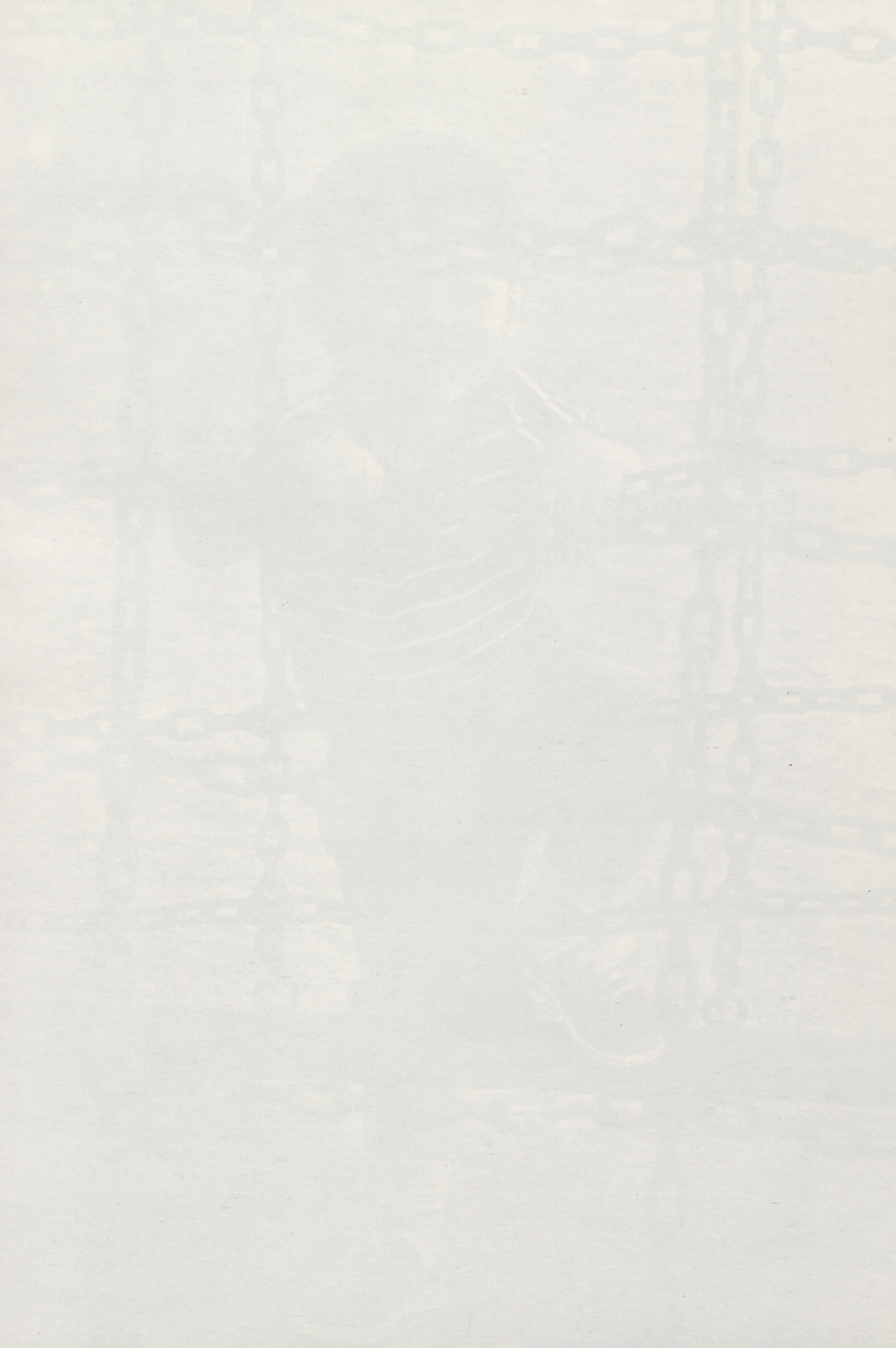
El último capítulo recoge algunas reflexiones y sugerencias que pueden resultar útiles para enfocar la colaboración de los padres y madres en el proceso de desarrollo de sus hijos. Se exponen situaciones de la vida cotidiana y cómo pueden ser aprovechadas desde una perspectiva educativa. Se trataría de integrar estos aspectos, u otros semejantes, en el trabajo de colaboración con los padres, que caracteriza el programa de atención a la Población Infantil no Escolarizada (P. I. N. E.).



Capítulo I

Un reto para la Educación Infantil en el Medio Rural

MARIO DE MIGUEL DÍAZ



Introducción

Durante los últimos años las ideologías políticas en relación con la educación han asumido que el sistema escolar debe garantizar dos principios fundamentales: *igualdad y diversidad*. El principio de igualdad propugna el derecho de todo ser humano a recibir una educación adecuada a sus posibilidades independientemente de las limitaciones subjetivas o contextuales que se opongan a la misma. El reconocimiento de tal derecho en nuestra Constitución constituye el reto más importante para nuestro sistema escolar actual. Si se asume este principio, el sistema escolar debe atender especialmente a aquellos sujetos para los que su proceso educativo puede constituir una fuente de discriminación. Esto exige detectar precozmente situaciones que coloquen a los sujetos en desventaja ante el éxito escolar y arbitrar medidas especiales para prevenir y compensar carencias que posteriormente puedan originar procesos de marginación.

La igualdad de oportunidades ante la educación constituye uno de los temas más controvertidos en materia de política educativa. Las situaciones en las que los sujetos pueden ser tratados en condiciones de desigualdad son tantas y tan variadas que difícilmente se pueden establecer categorías y orientaciones con carácter general, por lo que toda aproximación al problema acaba siendo reduccionista. En un trabajo anterior (De Miguel, 1986), hemos abordado este problema estableciendo tres tipos de situaciones que colocan a los sujetos en desventaja ante el proceso escolar y que hemos definido como *disigualdades de origen, desigualdades en el acceso a los recursos y desigualdades en el tratamiento educativo*. Las desigualdades de origen se dan en aquellos sujetos en los que —antes de su incorporación a la escuela— ya se pueden constatar las huellas de las influencias negativas del medio originadas por experiencias tempranas restrictivas. Las desigualdades de acceso a los recursos se ponen de relieve cuando por razones diversas los sujetos no pueden aprovechar todas las oportunidades que les ofrece el sistema escolar, ya que para ellos los recursos son accesibles de forma restrictiva. Finalmente existen desigualdades que tienen su origen en el tratamiento educativo que le facilita al sujeto el propio medio escolar, en la medida que éste constituye el factor decisivo que determina el éxito o el fracaso, la integración o la marginación. Lógicamente, cada una de estas desigualdades suscita una problemática distinta e igualmente reclama respuestas y tratamientos diferentes.

Asumir el reto de la igualdad de oportunidades educativas para todos no debe hacernos olvidar que la diversidad constituye la característica más genuina de los seres humanos. Afirmar que todos somos iguales no supone negar la evidencia de que todos somos diferentes y, menos aún, negar la posibilidad de que exista una práctica diferenciada adaptada a las peculiaridades de cada ser humano. Igualdad y diversidad humana son aspectos de la persona que pertenecen a dominios distintos y que, por tanto, no deben ser considerados bajo el mismo prisma. Mientras que la igualdad forma parte de los derechos y del carácter sagrado de cada ser humano, la diversidad constituye la expresión original de sus características físicas y mentales (Dobzhansky, 1978). De ahí que, aunque existen múltiples factores que son objeto de diferenciación entre los hombres, sin embargo, todos somos iguales en tanto que personas y todos tenemos derecho a ser tratados en condiciones de igualdad al margen de nuestras peculiaridades.

Aunque inicialmente los factores que determinan las diferencias humanas no introducen sistemas de ordenación, lo cierto es que, desde el punto de vista social, la distribución de los individuos entre las diversas categorías de una misma variable diferencial normalmente no se establece en términos de igualdad sino de rangos. Ser hombre o mujer no es lo mismo socialmente, como tampoco lo es tener o no estudios superiores. La diversidad constituye problema cuando las diferencias son reinterpretadas socialmente a modo de desigualdad. Las diferencias entre ricos y pobres, medio rural y urbano, blancos y negros, etc. se dan en la medida que, a través de procesos de identidad social, estas categorías son estimadas de forma jerárquica. El problema de las desigualdades sociales radica precisamente en estos procesos de etiquetado social, mediante los cuales deter-

minados individuos y pueblos adquieren el *status* de grupos de poder o de minorías marginadas. Esta es la razón por la que una diferencia puede ser reinterpretada socialmente en términos de desigualdad, interpretación que debe ser evitada, ya que *lo diverso no tiene por qué ser necesariamente inferior.*

El reto de la Reforma educativa se orienta a garantizar ambos principios: *igualdad dentro de la diversidad*. La enseñanza, al igual que la sociedad, es desigual y trata de distinta manera a unos sujetos en relación con otros. Por ello, determinados procesos educativos que pretenden lograr una adaptación a la diversidad corren el riesgo de constituir una adaptación a la desigualdad en lugar de un intento por superarla. En las sociedades donde existen acusadas diferencias sociales, los proyectos curriculares frecuentemente tienden a reforzar y consolidar las desigualdades previamente existentes. Es fácil caer en la trampa de que la adaptación a la diversidad supone aceptar proyectos curriculares orientados hacia niveles educativos claramente desiguales. Debemos velar para que el sistema escolar no constituya por sí mismo una fuente de discriminación social que lleve a agravar las disigualdades en vez de disminuirlas. Optar por la diversidad no supone atentar contra el principio de igualdad; al contrario, exige luchar contra todos los elementos que determinan que nuestra sociedad sea claramente desigual.

Uno de los momentos en los que la lucha frente a la desigualdad debe llevarse a cabo con mayor intensidad es durante el período de la Educación Infantil. De ahí que el Título Quinto de la L. O. G. S. E. se dedique a resaltar las acciones que el sistema educativo debe abordar durante esta etapa para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, mencionando expresamente la necesidad de implantar estrategias de prevención y compensación de las desigualdades originadas por condiciones personales, económicas geográficas, etc., garantizando la escolarización anterior a la educación obligatoria. Partiendo de esta filosofía se justifica la organización del programa denominado "Preescolar en casa", dirigido a la atención de alumnos de tres, cuatro y cinco años de edad no escolarizados, así como los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo a zonas rurales. Todos estos programas y servicios coinciden en *poner de relieve el papel preventivo y compensador que debe ejercer la Educación Infantil en relación con las desigualdades que tienen su origen en el Medio Rural.*

El contexto educativo del Medio Rural

Todos sabemos que el medio social condiciona el desarrollo de los individuos. Por ello, los hombres que viven en sociedades más avanzadas se desarrollan más rápidamente que los que residen en comunidades marginadas (diferencias interculturales) y aquellos que dentro de una misma cultura habitan en las ciudades tienden a distinguirse de los que residen en medios rurales alejados (diferencias intraculturales). Tradicionalmente éste ha sido uno de los criterios más utilizados para explicar las diferencias humanas. En la actualidad, esta distinción entre diferencias inter e intraculturales ha perdido, en cierto modo, sentido. La investigación al respecto ha puesto de relieve, de manera inequívoca, que son mayores las diferencias humanas dentro de un mismo grupo que las que existen entre grupos. De ahí que, al referirnos a un colectivo o grupo concreto, debamos tener presente la enorme disparidad interna que puede existir dentro del mismo.

Un caso típico de lo que acabamos de apuntar es la evolución experimentada en relación con el mundo rural. Durante los últimos años hemos pasado de una situación en la que hablar de medio rural y urbano suponía enfrentar dos mundos con culturas claramente diferentes a la actual, en la que las diferencias entre los grupos se deben más a las variables del "entorno" que habitualmente rodea a los individuos de una determinada clase social que al medio geográfico donde este grupo se halle ubicado. De hecho, existen grupos marginados con culturas primitivas dentro de las gran-

des urbes y grupos con culturas refinadas que residen en el medio rural. Este hecho nos advierte de que el concepto de mundo o medio rural implica algo más que una simple delimitación geográfica.

Esta es la razón por la cual, al analizar los condicionantes del entorno rural durante el período de la Educación Infantil, es necesario partir de las características de cada grupo específico, así como de las dificultades concretas que los individuos de dicho grupo tienen ante el proceso educativo. No se puede hablar de mundo rural de forma global ya que toda generalización conlleva cierto reduccionismo. Debemos asumir que existen distintos entornos o mundos rurales cada uno de los cuales no sólo se caracteriza por un tejido económico y social claramente diferente, sino también por un conjunto de valores y patrones culturales distintos que configuran su pecualiaridad. A título general se podría decir que, frente a la modernización, industrialización y urbanización de las ciudades, la estructura social en los medios rurales durante los últimos años ha experimentado un progresivo deterioro de la convivencia social, la disminución de la población y la potenciación de la vida urbana, especialmente a partir del consumo de las tecnologías domésticas.



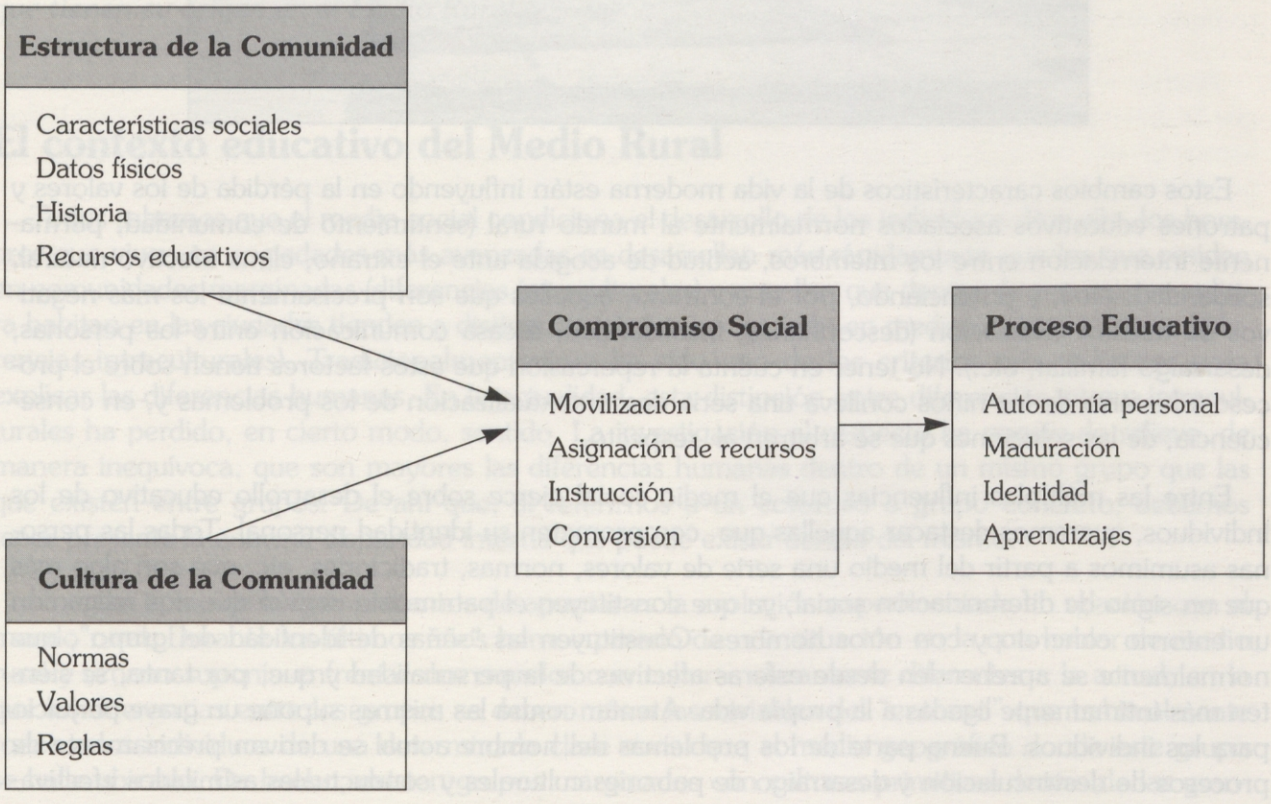
Estos cambios característicos de la vida moderna están influyendo en la pérdida de los valores y patrones educativos asociados normalmente al mundo rural (sentimiento de comunidad, permanente interrelación entre los miembros, actitud de acogida ante el extraño, clima afectivo natural, solidaridad, etc.), y potenciando, por el contrario, aquellos que son precisamente los más negativos de nuestra civilización (desconfianza, insolidaridad, escasa comunicación entre las personas, desarraigo familiar, etc.). No tener en cuenta la repercusión que estos factores tienen sobre el proceso educativo de los niños conlleva una seria descontextualización de los problemas y, en consecuencia, de las soluciones que se arbitren al respecto.

Entre las múltiples influencias que el medio social ejerce sobre el desarrollo educativo de los individuos, queremos destacar aquellas que comprometen su identidad personal. Todas las personas asumimos a partir del medio una serie de valores, normas, tradiciones, etc. que son algo más que un signo de diferenciación social, ya que constituyen el patrimonio común que nos religa con un entorno concreto y con otros hombres. Constituyen las "señas de identidad del grupo", que normalmente se aprehenden desde esferas afectivas de la personalidad y que, por tanto, se sienten más íntimamente ligadas a la propia vida. Atentar contra las mismas supone un grave perjuicio para los individuos. Buena parte de los problemas del hombre actual se derivan precisamente de procesos de desvinculación y desarraigo de patrones culturales y conductuales asimilados efectiva-

mente en los primeros años. El sistema escolar deberá tener muy presente este hecho a la hora de planificar las estrategias educativas, de forma que nunca se lleguen a cuestionar valores que conforman la identidad personal de determinados colectivos o individuos.

Esta es la razón por la cual nuestra actitud de acercamiento al medio rural reclama partir del principio de que lo diverso no es necesariamente inferior y tratar de que el sistema escolar, lejos de reprimir o marginar los valores culturales del mundo rural, constituya el instrumento a través del cual los individuos puedan desarrollar todas sus potencialidades como personas. Para que esto sea posible deberemos situar el trabajo educativo en este campo dentro de la corriente del interculturalismo, como una estrategia apropiada para abordar eficazmente los problemas que plantea el proceso de enseñanza de sujetos residentes en medios rurales. Las adaptaciones curriculares constituyen la alternativa que, en la medida que garantizan el derecho a ser diferente, posibilitan el desarrollo educativo de los sujetos ubicados en medios rurales y la comunicación entre las culturas que están presentes en un determinado contexto o entorno social (De Miguel, 1992). Debemos aceptar el multiculturismo de nuestra sociedad como un hecho y entender que esta perspectiva educativa es la única que puede dar respuesta satisfactoria a los problemas de la diversidad.

Desde un punto de vista conceptual se puede decir que la relación entre medio rural y educación infantil está condicionada a una serie de factores y variables intermedias de carácter social que es necesario conocer y analizar (en cada caso concreto) como requisito previo al diseño de un programa de intervención educativa. Por esta razón presentamos a continuación uno de los modelos que se pueden utilizar en este análisis (Nettles, 1991), que nos parece realmente útil por el tipo de factores que considera intermediarios entre medio social y proceso educativo. El modelo incluye los siguientes parámetros:



Como se puede observar, el modelo incluye una serie de variables intermedias que configuran lo que el autor denomina "compromiso comunitario", de las que hace depender la eficacia de toda actuación educativa con sujetos procedentes de medios desfavorecidos. Dicho compromiso se define por el conjunto de acciones que organismos e individuos (administraciones, padres, agencias, entidades públicas y privadas, etc.) realizan como respuesta a las necesidades educativas de estos grupos desfavorecidos y, normalmente, suponen arbitrar y llevar a cabo *estrategias de conversión* (cambios de conductas necesarias para incidir en el desarrollo), de *movilización* de todos los agentes que pueden participar en los procesos que promueven estos cambios, de *asignación de recursos* y realización de *programas de instrucción*. El modelo pone de relieve que la atención a la problemática de la Educación Infantil en el medio rural no se puede abordar exclusivamente desde el mundo de la educación ya que exige un compromiso comunitario.

La intervención educativa en el período infantil

La etapa preescolar siempre ha constituido una seria preocupación para los educadores a pesar de que se la siga considerando como no obligatoria. Durante los últimos años se ha ido consolidando un movimiento proclive hacia la educación temprana que propugna la conveniencia de que la intervención educativa comience tan pronto como sea posible. Los argumentos que utilizan los partidarios de esta corriente se apoyan sobre criterios diversos. De una parte, la investigación ha puesto de relieve que las potencialidades de los niños son mucho más amplias de lo que habitualmente se consideran y que su desarrollo depende de los estímulos que se les ofrezca, especialmente durante los primeros años. De otra, la educación temprana se concibe como una filosofía educativa orientada a implementar políticas de prevención contra el analfabetismo y el fracaso escolar, por lo que debe atender prioritariamente a aquellos sujetos más desfavorecidos ante el proceso escolar. Finalmente, otros entienden que la etapa infantil es un período de la vida humana con características propias que reclama un conjunto de directrices y estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar programas de estimulación y educación para favorecer el desarrollo global de las potencialidades del ser humano desde los primeros momentos de su vida.

La intervención educativa temprana se hace aún más necesaria en aquellos casos en los que (por circunstancias diversas) la acción estimuladora del medio social puede presentar connotaciones restrictivas. En estos casos la familia y la escuela deben ser apoyadas "urgentemente" para que mejoren cuantitativamente y cualitativamente los patrones de estimulación de los propios contextos culturales. De lo contrario, tanto la escuela como la familia acaban transmitiendo los valores propios de la cultura y de la clase social a la que pertenecen, cerrando así, precozmente, el horizonte que subyace en las potencialidades de cada sujeto.

Una de estas situaciones en la que es necesaria una intervención compensatoria es la que padecen los niños que residen en medios rurales donde no es posible la experiencia en la escuela infantil. Aunque, ciertamente, no existe una relación causa-efecto entre medio rural y riesgo sociocultural, el hecho de que este tipo de entornos presente frecuentemente acusadas diferencias de estímulos educativos cuestiona el que se dé la existencia de la bases psicosociales necesarias para el desarrollo de la personalidad infantil. En estos casos la necesidad de una acción educadora de carácter preventivo se hace patente tal como se recoge en todas las recomendaciones de los organismos internacionales y en la normativa que regula nuestro sistema escolar.

Para llevar a cabo esta tarea de manera adecuada es imprescindible realizar un diagnóstico precoz de aquellas áreas que están cubiertas de manera parcial o deficitaria, con el fin de diseñar programas de intervención temprana adecuados a las necesidades, posibilidades y potencialidades de los niños. Ahora bien, queremos insistir en que al realizar este diagnóstico, tanto los indicadores



como los procedimientos técnicos e instrumentos a utilizar deberán adecuarse a las peculiaridades de cada sujeto y al contexto donde se desarrolla. Toda exploración evaluadora que no tome como punto de referencia este criterio no sólo puede ser considerada descontextualizada, sino que también puede ocasionar graves perjuicios para los sujetos. Muchas de las consideraciones que se establecen en relación con los niños procedentes de medios rurales (pobreza en el lenguaje, lentitud en el razonamiento, escasa motricidad fina, etc.) se establecen a partir de instrumentos que han sido elaborados de forma discriminativa.

La intervención educativa infantil en el medio rural constituye el caso típico donde confluyen todas las consideraciones que hemos venido comentando. De una parte, la necesidad de atender educativamente a los sujetos desde los primeros años reclama que se arbitren estrategias de atención a los niños que habitan en medios rurales en los que no es posible la escolarización reglada. De otra, una falta de realismo en el diagnóstico de capacidades y necesidades de los niños procedentes de estos medios puede llevar a centrar los programas de intervención sobre aspectos que no son relevantes o no inciden directamente en las áreas que potencian el desarrollo humano. Ambos problemas deben constituir el núcleo de toda política sobre intervención educativa en el medio rural.

Desde el punto de vista práctico, la Administración ha establecido (R. D. 1333/1991, de 6 de septiembre) una concreción de los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas para el primero y el segundo ciclo de la Educación Infantil con el fin de facilitar la elaboración de proyectos curriculares concretos. Para cada uno de los ciclos se propone una estructura por áreas o ámbitos de experiencia en torno a los cuales se diseñan las actividades de enseñanza y aprendizaje integradas en propuestas significativas, secuenciales y globalizadoras. La ordenación de objetivos y contenidos no sólo se puede adaptar a las necesidades propias de cada edad sino también a las características sociales del medio donde se desenvuelven los sujetos. Desde una perspectiva global, se puede concluir que la citada normativa aporta las bases a partir de las cuales se pueden diseñar los proyectos curriculares para la intervención educativa en el medio rural. El problema radica en la adecuación que establecen los agentes de estas bases a cada realidad concreta.

Formación de los padres como agentes educativos

Los programas de educación temprana (tanto los que se realizan en la etapa anterior a los tres años como aquellos que se establecen como modelos alternativos a la educación reglada no obligatoria del período 3-6 años) exigen la incorporación a los mismos de la familia. La investigación ha demostrado de forma inequívoca que aquellos programas que incorporan a los padres son mucho más efectivos que aquellos que no lo hacen (White, Taylor y Moss, 1992). Así pues, buena parte de la acción educativa en el medio rural deberá estar orientada a sensibilizar a los padres sobre su función educadora y formarles, en tanto que son los principales agentes del desarrollo de sus hijos durante la etapa anterior a la escolarización.

Partiendo de estos supuestos, consideramos prioritario realizar una labor previa de concienciación de los padres implicados en este proceso, a fin de que asuman su papel de educadores y cooperen con las acciones que se programen desde el sistema escolar para atender esta población desescolarizada. Los objetivos que inicialmente cabe proponer al respecto son los siguientes:

a) Ayudar a que los padres descubran su rol de educadores, así como los continuos intercambios e interacciones educativas que mantienen con sus hijos.

b) Informarles sobre las principales estrategias educativas que pueden poner en práctica para resolver los múltiples problemas que les plantean los hijos en la vida diaria en relación con el cuidado, alimentación, enseñanza e integración en la vida familiar.

c) Facilitar la comunicación entre la familia y el sistema educativo con el fin de que los padres conozcan las propuestas educativas en relación con sus hijos y colaboren eficazmente en su consecución.

d) Suministrar a los padres la información y los medios necesarios para que puedan asumir y desarrollar de forma competente los diversos roles y tareas que deben ejercer en relación con su colaboración en los programas de la Educación Infantil.

De los objetivos anteriormente señalados se deduce que las acciones a realizar con los padres pueden ser agrupadas en dos grandes bloques, según tengan por finalidad sensibilizarles en relación con las diversas funciones o roles educativos que ejercen en relación con sus hijos o facilitarles ayudas específicas ante los diversos problemas que les surgen al abordar estas funciones. Una síntesis de las acciones a realizar en estos dos ámbitos se recogen en el cuadro siguiente (White, Taylor y Moss, 1992).

La cooperación de la familia en el proceso educativo de sus hijos es una exigencia que hoy no se pone en duda. Las razones que justifican esta participación no sólo se apoyan en cuestiones de derecho sino que se justifican desde los resultados de la investigación, especialmente si se tienen en cuenta los beneficios que dicha participación aporta. Más aún, *en el caso que nos ocupa, la participación de los padres en la educación de los niños en medios rurales se hace imprescindible*. Por ello, uno de los fines previos en todo programa de Educación Infantil en este medio debe orientarse a potenciar los objetivos que hemos señalado anteriormente, con el fin de que los padres descubran su dimensión educadora y cooperen eficamente con los programas que se establezcan al efecto. Las actitudes poco educativas de los padres normalmente suelen ser producto de una mala información. De ahí la necesidad de hacerles ver que es muy importante que escuchen a su hijo, que le hablen, que intenten contestar a sus preguntas, que le dejen jugar con objetos, que no repriman su fantasía, que le cuenten historias, adivinanzas y refranes, que realicen enhebrados e hilados, y tantas otras cosas realmente muy importantes para el desarrollo del hijo y que habitualmente no se atienden por desconocimiento. Desde mi punto de vista, éste ha de ser el objetivo fundamental de todo programa de intervención durante el período infantil.

Preparación de los padres sobre programas de Educación Infantil

La familia como educadora del niño

Función de los padres	Actividades que desarrolla
Intervención	Enseña al niño habilidades específicas: motóricas, lingüísticas, autoayuda...
Estimulación	Facilita estímulos a través de actividades tales como coser, cocinar, etc...
Refuerza	Establece relaciones y vínculos con el hijo a partir de las actividades en las que participa (aprueba o desaprueba).
Ayuda escolar	Participan en el proceso escolar para ayudar a sus hijos y otros niños.

Principales ayudas que se deben facilitar a las familias

Tipo de ayuda	Acciones a desarrollar
Información sobre los hijos	Informar a los padres acerca del desarrollo de los hijos: aspectos, etapas y características fundamentales.
Desarrollo de habilidades	Enseñar a los padres las habilidades necesarias en relación con la educación de sus hijos.
Apoyo emocional	Facilitar servicios de orientación y apoyo de grupos para los padres y la familia.
Acceso a los recursos	Ayudar a los padres a que tengan acceso a los recursos en el área de la salud, nutrición, vivienda, asistencia social, etc.
Entrenamiento en la tarea	Facilitar formación a los padres en relación con las habilidades y destrezas relativas a su tarea como padres.

Orientaciones en relación al diseño del currículo

Dado que las orientaciones establecidas para la Educación Infantil son bastante explícitas y precisas, consideramos que no debemos abordar en este momento aspectos relativos a la selección de los contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes a partir de los cuales procede efectuar las adaptaciones curriculares para la intervención en el medio rural. Cuando hemos abordado esta tarea anteriormente (De Miguel, 1977), no existían dichas orientaciones ni tampoco se había establecido ningún tipo de estrategias para atender la población preescolar en el medio rural. Por estas razones, y porque entendemos que el diseño de toda intervención debe contextualizarse a partir de un diagnóstico de necesidades previo, consideramos que lo que procede en este momento es sugerir una serie de orientaciones que se deben tener presentes a la hora de elaborar proyectos de intervención específicos. Las orientaciones que apuntamos se pueden agrupar en torno a tres apartados o criterios:

Adaptaciones de los contenidos a las necesidades del niño en relación con el medio social

El primer aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de elaborar un currículo para la Educación Infantil es que no se puede concebir su diseño tomando como referencia los procesos relativos a la educación formal, ya que entre ambos niveles existe una diferencia esencial: *los niños de edad preescolar no aprenden a través de los mismos caminos que lo hacen los de edad más avanzada*. Su aprendizaje se canaliza más a través del encuentro directo con su mundo (objetos, personas, palabras...) que por medio de los lenguajes simbólicos implícitos en la educación formal. Este dato, aunque ha sido constantemente reiterado por los teóricos de la Educación Infantil (Froebel, Montessori, Piaget) y apoyado por los resultados de la investigación, no siempre se tiene en cuenta a la hora de elaborar los currículos de la Educación Infantil. Asumir esta diferencia conlleva plantearse la Educación Infantil como una extensión de la casa, no de la escuela. Por ello, especialmente debe preocuparnos a nivel de objetivos:

a) *Centrar la intervención sobre los procesos de maduración del niño*

Muchos de los programas sobre Educación Infantil han fallado porque parten de una concepción inapropiada del aprendizaje del niño entre tres y seis años, lo que les lleva a enfatizar el desarrollo de habilidades académicas y de actividades centradas sobre "ejercicios de lápiz y papel". El objetivo de muchos de estos programas parece orientarse más a demostrar que el "alumno es capaz de adquirir determinados conocimientos" en la edad preescolar que a desarrollar su personalidad global. Por ello, es necesario insistir, una vez más, en que el aprendizaje es un proceso complejo que resulta de la interacción entre el pensamiento del propio niño y sus experiencias en relación con el mundo exterior. La maduración constituye el principal factor de este aprendizaje en tanto que le facilita un nuevo marco para seguir aprendiendo. Así, al igual que cuando el niño crece tiene más posibilidades de explorar y manipular su propio entorno, cuando madura intelectualmente tiene más posibilidades de comprender el mundo que le rodea y el punto de vista de las personas con quien convive.

b) *El entorno como primer abecedario*

La vinculación del niño con su medio es tan inmediata y total que difícilmente se concibe su desarrollo al margen de su progreso en la conquista del medio. Aprender, para el niño, significa descifrar las claves del mundo que le rodea y adquirir habilidades que le permitan una mejor adaptación. Por ello, las intervenciones educativas en relación con los preescolares en el medio rural deben utilizar como contenidos fundamentales aquellos que son cercanos al niño, ayudándole así a "leer la realidad". Antes de iniciarle en los procesos de prelectura y escritura, o en ejercicios orientados al desarrollo lingüístico, los niños deben descubrir el lenguaje implícito en su entorno natural, donde se dan todas las situaciones y relaciones que normalmente queremos que descubra a través de ejercicios de lápiz y papel. Por esta razón, insistimos en que los contenidos del entorno deben constituir el primer abecedario de la intervención en medio rural durante la etapa infantil, y, el lenguaje oral y corporal, el principal medio para establecer la comunicación.

c) *El currículo individualizado como estrategia de desarrollo*

La adecuación a las características y necesidades de los niños en el medio rural conlleva establecer adaptaciones curriculares individualizadas que permitan ofrecer a cada sujeto los estímulos necesarios y que, a su vez, puedan incidir de manera más eficaz sobre su proceso de maduración. Para que esto sea una realidad no sólo debemos evitar los currículos uniformes, sino también tomar como criterio de referencia, a la hora de seleccionar los contenidos, las experiencias que el niño comparte entre la casa y su entorno y las nuevas situaciones de aprendizaje generadas a partir de las estrategias de intervención en el medio rural, reguladas desde el sistema educativo.

Procedimientos centrados sobre el aprendizaje significativo

A nivel de procedimientos a tener en cuenta a la hora de diseñar el currículo que puede ser objeto de un programa de atención educativa durante el período infantil, debemos asumir que los seres humanos construyen significados en marcos culturalmente compartidos. La psicología cultural pone de relieve que el aprendizaje significativo sólo adquiere sentido cuando es interpretado dentro de un contexto cultural concreto. Ello significa que la cultura y las formas de conocimiento que comparten determinadas comunidades o grupos deberán ser uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta y sobre el que se debe fundamentar el currículo. Este principio conduce a una reconsideración en profundidad de las prácticas escolares habituales (normalmente orientadas a la transmisión de conocimientos y a la estructuración cognitiva de las mentes) y nos obliga a planificar los currículos buscando "actos de significado" a partir de lo cotidiano (Bruner, 1991). El niño adquiere el conocimiento acerca del mundo físico y social en el que vive a través de la interacción lúdica con los objetos y las personas. El preescolar no necesita ser forzado para aprender, él está motivado institivamente para explorar y descifrar el mundo que le rodea. Partiendo de este supuesto, las adaptaciones curriculares que se elaboren en relación con el medio rural deberían asumir como procedimientos pedagógicos los siguientes:

a) *Utilizar o crear situaciones de aprendizaje que sean significativas para el niño*

Con frecuencia, hablar de enseñanza conlleva seleccionar un conjunto de informaciones que consideramos relevantes para que sean adquiridas por los sujetos. Este tipo de enfoque habitualmente nos hace olvidar que el sentido de la función del docente radica en contribuir a la construcción del conocimiento en el niño; por lo cual, lo correcto sería que fueran las características de su aprendizaje las que determinaran el trabajo docente, y no al revés. Desde esta perspectiva, el trabajo docente en la escuela infantil se debe orientar a preparar y facilitar entornos que suministren al niño estímulos, actividades y materiales que despierten su curiosidad, que desafíen su necesidad de aprender. Cuando observamos que comienza a comprender y adaptarse a la situación generada, es necesario provocar otro desafío adicional para ocupar su pensamiento futuro. Así pues, el niño a partir de sus relaciones con el entorno no sólo constituye un requisito esencial para la comprensión y el desarrollo de los conceptos, sino también (lo que es más importante), la única estrategia que permite mantener la motivación para el aprendizaje en el niño.

b) *Facilitar oportunidades para que los niños puedan tomar decisiones*

Normalmente los objetivos del currículo de la Educación Infantil tienden a incluir experiencias que atiendan todas las necesidades del niño y estimulen su aprendizaje en todas las áreas de desarrollo físico, social, emocional e intelectual. Sin embargo, con frecuencia no se tiene en cuenta que cada niño es una persona única que, a su vez, presenta un ritmo de crecimiento y desarrollo propio. Pocas veces los currículos y las interacciones con los adultos se establecen teniendo en cuenta las diferencias individuales en las habilidades, intereses y procesos de aprendizaje que manifiestan los sujetos. En muchas ocasiones, sus respuestas ponen de manifiesto que en el diseño de los currículos no se han tenido en cuenta los diferentes niveles de habilidad y desarrollo que presentan los niños, así como los estilos de aprendizaje esperados, aceptados y usados para diseñar las actividades. Cuando este tipo de criterios no han sido tenidos en cuenta, las actividades e interacciones diseñadas dejan poco margen de decisión al niño, que se ve obligado a seguir pautas preestablecidas de manera rutinaria. La importancia de este hecho es especialmente grave cuando se analiza desde la perspectiva del desarrollo de la autoestima del niño y de sus actitudes en relación con los procesos de aprendizaje.

c) *Crear situaciones donde los niños tengan ocasión de intercambiar puntos de vista con sus padres*

Partiendo de los supuestos anteriores, lógicamente se deduce que las estrategias docentes deben dirigirse a preparar el entorno sobre el que los niños aprendan a través de la exploración e

interacción con otros niños y con los adultos. Por ello, es realmente importante facilitarles actividades concretas de aprendizaje a partir de las personas y objetos relevantes que constituyen la fuente de sus propias experiencias. Esta es la razón por la cual se deben cuidar especialmente aquellas situaciones en las que los niños pueden establecer interacción con sus padres y orientar a los padres sobre cómo deben aprovechar estas ocasiones para incidir en los procesos de aprendizaje de los hijos de forma significativa. El significado que tienen estas interacciones padres-hijos en el caso de los niños que habitan en medios rurales (y por extensión el resto de los miembros de la familia y la vecindad) fácilmente es comprensible, dadas las escasas oportunidades que tienen de interaccionar con los adultos en estos medios. Lo importante es que los padres se den cuenta y utilicen estas interacciones desde la perspectiva de la construcción de aprendizajes significativos.

d) *Intensificar las interacciones que incidan sobre el desarrollo cognitivo*

El objetivo principal de estos intercambios con los adultos se debe orientar a que los niños desarrollen una comprensión de conceptos relacionados consigo mismos, los otros y el mundo que les rodea, a través de la observación, la interacción con las personas y los objetos reales y la búsqueda de soluciones a problemas concretos. Los aprendizajes en relación con el mundo físico y social, la identidad y la autonomía personal, y la comunicación y la representación deben estar totalmente integrados a partir de un conjunto de actividades estructuradas por bloques. La curiosidad natural de los niños y su deseo de descifrar el entorno deben ser usados para motivarle y comprometerlo en actividades orientadas hacia el desarrollo cognitivo, convencidos de que son capaces de ir más allá de lo que habitualmente se espera de ellos (Knapp, Turnbull y Shields, 1990).

Asumir la educación en el medio rural desde una perspectiva intercultural

El sistema educativo no sólo debe reconocer como un principio fundamental de la igualdad de oportunidades el derecho que tienen ciertos grupos a ser diferentes, sino garantizar, también, que las diferencias no constituyan en modo alguno una fuente de discriminación. Por ello, a medida que se toma conciencia de que todas las sociedades son multiculturales, se hace más patente la exigencia de que los sistemas educativos no pueden permanecer centrados sobre una perspectiva monocultural. No sólo hay que aceptar que el concepto de "cultural" incluye un proceso dinámico que le otorga una permanente mutación/renovación, sino que, además, hay que entender que el enfoque intercultural es el único modo de responder satisfactoriamente a los problemas de la diversidad, tanto si pertenece a mayorías como a minorías, en las sociedades contemporáneas.

De ahí que, actualmente, la educación intercultural no se concibe solamente como un instrumento para luchar contra la intolerancia, la xenofobia y otros conflictos de las sociedades multiculturales, sino como el medio para construir, desde la escuela, una sociedad en la que sea posible lograr el respeto mutuo entre los individuos y los pueblos y una mayor igualdad social. En el caso de los sujetos que residen en medios rurales, debemos analizar las causas (económicas, culturales, sociales, legales) que les colocan en situación de desigualdad y arbitrar las medidas políticas pertinentes. La acción desde la perspectiva económica exige medidas solidarias que aminoren las diferencias entre el campo y la ciudad y permitan una redistribución de los recursos más justa. Desde el punto de vista educativo conlleva un planteamiento de los objetivos, los procesos y los métodos que inspiran los currículos y, especialmente, las actitudes de los docentes que trabajan en este campo. Al respecto cabe señalar que, prioritariamente, se debe potenciar:

a) *Actitudes de respeto y comprensión para la cultura de cada medio concreto*

La confrontación de sujetos con sistemas culturales diferentes habitualmente genera actitudes de etnocentrismo y rechazo de todo lo que es distinto de aquello con lo que nos identificamos. Los profesores deben partir de una actitud de respeto en relación con el entorno cultural, lingüístico y

social del medio al que pertenece cada sujeto y hacerles ver lo importante que es para ellos. Ello nos exige que en el diseño de las experiencias de aprendizaje no sólo tengamos en cuenta las experiencias del propio sujeto, sino también las peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales asociadas a su propio entorno. Lo importante es llegar a comunicar con el niño a partir de lo que él vive cada día, por lo que, en algunos casos, un lenguaje "academicista" puede ser poco recomendable.

b) *Descubrimiento de la riqueza de la diversidad que configura la identidad personal de cada ser humano*

En ocasiones se asocian equívocamente las características del niño procedente de medios rurales a las que presentan otros (especialmente niños en situación de pobreza) sin que existan razones objetivas para ello. Esta anómala consideración de las cualidades del niño rural da pie para inferir connotaciones sobre sus potencialidades que no son correctas (bajas expectativas, problemas en la decodificación, dificultades de aprendizaje en áreas específicas, etc.). La realidad es que suelen presentar una mayor madurez global en comparación con los niños de medios urbanos, sólo que esta madurez se refleja en las áreas distintas (autonomía personal, motricidad, relación con el entorno, etc.) de las que habitualmente la escuela considera como punto de referencia para la intervención educativa. Mientras no fomentemos actitudes que nos lleven a descubrir la riqueza que supone la diversidad y construyamos la identidad personal partiendo de ella, el proceso educativo, lejos de ayudar a la liberación del hombre, constituirá un instrumento para su marginación.

c) *Promover actitudes de integración frente a un sistema claramente segregacionista*

Cambiar un sistema anclado en las diferencias por un sistema integracionista constituye un reto educativo frente a cualquier tipo de marginación. Por ello, los problemas que genera la atención a los niños en edad preescolar que no pueden ser escolarizados en centros educativos deben ser contemplados desde la perspectiva compensatoria y, como tal, debemos asumir las exigencias que conlleva este enfoque a la hora de efectuar las adaptaciones del currículo, planificar las experiencias de aprendizaje, elaborar textos y materiales escolares, evaluar los resultados, formar al profesorado y estimular la investigación pedagógica. Sobre todo, es realmente importante que la intervención educativa que se organice para atender a estos niños no sólo constituya una fuente de éxitos y de reafirmación de la identidad personal, sino que le permita un adecuado progreso escolar y social.

Implicaciones en relación a la formación y selección de profesores

El éxito de un programa de atención a alumnos preescolares en el medio rural depende, al igual que sucede con otros programas, de las actitudes que los docentes manifiestan hacia la problemática que presentan estos niños y de la formación que reciban al respecto. En principio, no todos los profesores manifiestan la misma sensibilidad, en relación con los problemas educativos que presentan estos niños, ni tampoco todos poseen las características que requiere este tipo de trabajo.

Por otro lado, las actitudes (con ser muy importantes) no son suficientes. El profesorado debe estar capacitado para desarrollar eficazmente las tareas que se enmarcan dentro de un proyecto de atención a la población infantil de medios rurales. Esto exige que se lleve a cabo un programa de formación orientado a informar al profesorado sobre las bases teóricas que nos pueden ayudar a reinterpretar los problemas de los preescolares en el medio rural y los criterios metodológicos a partir de los cuales cabe abordar la atención educativa de los mismos. De manera especial, este programa de formación deberá poner el mayor énfasis posible sobre las habilidades prácticas que son necesarias para que el profesor desarrolle su función con competencia (trabajo cooperativo, habilidades de comunicación, relación con las familias, etc.).

Uno de los aspectos que consideramos más importante a tener en cuenta, durante este proceso de formación, es el tema de los pensamientos de los profesores en relación con la educación infantil. Para lograr una buena profesionalización del educador infantil no sólo es importante que los profesores tengan un repertorio de destrezas conductuales y un conjunto de principios sobre los que apoyar sus acciones, sino que es igualmente importante el modo en que estos profesores piensan sobre su práctica (Saracho y Peters, 1988). Asumir este tipo de planteamiento nos obliga necesariamente a tener presentes, en el proceso de formación, los procesos relativos a los pensamientos de los profesores que, por encima de las habilidades técnicas, son los que, en definitiva, informan y dan sentido a la práctica diaria.



Durante los últimos años el pensamiento de los profesores ha sido uno de los temas más novedosos en el ámbito de la investigación educativa y sobre el que se han centrado numerosas publicaciones. De los trabajos relativos al profesorado del Ciclo Infantil (poco numerosos en relación con los de otros niveles) parece deducirse que no existe una clara correspondencia entre las filosofías educativas que sustentan los diferentes tipos de programas y métodos utilizados en este nivel de enseñanza y las creencias y teorías educativas mantenidas por los profesores en ellos implicados. La investigación pone de relieve que, salvo en el caso donde existe una teoría/ideología muy definida, se constata la existencia de conflictos acusados entre la filosofía educativa y la práctica escolar (Hatch y Feeman, 1987). Ello significa que debemos abordar la práctica educativa de los profesores primordialmente desde una perspectiva interpretativa y contextual, dado que las teorías no aportan ningún tipo de explicación relevante al quehacer cotidiano.

Partiendo de esta conclusión, el objetivo prioritario en un programa de formación del profesorado a este nivel deberá orientarse más a extraer teorías de la práctica que trasladar teorías a la práctica. Ahora bien, esta tarea no será posible si el profesor de Educación Infantil no aborda su trabajo diario como un proceso de investigación a través del cual trata de extraer precisamente sus teorías sobre la práctica. De este modo, la reflexión en y sobre la acción, de forma individual o cooperativa, constituye el procedimiento a través del cual los profesores comprometidos con el programa de atención a la población infantil en medios rurales podrán ir concretando la filosofía que se deriva de su experiencia práctica. De esta manera el profesor podrá ir contrastando y eliminando muchos de los prejuicios y falsos planteamientos (bajas expectativas, dificultades de aprendizaje, limitaciones lingüísticas, etc.) relativos a la personalidad de los niños procedentes de entornos rurales.

El profesor debe comprender que su tarea en este ámbito de la educación le exige una actividad que no es meramente técnica, sino crítica. Debe asumir que su participación en este tipo de enseñanza le compromete socialmente, y que no puede, desde la práctica, entrar en contradicción con la filosofía que inspira el programa. De ahí que deberá asumir como objetivo profesional lograr conectar las teorías implícitas que mantiene sobre este tipo de educación y los conocimientos que obtiene a través de la reflexión sobre su práctica. La dificultad que entraña asumir y llevar a cabo este proceso inicialmente suele reclamar la ayuda de asesores o facilitadores externos que hagan posible la autorreflexión del profesorado sobre la práctica. La necesidad de contrastar sus propias "deducciones desde la práctica" con las de otros profesores, igualmente, reclama que esta reflexión se efectúe de manera cooperativa, dado que su eficacia es mucho mayor.

Finalmente entendemos que la "colaboración" constituye el paradigma metodológico a partir del cual se debe abordar la Educación Infantil en el medio rural. Esto exige, de una parte, enfocar la intervención educativa a partir de un proceso de comunicación entre padres, profesores de apoyo, orientadores escolares, directores de centros receptores, autoridades locales..., que permita un diagnóstico realista de los problemas y la mayor cooperación posible en la búsqueda de estrategias y medios apropiados para llevar a cabo el programa de intervención. De otra, que la acción a desarrollar desde el sistema educativo debe estar coordinada con la que realizan otros agentes e instancias sociales, a fin de elaborar programas de desarrollo integrados y recabar un mayor compromiso con el mundo rural.

Referencias bibliográficas

BRUNER, J. (1991): *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid, Alianza Psicología.

DE MIGUEL, M. (1977): "Diseño de un Programa de Educación Compensatoria". Madrid, C. I. D. E. *Rev. de Educación*, n.° 273, págs. 49-76.

DE MIGUEL, M (1986): "Fundamentos pedagógicos de la Educación Compensatoria". *Rev. Bordón*, n.° 264, págs. 636-650.

DE MIGUEL, M. (1992): "Minorías y Educación Intercultural". X Congreso Nacional de Pedagogías. *Rev. Bordón*, Vol. 44 (1), págs. 24-26.

DOBZHANSKY, Th. (1978): *Diversidad genética e igualdad humana.* Barcelona, Labor.

HATCH, J., y FREEMAN, E. (1987): "Ohio Kindergarten programs". *Paper in Annual Meeting of Area.* Washington.

M. E. C. (1992): *Proyecto Curricular y Orientaciones didácticas para la Educación Infantil.* (Cajas Rojas). Secretaría de Estado de Educación.

NETTLES, S. (1991): "Community involvement and disadventaged students: A review". *Review of Educational Research*, Vol. 61, (3), págs. 379-406.

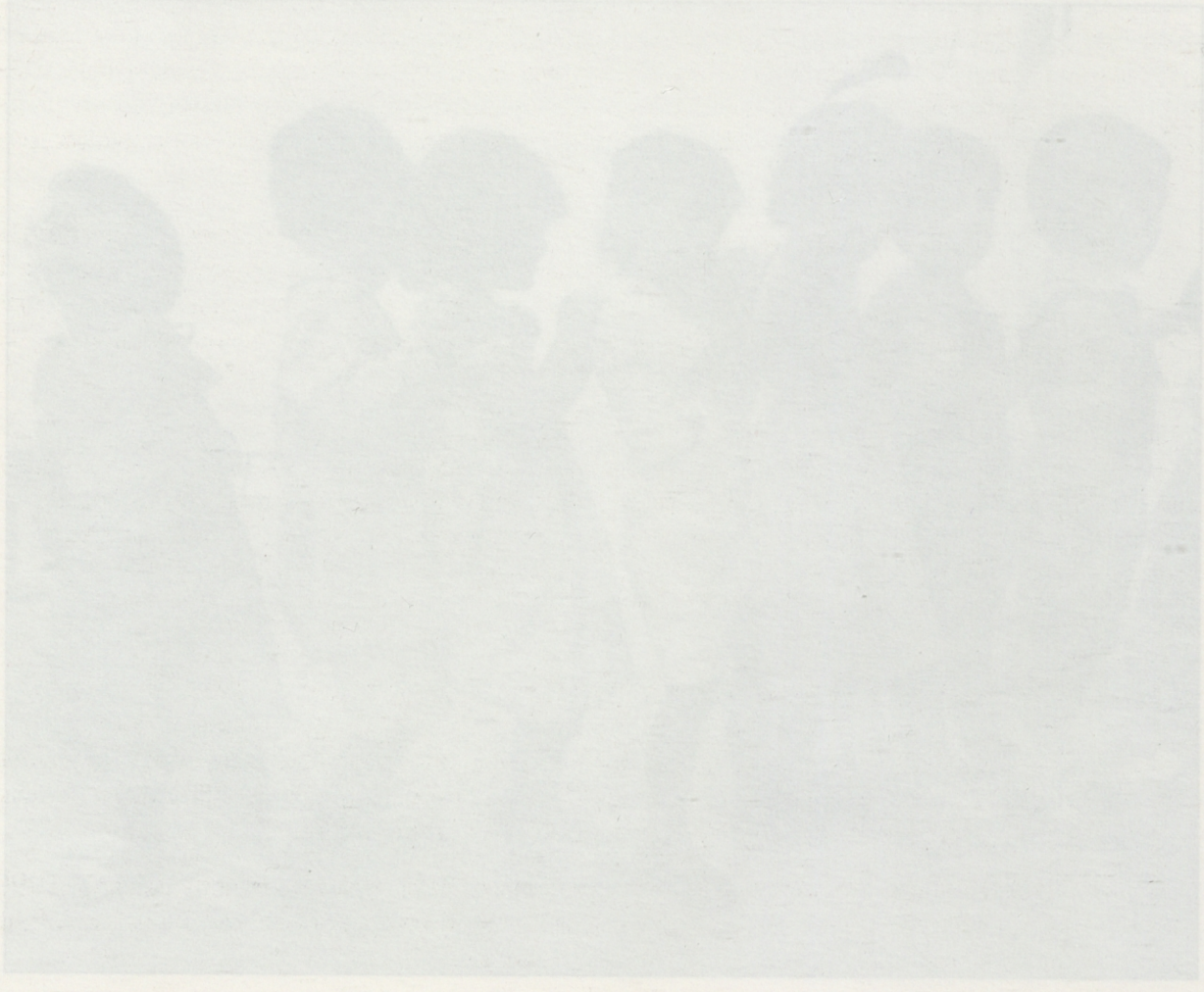
SARACHO, O., y PETERS, D. (Eds.) (1988): *Professionales and the Early Childhood Practitioner.* New York, Teacher College Press.

VHITE, K., TYLOR, M., y MOSS, V. (1992): "Parent Involvement in Early Intervention. *Review Educational Research*, Vol. 62 (1), págs. 91-126.

Capítulo II

La Educación Infantil





Antecedentes

La Educación Preescolar cobra importancia en nuestro país con la Ley General de Educación de 1970. Posteriormente se desarrollan unas orientaciones didácticas en 1973 y 1981 sobre la actuación del profesorado en el aula.

El desarrollo de la Ley General, sus orientaciones didácticas y la propia evolución del país dan como resultado una realidad de esta etapa educativa caracterizada por dos tipos de centros o instituciones:

- Por un lado, a los colegios de E. G. B., públicos o privados, se van anexionando unas aulas de Preescolar que se asemejan de manera mimética a la Educación Obligatoria, con unos objetivos fundamentalmente instructivos, preparatorios de la etapa posterior.
- Por otro, respondiendo a necesidades sociales, aparecen guarderías que acogen a niños desde los primeros meses, con una finalidad marcadamente asistencial, debido a la escasez de oferta pública, en las grandes ciudades.

En los años transcurridos desde la Ley General de Educación, la Educación Preescolar ha experimentado una expansión ininterrumpida. La gran mayoría de la población infantil de cuatro y cinco años ha sido escolarizada, siendo cada vez más elevado el número de niños y niñas de tres años que asisten a un centro escolar. Por otro lado, la sensibilidad social hacia la etapa ha aumentado significativamente en los últimos años, valorándose cada vez más su importancia tanto en el desarrollo del niño como en la prevención de desigualdades y fracasos en niveles educativos posteriores.

Sin embargo, lo cierto es que todavía este nivel no ha adquirido la calidad educativa deseable. Desde el punto de vista pedagógico, a menudo, el carácter esencialmente lúdico que debe tener la actividad del niño en los centros infantiles se ha confundido con la falta de propuestas educativas concretas por parte de los educadores. En otros casos, el exceso de afán instructivo ha constituido una práctica dirigida a la adquisición de aprendizajes instrumentales, a veces lejos de los intereses y necesidades del alumnado.

Asimismo, la actual oferta de Educación Infantil apenas cubre el papel decisivo que debería desempeñar en la prevención de desigualdades sociales. A este respecto, es todavía necesaria la dotación de una adecuada cobertura de plazas, especialmente en las zonas más desfavorecidas, para anticiparse y contrarrestar el previsible alto índice de fracasos escolares relacionados con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias.

Las zonas rurales, de población diseminada, en las que no hay un suficiente número de alumnos para poder mantener un centro escolar, presentan una problemática específica para los niños y niñas menores de seis años, que quedan desatendidos educativamente en una etapa crucial para su desarrollo. Por ello, el Programa de Educación Compensatoria intenta cubrir, en parte, estas necesidades.

La Reforma de la Educación Infantil

A lo largo de los últimos tiempos se ha ido haciendo evidente la necesidad de un nuevo modelo educativo en esta etapa que, asumiendo la función social que desempeña, contemple el carácter educativo como requisito indispensable para potenciar el desarrollo infantil.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en octubre del año 1990, establece una nueva ordenación de las etapas educativas, considerándose la Educación Infantil como la primera del sistema educativo.

Esta Ley se ha desarrollado, en lo que respecta a la etapa de Educación Infantil, hasta este momento, en los siguientes textos legales:

a) Real Decreto 986/1991, de 14 de junio (*B. O. E.* 25 de junio), por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo, iniciándose la implantación gradual de la Educación Infantil a partir del curso 1991-92.

b) Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio (*B. O. E.* 26 de junio), por el que se fijan las condiciones mínimas que deben cumplir los centros de Educación Infantil para ser autorizados, relacionadas con las instalaciones, relación máxima alumnos/profesor, y titulación del profesorado.

c) Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre (*B. O. E.* 7 de septiembre), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil en el marco estatal.

d) Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (*B. O. E.* 9 de septiembre), por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

e) Orden Ministerial del 12 de septiembre de 1991 (*B. O. E.* 14 de septiembre), por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil. Anualmente será publicada una Orden que autorice a los centros a implantar el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Los textos legales anteriores conforman un modelo de Educación Infantil que, a lo largo del proceso de implantación, irá extendiéndose y adaptándose a la realidad de cada escuela.

El M. E. C. ha optado por un currículo articulado en sucesivos niveles de concreción. El primero es competencia de la Administración y se desarrolla en los decretos curriculares, citados anteriormente. Éstos recogen el marco común en el que se formulan, en términos muy generales, un conjunto de prescripciones sobre la intencionalidad de la Educación Infantil formal.

En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros o de las zonas adecuarán a su contexto los objetivos generales y contenidos, así como los medios para alcanzarlos. Las decisiones que a tal efecto se tomen constituirán el Proyecto Curricular.

Esas decisiones serán el marco de referencia para actuar en el tercer nivel de concreción: las programaciones. Los acuerdos que se hayan tomado relativos a los objetivos y contenidos de ciclo se desarrollarán posteriormente en estas programaciones, que los profesores diseñarán para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos.

El modelo de Educación Infantil

El Ministerio de Educación y Ciencia propone un modelo educativo-formativo dirigido a potenciar el desarrollo global de los niños y niñas a través de un conjunto de experiencias.

Los rasgos principales de este modelo de Educación Infantil constituyen la base sobre la que se asienta la práctica educativa en esta etapa.

En primer lugar, la actuación docente debe estar **centrada en el niño**, en su desarrollo, en su forma de aprender y en sus demandas. Por ello, la organización del centro de Educación Infantil, la distribución del tiempo, el ritmo de las actividades, la organización del espacio y de los materiales, el agrupamiento de los niños, la dedicación del personal y demás elementos que constituyen la vida escolar se situarán en torno a las demandas y necesidades de los niños.

Un segundo elemento de este modelo es la importancia de la **dimensión afectiva** de los niños. Esta dimensión se recoge en los objetivos generales de la etapa, reflejados en cada una de las áreas o ámbitos de experiencia, como, por ejemplo, en lo que se refiere a la construcción de la propia personalidad, su interacción con el medio, la adquisición de actitudes de comprensión, seguridad y autoestima. La dimensión afectiva aparece como elemento central de las orientaciones didácticas, en donde la creación de un clima de seguridad y confianza constituye una de las tareas básicas del educador.



Otro de los rasgos específicos de este modelo es la posibilidad de **atender a la diversidad**, de educar a todos los alumnos respetando sus diferencias, sin discriminaciones. Es en esta etapa y en estos años donde hay una mayor conciencia colectiva de que la educación en la igualdad, en el respeto a las diferencias es un factor positivo y un eje primordial del proyecto educativo.

Otro elemento a tener en cuenta es el **carácter globalizador,** entendiendo como tal el desarrollo del niño y sus aprendizajes como una confluencia de experiencias, como un conjunto de situaciones de aprendizaje que responden a sus intereses. No hay en esta etapa, o no debería haber, parcelaciones o rupturas disciplinares en las propuestas de actividades que se presentan al niño; por el contrario, éstas favorecerán la realización de experiencias significativas para él, que le ayudarán a desarrollar su dimensión física, social, afectiva e intelectual.

La Educación Infantil alcanza su pleno sentido en un **marco de participación**. Participación entre los miembros del propio equipo docente, indispensable para asegurar una coherencia y continuidad en la acción educativa. No se entiende, para estas edades, una actuación independiente o individualista en los profesionales; el trabajo en equipo es un elemento indispensable en un centro o programa de Educación Infantil. Participación también, y de forma primordial, de las familias de los niños, en una etapa concebida como complemento y apoyo a la educación que éstas desarrollan con sus miembros más pequeños. La eficacia de la Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios y actuaciones en los distintos momentos de la vida del niño.

El Real Decreto por el que se establece el currículo propone al equipo docente y al profesor que programen y concreten sus intenciones educativas en propuestas adaptadas a las características y condiciones de los alumnos y alumnas.

Si esta adecuación del currículo es importante en los centros educativos, es esencial en el programa de apoyo educativo a la población infantil no escolarizada, dadas las características singulares de esta modalidad de intervención educativa. La limitación del tiempo de permanencia del profesor con los niños, las características de los espacios disponibles, el tipo de agrupamiento de alumnos... son factores a considerar a la hora de ajustar la intervención educativa en este programa.

Se presentan, a continuación, algunas reflexiones sobre la adecuación de los diferentes elementos que constituyen el Proyecto Curricular a la particularidad de este programa, entendiendo que es imprescindible que los equipos de profesores que actúan en él tomen las decisiones curriculares oportunas que orienten, dirijan y den coherencia a la propia práctica docente.

Contextualización de los objetivos generales de etapa

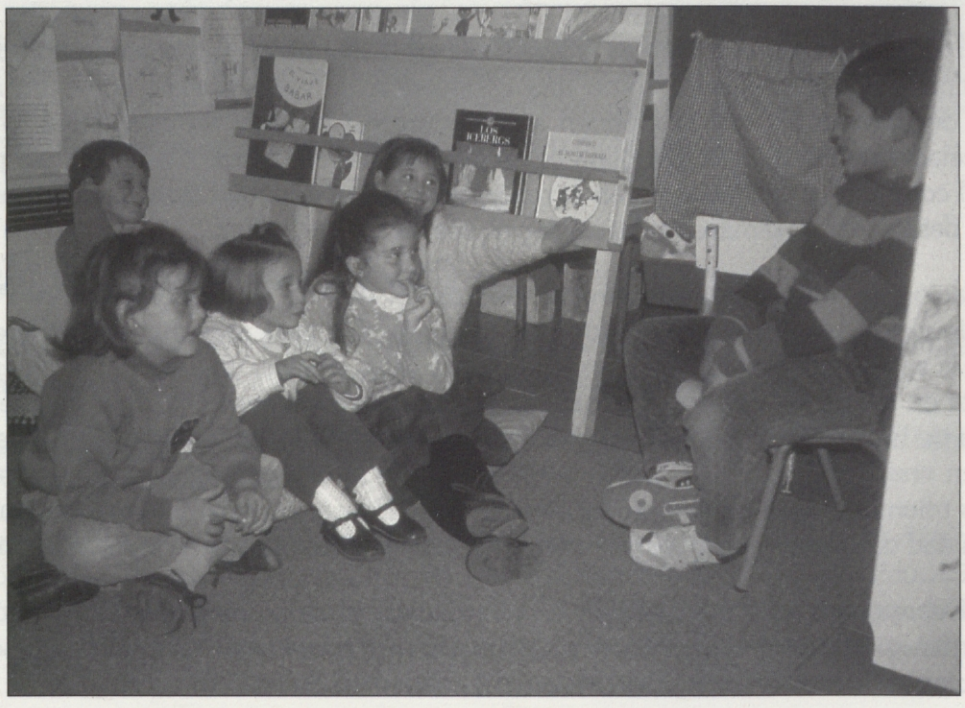
Los objetivos generales, adaptados al contexto de cada situación educativa, serán el marco de referencia que orientará las actuaciones del profesorado del programa. De las capacidades que deben desarrollarse en la etapa, cada zona o provincia subrayará aquellas en las que la actuación educativa debe centrarse prioritariamente. Estas decisiones deberán basarse en el conocimiento del medio en el que se desarrolla el programa, las costumbres y modos de vida de las familias, los recursos educativos y culturales de la zona, las carencias principales de la población infantil...

¿Qué son los objetivos generales de etapa?

Los objetivos son una descripción de las capacidades que deben desarrollar los alumnos como resultado de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las funciones más importantes de los objetivos son:

- Hacer explícitas las intenciones del proceso educativo.
- Articular, alrededor de ellos, los diferentes elementos del currículo.



En el nuevo planteamiento curricular, los objetivos generales de etapa determinan la naturaleza de los restantes elementos curriculares, de tal forma que las decisiones que se adopten posteriormente estarán encaminadas a que los alumnos consigan desarrollar las capacidades que expresan los objetivos generales de etapa. Dichos objetivos son el referente fundamental para la planificación de la acción educativa.

Los objetivos generales expresan las capacidades que los alumnos habrán de conseguir al final de cada etapa educativa, como consecuencia de la intervención escolar; capacidades que deben incluir diferentes ámbitos del desarrollo: cognitivo, motor, de equilibrio personal, relación interpersonal y actuación e inserción social, para conseguir el desarrollo global del niño o niña.

Las capacidades se presentan en cada objetivo de manera interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada, sino apoyadas unas en otras.

Las capacidades presentes en los objetivos generales son capacidades que **han de trabajarse desde todas las áreas curriculares**; por ello, las volveremos a encontrar reflejadas en los objetivos generales de cada área, aunque haciendo referencia al conjunto de contenidos de cada área curricular.

Estos objetivos **no son directamente evaluables**. Sin embargo habrá que volver sobre ellos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global que el alumno ha conseguido.

¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para adecuar los objetivos generales de etapa?

Para tomar decisiones realistas y ajustadas sobre la contextualización de los objetivos, es necesario tener en cuenta dos grandes fuentes de información:

Análisis de la situación del programa y del contexto en el que se encuentra

Este análisis nos ayudará a determinar cuáles son las necesidades y carencias más relevantes de nuestros alumnos que es preciso compensar, y las exigencias más importantes que nuestro contexto les plantea.

A continuación presentamos algunas de las variables que pueden tenerse en cuenta:

a) **Variables de programa**

- **Provincia**: número de niños y niñas a los que atender, zonas de actuación, recursos personales y materiales.
- **Características de los niños y niñas**: historia escolar previa, actitudes y expectativas hacia la escuela, necesidades educativas especiales más frecuentes...
- **Características del profesorado**: número de profesores, formación y especialización, grado de coordinación de equipos, experiencia profesional...
- **Familias**: actitudes y expectativas de los padres ante la línea educativa del programa de atención a la Población Infantil no Escolarizada (P. I. N. E.), colaboración y participación, formación de los padres.
- **Infraestructura del programa P. I. N. E.**: espacios disponibles, su utilización, recursos materiales y temporales...

b) **Variables de contexto**

- Situación geográfica y aspectos físico-ambientales: elementos físicos del entorno con incidencia en el programa.
- Situación socioeconómica: medios de vida, ingresos anuales medios, población activa, sectores de producción, ocupación y profesiones.
- Características de la población humana: número de habitantes, procedencia, perspectivas demográficas...
- Características culturales: formación y nivel cultural de los padres, acceso de la familia a diversos medios de cultura (periódicos, libros...), valores predominantes en el contexto (costumbres, gastronomía, folclore...), servicios educativos, entidades culturales y recreativas.

Opciones tomadas en el programa P. I. N. E.

Los objetivos generales del Proyecto Curricular de este programa deben concretar las opciones educativas básicas, las señas de identidad o líneas prioritarias de actuación, en consonancia con el proyecto general del Programa de Educación Compensatoria; de esta forma se consigue que los principios educativos presentes en el programa no se queden en una mera declaración de intenciones, sino que se desarrollan realmente en los alumnos. Esto sólo será posible si lo reflejamos en la planificación educativa, es decir, en el Proyecto Curricular.

Cada provincia tiene información sobre su realidad, aunque ésta no esté reflejada por escrito; de la misma forma que toda provincia que realiza actuaciones hacia la población infantil no escolarizada se plantea unas finalidades y unas líneas educativas más o menos desarrolladas. Por tanto, no ha de partirse de cero, sino de lo que ya se tiene o sabe, buscando aquella información que falte y explicitando aquellas opciones educativas o principios que guían de hecho la práctica, aunque no aparezcan reflejadas por escrito.

¿Cómo adecuar los objetivos generales a la realidad?

Los objetivos generales de etapa recogen las capacidades que son deseables para el conjunto de la población escolar, independientemente de las características específicas de cada contexto concreto.

El programa de atención a la Población Infantil no Escolarizada (P. I. N. E.) debe "hacer suyos" estos objetivos, adecuándolos a su realidad y necesidades, poniendo sus propias palabras a la formulación que presenta el currículo oficial, de manera que los reconozcan como propios y no como algo lejano que propone la Administración Educativa.

Esta adecuación puede adoptar diversas formas, como la de priorizar algunas capacidades, por su especial relevancia para este alumnado, o matizar algunos objetivos, ampliando o aclarando algunos aspectos. También se pueden unificar dos objetivos.

Estas posibilidades no son excluyentes, de tal forma que, por ejemplo, puede priorizarse un determinado objetivo de etapa y realizar una ampliación o matización. También se pueden añadir comentarios anexos al objetivo, para mayor aclaración.

Por otro lado, es importante no caer en un "proceso artificial" de adecuar todos y cada uno de los objetivos si ello no fuese necesario. La formulación de algunos objetivos, tal como aparece en el currículo oficial, puede recoger adecuadamente los distintos aspectos de la realidad concreta y, por tanto, no ser necesaria su adaptación.

A continuación se expone un ejemplo de lo que pueden ser las características de una zona de actuación del programa P. I. N. E.:

- Zona agrícola.
- Nivel socioeconómico y cultural bajo.
- Población decreciente.
- Escasas relaciones entre los niños, pues los pocos que existen están en escuelas hogar.
- Buena relación educadores-familias.
- Entorno montañoso con dificultades de acceso.
- Niños que atiende el programa: 18 (dos de tres años, ocho de cuatro años y ocho de cinco años).
- Ocho localidades distintas, con 15 kms. de media entre ellas.
- Dos profesores que atienden la zona.
- Uso de dos locales municipales (dos niños serán atendidos en sus casas).

Los objetivos siguientes pueden ser especialmente significativos en las zonas rurales, con la población infantil no escolarizada. **Es una forma de priorizar objetivos**:

Con respecto a la capacidad que se refleja en el objetivo: "establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con las de los demás", la intervención educativa dirigida a la población infantil no escolarizada potenciará la socialización de los niños. Se podrán planificar actividades que faciliten contactos con niños de los pueblos y centros más cercanos, con los que se encontrarán más tarde en la etapa obligatoria. Se procurará que estos encuentros sean programados minuciosamente para que los niños y niñas se enriquezcan mutuamente y puedan desarrollar sus capacidades de inserción social.

Otro objetivo relevante es el que pretende "establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración". Este programa intentará compensar las carencias de relación que por el hecho de no asistir a una escuela se puede dar en el niño o niña. Siendo éste un aspecto básico en su desarrollo, cobra en este programa una mayor significación por las carencias que puede plantear el aislamiento de tipo geográfico. Como estrategias de intervención el profesor o equipo docente establecerán en la medida de sus posibilidades aquellos mecanismos que propicien el contacto directo con otros niños y adultos diferentes a los de su contexto habitual.

Otro de los objetivos en el que tal vez sea necesario incidir prioritariamente es el de "utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales, para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás". La carencia de relaciones con otros niños y adultos diferentes a los que habitualmente viven con él establecen una limitación en la relación social y comunicación que puede marcar considerablemente al niño o niña. Para ello el profesor o equipo de profesores pueden planificar, entre otras actividades, encuentros con otros niños, consiguiendo así avances en el proceso de comunicación con sus iguales. Asimismo, y desde un conocimiento del profesor de las peculiaridades lingüísticas de la zona, y de una aceptación y valoración de las mismas, se podrán planificar actividades específicas que hagan mejorar las competencias comunicativas de los niños y niñas de este programa.

La capacidad de "observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado" puede desarrollarse con facilidad en este contexto, ya que los niños y niñas de este programa tienen mayores posibilidades de acción para observar y explorar su entorno. Si estas posibilidades se potencian y aprovechan desde un planteamiento educativo se conseguirán logros importantes en su desarrollo.

A continuación se ejemplifica cómo se puede **matizar** un objetivo.

El objetivo general: "Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos."

Teniendo en cuenta el análisis de la zona y el objetivo del programa P. I. N. E.: D) "Conseguir que las acciones educativas se inserten en el propio medio familiar, fomentando la cooperación e implicación de los padres en el proceso de desarrollo de sus hijos a través de la colaboración y las acciones planteadas", el objetivo general de etapa quedaría matizado de la siguiente forma:

"Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales en casa, en el entorno inmediato, en el centro al que acuden periódicamente, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismo."

El siguiente ejemplo está expresado mediante **comentarios anexos**.

El objetivo general: "Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y conducta e influir en la de los demás."

- Se ve la importancia fundamental de mejorar esta capacidad, dadas las situaciones particulares de los niños de este programa (falta de relación con otros niños, escasez de contactos comunicativos distintos a los de sus padres, y las pocas horas que el profesor pasa con ellos...).
- Es necesario implicar a los padres en el proceso de desarrollo del lenguaje de sus hijos a través de la colaboración en las acciones planteadas, y ofrecer al niño modelos adecuados a veces distintos a los de la propia familia (discos, casetes, programas de radio, televisión, vídeos).

Posibles estrategias

Conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones:

No hay que partir de cero. Todas las provincias tienen, de forma más o menos explícita, información acerca de su realidad, así como criterios o concepciones sobre su práctica pedagógica. De lo que se trata es de contrastar la información que se posee con la que se necesita.

Reflexionar sobre la práctica. Es mejor partir de la reflexión sobre la propia práctica que partir de modelos teóricos; se trata de contrastar la experiencia previa con la propuesta por la Administración Educativa.

Para obtener la información del contexto se puede acudir a la propia Dirección Provincial, Centros de Profesores y Centros de Recursos, y a otras entidades provinciales como Ayuntamientos, Diputación, Servicios Estadísticos, etc.

Para familiarizarse con los objetivos puede ser conveniente acercarse al lenguaje y conceptos del currículo:

- Reconocer las cinco capacidades básicas (motrices, cognitivas...) en los distintos objetivos. Llegar a un consenso sobre lo que se entiende por las distintas capacidades.
- Analizar la relación de cada objetivo con las distintas áreas curriculares.

Como estrategia para partir de la práctica puede ser adecuado efectuar el contraste de los objetivos del decreto con los que están planteados en el proyecto previo o en cualquier documento elaborado con anterioridad, para adecuarlos al planteamiento curricular actual.

Para ello puede resultar útil desglosar cada objetivo de etapa en las diferentes capacidades que lo integran, para facilitar así el análisis. Por ejemplo, el siguiente objetivo de la Etapa Infantil R. D. 1330/91, de 6 de septiembre: "observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos", se podría desglosar en las siguientes capacidades:

- Observar el entorno inmediato.
- Explorar el entorno inmediato.
- Actitud de curiosidad y cuidado hacia el entorno inmediato.
- Identificar características y propiedades más significativas de los elementos que conforman el entorno.
- Identificar algunas relaciones que se establecen entre dichos elementos.

Así, se pueden señalar aquellas capacidades que falta por reflejar e incorporarlas en los distintos objetivos.

Selección y organización de los contenidos

De las tres áreas o ámbitos de experiencia en que se estructura el currículo se seleccionarán aquellos contenidos que sean más adecuados para conseguir los objetivos previstos en este programa. No quiere esto decir que unos contenidos sean más importantes que otros, pero si se han priorizado algunos de los objetivos que se pretenden conseguir esto se traducirá en el trabajo más intenso con unos determinados contenidos.

Se seleccionarán aquellos contenidos más relacionados con las carencias que presentan los niños y niñas de las áreas rurales de población diseminada. Los contenidos relacionados con el cuidado de uno mismo, la imagen y la propia identidad, la consecución de su propia autonomía, los de actuación conforme a sus posibilidades y limitaciones, así como los propios del contacto con los grupos sociales, la utilización de normas que le faciliten la convivencia y los de enriquecimiento del lenguaje y la expresión serán, sin duda, básicos en el desarrollo del programa. Pero, es cada equipo de zona, y cada profesor, el que deberá tomar las decisiones curriculares correspondientes a los contenidos educativos, orientados por los objetivos previstos.

Los bloques de contenidos del Decreto Curricular aparecen agrupados por similitud o cercanía, pero no constituyen una forma de organización cerrada sino un instrumento de trabajo en las manos del educador, para que cada uno pueda establecer contenidos organizadores que se adecuen a las características específicas de cada centro, zona o programa. Por ejemplo, puede organizarse un conjunto de contenidos alrededor de "la alimentación", trabajando contenidos de las tres áreas. O bien constituir un eje organizador a través de un procedimiento, como puede ser "utilización de estrategias de actuación autónoma", y trabajarlo desde diferentes perspectivas. Cuando se habla de un currículo flexible se confía en las posibilidades del profesorado de adecuarlo a cada situación educativa, a cada contexto de intervención.

Es tarea del equipo docente del programa el seleccionar, adaptar y organizar los contenidos, sin perder de vista los objetivos de la etapa, y desde un conocimiento lo más profundo posible del medio en el que se desarrolla el programa.

Naturaleza de los contenidos

Cuando se habla de los contenidos se hace referencia al QUÉ ENSEÑAR, pero además ha de pensarse que las decisiones estarán condicionadas por una serie de cuestiones previas, como son el distinto peso que han de tener las capacidades, los objetivos que se han priorizado, el planteamiento metodológico que va a seguirse...

Para la selección y organización de los contenidos será importante conocer sus componentes y la interrelación que existe entre ellos.

Por ello, de la misma forma que lo realizado con los objetivos, se plantea la adecuación de los contenidos al contexto.

Conceptos

Conjunto de objetos, hechos o símbolos que poseen ciertas características comunes (triángulo, mamífero, etc.).

EJEMPLOS:

- La salud y el cuidado de uno mismo.
- Instrumentos de la lengua escrita: libro, revista, cuento.

Procedimientos

Son un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que posibiliten al alumno enfrentarse de una manera más eficaz a situaciones globales y específicas de su aprendizaje (según F. Hernández. *Cuadernos de Pedagogía*, n.° 172).

EJEMPLOS:

- Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas, tareas...
- Participación en el canto en grupo.

Actitudes

Son tendencias a comportarse de un modo consciente ante determinadas situaciones, objetos, hechos o personas.

EJEMPLOS:

- Actitud positiva hacia las medidas para superar la enfermedad.

Selección de los contenidos para el programa

En el actual diseño curricular se enuncian los contenidos generales que deben ser abordados en la etapa, pero no se prescribe ningún tipo de organización ni secuencia concreta.

Por otro lado, las características del Programa P. I. N. E. exigen una previa reflexión que conlleve la selección de aquellos contenidos más relevantes, ya que esta modalidad de intervención no contempla una atención a tiempo amplio, sino parcial, y sus posibilidades son más reducidas que la educación formal en una institución escolar. Asimismo, la responsabilidad de las familias en este programa, hace necesaria una determinada selección y adecuación de los contenidos de trabajo.

¿Qué criterios pueden tenerse en cuenta cuando se aborda la selección de los contenidos en este programa?

Estas decisiones han de tomarlas los equipos de zona, teniendo en cuenta la adecuación al contexto de los objetivos y los criterios que a continuación se enuncian:

- Las características psicoevolutivas de los niños y los aprendizajes que hayan adquirido a lo largo de su vida.
- Las particulares características del entorno social y cultural donde se desenvuelve la vida del niño.
- La propia práctica educativa del profesorado, las condiciones del desarrollo de su trabajo, su formación y experiencia previa.
- Los proyectos curriculares de los centros escolares que van a recibir a los niños y niñas cuando se incorporen a la Educación Primaria.

Asimismo, habrá de considerarse el necesario equilibrio entre los contenidos seleccionados y su continuidad y progresión a lo largo del ciclo.

Al estar los contenidos del Decreto Curricular establecidos para toda la etapa, la selección que se realice para este programa tendrá que tener en cuenta aquellos contenidos propios del primer ciclo, para comenzar el trabajo a partir de ellos.

Organización de los contenidos dentro del segundo ciclo

El Programa P. I. N. E. actúa con población infantil comprendida entre los tres y los seis años, lo que corresponde al segundo ciclo de la Educación Infantil.

El proyecto curricular de este programa debe reflejar los contenidos seleccionados para este ciclo y esta modalidad de intervención educativa. Esta selección de contenidos, que puede incluir matizaciones, concreciones o adaptaciones de ellos, podría reflejarse como un listado de los mismos, siguiendo el orden establecido por el mismo decreto, pero es más conveniente darle una coherencia y una organización que realmente responda a los propios objetivos previstos, o a la metodología de trabajo que se va a emplear.

Se denomina organización de contenidos a la forma de agruparlos dentro del ciclo, para dar respuesta a la contextualización de los objetivos efectuada, o bien de manera que refleje la práctica educativa que se desarrolla.

En un currículo abierto como el actual, la organización de los contenidos puede responder a diversos criterios y es un paso interesante para el profesorado, para que los contenidos adquieran un mayor significado.

A continuación se presenta un ejemplo de desarrollo de un eje organizador de contenidos, con los criterios utilizados y el proceso seguido para realizarlo.

Eje organizador: "Aproximación a la vida escolar"

A partir de una reflexión sobre las finalidades últimas del Programa P. I. N. E. (¿Qué se pretende conseguir educando a estos niños y niñas?) reflejadas en los objetivos curriculares, adaptados al contexto en el que se desarrolla el programa, se han seleccionado un conjunto de contenidos en torno a un proceso de aprendizaje que se considera necesario para este alumnado: prepararse, acercarse, aproximarse a su futura vida escolar.

El propósito es conseguir en los niños y niñas actitudes positivas, que faciliten su posterior adaptación a la vida escolar.

Se ha partido de un primer análisis de los grandes tipos de capacidades humanas reflejadas en los objetivos curriculares. Hay dos de ellas que se han considerado de enorme importancia en relación con este eje organizador: las capacidades de tipo afectivo y de equilibrio personal y las de relación interpersonal.

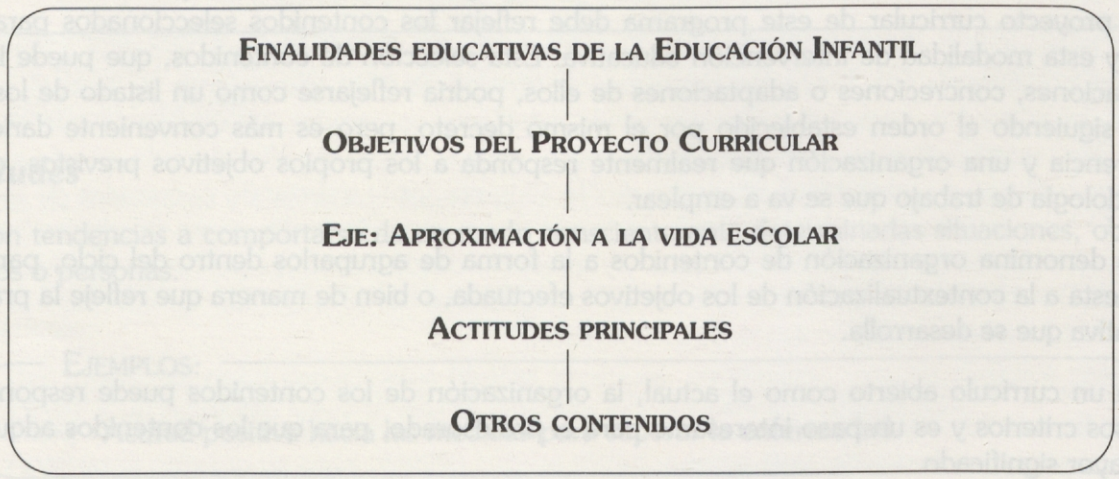
El desarrollo de estas capacidades permitirá a los niños y niñas del programa la adquisición de una mayor seguridad personal, necesaria para desenvolverse en un medio extraño para ellos, como será la escuela.

Se han seleccionado unos contenidos actitudinales que son básicos en este proceso y representan lo fundamental en la aproximación a la vida escolar:

- Confianza en sus posibilidades y en su capacidad para realizar las tareas y conductas requeridas por la escuela.
- La valoración del medio escolar como núcleo social que le ofrece múltiples oportunidades de actuación y de aprendizaje.

Se han seleccionado otros contenidos, incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes, que se trabajarán igualmente en este proceso de aproximación a la vida escolar. Estos contenidos, tal como aparecen en la relación que a continuación se ofrece, ya han sido adaptados o adecuados al contexto del programa y al propio eje organizador. A partir de esta selección de contenidos, pueden hacerse matizaciones según la edad y experiencia de cada grupo de niños y niñas.

El siguiente esquema representa el proceso que se ha seguido para elaborar este eje organizador de contenidos:



Después de esta reflexión sobre los contenidos, convendría desarrollar las pautas metodológicas para poderlos trabajar. Por ejemplo: se plantea hacer visitas, una trimestral, a la escuela que posteriormente recibirá a los niños y niñas; se decide lo que se va a hacer en cada una de esas visitas; además, se prevé invitar a la zona a algún profesor de esa escuela para que hable de ella y se intercambien dibujos con los niños de primero de Primaria. En los momentos de trabajo en grupo con los niños y niñas del Programa P. I. N. E., se trabajarán contenidos relacionados con este eje mediante actividades que resulten de interés, a través de conversaciones individuales o colectivas, o bien, a partir de la vida cotidiana. También se pedirá la colaboración de padres en algunos aspectos. (Todas estas reflexiones de tipo metodológico se realizarán posteriormente.)

A continuación se presentan los contenidos seleccionados para este eje.

- *Eje: "Aproximación a la vida escolar"*
- *Actitudes principales*:
  - — Confianza en sus posibilidades.
  - — Valoración del medio escolar.
- *Otros contenidos*:

■ Área de identidad y Autonomía personal

- Conceptos
  - — Sentimientos y emociones propios y de los demás y su expresión corporal.
  - — Nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.
  - — Normas elementales de relación y convivencia.
  - — Las distintas actividades de la vida cotidiana: de juego, de cumplimiento de rutinas, de resolución de tareas..., y sus requerimientos.

    El cuidado del entorno escolar y el bienestar personal.
- Procedimientos
  - — Manifestación, regulación y control del propio comportamiento y de las necesidades básicas en situaciones cotidianas, así como en situaciones escolares.
  - — Manifestación y regulación progresiva de sus sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses.
  - — Planificación secuenciada de la acción para resolver una tarea sencilla y constatación de sus efectos.
  - — Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal, utilizando adecuadamente los espacios y materiales.
  - — Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso, utilización progresiva de los utensilios y colaboración en las tareas para la resolución de estas necesidades básicas.
  - — Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.
  - — Control activo y adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
  - — Situación y desplazamiento en el espacio real: el niño en relación con los objetos y con los demás.

— Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.

— Regulación de la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de otros niños y adultos e influencia en la conducta de los demás: pidiendo, dando, preguntando, explicando...

— Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.

- Actitudes

— Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad y de sus posibilidades y limitaciones.

— Valoración y actitud positiva ante las demostraciones de afecto de los adultos y de los demás niños.

— Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, en los juegos y en la resolución de pequeños problemas de la vida cotidiana y doméstica.

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

— Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.

— Actitud positiva hacia la regularidad de las experiencias de la vida cotidiana.

— Gusto por un aspecto personal cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y cuidados.

— Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

■ Área del medio físico y social

- Conceptos

— La escuela como grupo social:
  - Sus miembros: niños y adultos. Funciones y ocupaciones.
  - Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.

— La escuela como hábitat:
  - Dependencias de la escuela, sus usos y funciones.
  - Características de la clase. Rincones, zonas y espacios que la configuran.

— Primeras vivencias del tiempo: de comer, de jugar, de casa, de escuela.

- Procedimientos

— Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a que se pertenece (familia, clase, escuela).

— Percepción de la secuencia y de la simultaneidad en actividades de la vida escolar.

— Realización responsable de tareas o encargos sencillos.

— Exploración de objetos de la escuela a través de los sentidos y acciones como: apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar...

— Anticipación de los efectos de las acciones propias y ajenas sobre los objetos.

— Observación y clasificación de los objetos en función de sus características y de su utilización en la vida cotidiana.

— Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.

— Orientación en los espacios habituales, uso correcto de sus dependencias y autonomía en los recorridos más frecuentes.

— Observación guiada de diversos elementos del centro escolar para conocerlo y establecer relaciones de diverso tipo.

— Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y la cooperación con los otros.

- Actitudes

— Actitudes positivas y valoración del uso adecuado de los objetos.

— Curiosidad ante los objetos e interés por su exploración.

— Interés por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas, con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración.

— Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros (compartir, escuchar, saber esperar, atender...).

— Valoración y respeto ajustado a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece (normas de uso de un objeto, normas de cortesía...) y participación en el establecimiento de algunas de ellas.

— Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas.

— Respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelve la actividad propia y de los objetos que tales espacios contienen (propios y colectivos).

— Actitud positiva para compartir los juguetes y objetos de su entorno escolar.

■ Área de comunicación y representación

- Conceptos

— El lenguaje oral y las necesidades y situaciones de expresión y comunicación más habituales en la vida escolar:

  - Diferentes necesidades de comunicación y vocabulario correspondientes a ellas.
  - Diferentes situaciones comunicativas en/con diferentes contextos, interlocutores, contenidos, instrumentos e intenciones.

— Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.

— La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.

- Procedimientos

— Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, la realización de pinturas y dibujos, el lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.

— Evocación y relato de hechos, cuentos, incidentes y acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.

— Utilización adecuada de frases sencillas de distinto tipo (afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas); de las variaciones morfológicas y términos que hacen referencia a género, número, lugar, tiempo, persona; y de una pronunciación y estructuración clara y correcta.

— Utilización de señales extralingüísticas (entonación, gesticulación, expresión facial) para atribuir y reforzar el significado de los mensajes que se reciben y transmiten.

— Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografía..., que acompañan a textos, escritos, estableciendo relaciones entre ambos.

— Comprensión de intenciones comunicativas de adultos y de otros niños en situaciones de la vida escolar.

— Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico (prestar atención, aguardar turno...), usos del diálogo y participación en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros.

— Utilización adecuada de las formas socialmente establecidas para relacionarse con los demás en la escuela.

— Identificación de algunas palabras escritas muy significativas y muy seleccionadas que hagan referencia al entorno escolar.

— Producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos (cenefas, signos icónicos, diversos garabatos) para transmitir mensajes simples.

- Actitudes

— Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas e intereses propios y conocer los de los otros.

— Interés y esfuerzo por mejorar y enriquecer las propias producciones lingüísticas.

— Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación oral de diverso tipo (colectivas, diálogos, narraciones, explicaciones, de juego).

— Interés por las explicaciones de los otros (adultos, niños) y actitud de curiosidad en relación con la información que recibe).

— Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.

— Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.

Aplicación de los principios metodológicos

¿Qué son los principios metodológicos?

Una vez tomadas las decisiones correspondientes sobre la adecuación de los objetivos generales de etapa y la organización de los contenidos correspondientes, el equipo educativo del programa P. I. N. E. deberá alcanzar una serie de acuerdos sobre cómo llevar a la práctica educativa las decisiones tomadas anteriormente.

En este sentido el nuevo planteamiento curricular no establece prescriptivamente ninguna opción metodológica concreta, pero orienta acerca de cuáles serían los principios metodológicos básicos sobre los que asentar la práctica educativa en esta etapa.

El Decreto, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de Educación Infantil, expresa textualmente:

"La etapa de Educación Infantil es susceptible de recibir diferentes tratamientos"(...) "Aunque no hay método único para trabajar en esta etapa, la perspectiva globalizadora se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que los niños y niñas realicen sean significativos."

Los principios metodológicos teóricos no tienen una praxis única. De cualquier planteamiento teórico se pueden derivar múltiples opciones prácticas. La aplicación práctica de los principios estará en función de las características del profesorado que los lleve a cabo, de las condiciones del medio donde se desarrolle la intervención educativa y de las peculiaridades de los alumnos; es decir, en definitiva, la práctica dependerá también de los criterios utilizados para adecuar los objetivos y contenidos.

Los principios metodológicos de esta etapa educativa aparecen en el Anexo del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre.

En la etapa de Educación Infantil los principios metodológicos generales son los siguientes:

- Aprendizaje singificativo.
- Enfoque globalizador.
- Importancia de las actividades, experiencias y procedimientos.
- Clima de seguridad y confianza.
- El trabajo en equipo.
- La relación con los padres.

Asimismo, hay otras decisiones metodológicas de tipo organizativo:

- Criterios para el agrupamiento de alumnos.
- Organización de los espacios y tiempos.
- Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos.

Cómo concretar los principios metodológicos

El programa de intervención educativa para los niños y niñas no escolarizados debe basarse en los principios metodológicos en los que se asienta el modelo de Educación Infantil.

En el proyecto curricular de la zona en la que se desarrolla el programa deberá definirse con precisión el **cómo** enseñar, aplicando en la práctica los principios establecidos con carácter general para toda la etapa.

Señalaremos algunos de estos principios y posibles aplicaciones prácticas que pueden derivarse de ellos.

El principio de **aprendizaje significativo y de globalización** deberá traducirse en propuestas de actividades que tengan un sentido y una finalidad clara para el niño, que se asienten en los conocimientos previos que poseen y que los niños estén motivados para su realización.

Un conocimiento claro del entorno que rodea al niño, de sus motivaciones e intereses, de sus experiencias previas, es la base para proponer actividades que tengan significado para él y que se propongan la construcción de aprendizajes significativos.

Para conseguir verdaderos aprendizajes es necesaria la actividad constructiva del niño o niña. Para ello, las actitudes que se realicen han de tener un sentido claro para él.

El equipo de profesores deberá ponerse de acuerdo acerca de qué tipo de tareas y actividades son las que realmente pueden favorecer los aprendizajes.

Igualmente, habrá de concretarse cómo planificar la forma de conocer las ideas previas de los alumnos y cómo utilizar los posibles "errores" como parte del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la globalización suele ser uno de los conceptos acerca de los cuales el profesorado puede tener distintas opiniones. Por ello, es conveniente explicitar lo que cada uno entiende por globalizar, para llegar a tener una idea común y poder establecer las pautas de trabajo coordinadamente.

Principalmente en esta etapa educativa las opciones metodológicas han de ser globalizadoras, para facilitar que los niños y niñas realicen aprendizajes significativos.

"El aprendizaje significativo es, por definición, un aprendizaje globalizado, en la medida en que supone relacionar el nuevo material de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno sabe." (Coll 1987, pág. 120). Para ello, se habrá de favorecer el abordaje conjunto de los diferentes contenidos y capacidades a desarrollar.

La metodología globalizadora se concretará en la elaboración de secuencias de aprendizaje que requieran la aportación de contenidos de distinto tipo y de distintas áreas.

Para concretar estos principios, el equipo del programa P. I. N. E. debe plantearse qué tipo de actividades pueden ser más significativas para estos niños y niñas, cómo conocer mejor sus conocimientos previos e intereses, cómo lograr que el niño conozca la finalidad de lo que hace para que le interese...

En este programa tienen una enorme importancia las decisiones relativas a la **colaboración con los padres**. Se trata de una intervención educativa dirigida a los niños, pero con un protagonismo especial de las familias.

Que los padres conozcan los objetivos del programa, los compartan, es la base sobre la que se asienta la colaboración.



Pero es también esencial que los profesores estén a la escucha de las aportaciones de los padres, acercándose a ellos e intentando comprender sus distintas actuaciones, basándose en ese conocimiento para actuar de forma contextualizada.

La colaboración con los padres deberá orientarse a conseguir crear un ambiente cotidiano rico en estímulos para los niños y niñas, en el que puedan desarrollarse con autonomía y en el que tengan cabida su iniciativa y creatividad.

Por otro lado, la intervención educativa se propondrá conseguir que los padres establezcan con los niños una relación afectiva, basada en la aceptación y comprensión, dándoles seguridad y confianza en sí mismos, base para también exigirles progresos y avances. Se les puede orientar para que emprendan con sus hijos actividades concretas, como pueden ser las relacionadas con el lenguaje, fomentando la verbalización de las diversas situaciones que vive el niño, procurando que adquieran progresivamente una mayor riqueza expresiva. O bien actividades basadas en la vida cotidiana, como por ejemplo medir el crecimiento de las plantas, contar y ordenar objetos de la casa, clasificar las diferentes herramientas que utilizan sus padres, etc.

Limitar la ayuda que pueden ofrecer los padres a su actuación con el trabajo sobre fichas, es empobrecer sus posibilidades, en lugar de promover que mejore su propio rol paterno y materno.

El profesor o profesora enriquecerá las actividades que el niño realiza en su vida cotidiana, aportando un lenguaje más elaborado, añadiendo dificultades que vayan haciendo progresar al niño o niña, completando aquellos otros aspectos que no pueden ser cubiertos dentro del medio familiar.

El equipo docente de zona, o el profesor, puede dedicar una parte del tiempo disponible a charlas con los padres y madres para recoger información sobre el desarrollo de sus hijos, implicarles en su proceso educativo y proponerles su colaboración en las pequeñas tareas que sus hijos pueden realizar en casa.

La **creación de un ambiente adecuado** desde el punto de vista educativo, de seguridad y de confianza, rico en estímulos, es una tarea que el equipo debe compartir con las familias, ya que es en el seno de ellas donde el niño pasa la mayor parte del día. Enriquecer este espacio familiar, dando cabida a los intereses y a las actividades infantiles, es favorecer su progreso y desarrollo. El equipo puede ayudar a los padres en la adecuación del espacio de vida del niño y en los materiales que tiene a su disposición, como juguetes, objetos de la casa que puede usar, herramientas, etc.

Es necesario, igualmente, proporcionar a los niños y niñas del programa, un ambiente adecuado en los encuentros y momentos de trabajo en común, en el local en donde se realizan estas sesiones. Si éstas se desarrollan en la propia vivienda se escogerá un lugar luminoso, cálido, lo más confortable posible, con materiales adecuados. Si son locales municipales o de cualquier otro uso se tenderá a su mejor adecuación posible. La disposición de ese ambiente físico, su atractivo, su mensaje de confianza, es fundamental para que adquieran actitudes positivas hacia la socialización, hacia los aprendizajes. Por ello, el proyecto curricular deberá decidir qué actuaciones se emprenden para la adecuación de estos locales, para que se correspondan con los objetivos que plantea el programa.

Pero el ambiente de seguridad y confianza no es resultado tan sólo de los elementos físicos, sino de las relaciones humanas que allí se establecen. Por ello, parece necesario definir la actitud del profesor o profesora, qué aspectos es necesario cuidar, cómo favorecer los intercambios entre los niños. Todas estas reflexiones se dirigirán a proporcionar un ambiente en el que los niños y niñas puedan desarrollar sus capacidades.

Evaluación

El Decreto por el que se establece el currículo recoge la necesidad de la evaluación:

"Los profesores de Educación Infantil evaluarán el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa."

La evaluación es un elemento fundamental de la acción educativa. El fin de la evaluación es conocer el proceso de desarrollo y aprendizaje de cada niño o niña, detectando las dificultades que encuentra, analizando sus causas y adaptando el proceso educativo a sus características.

No se trata de hacer un juicio de valor sobre el niño, ni siquiera sobre sus realizaciones. La evaluación consiste en recoger la información necesaria para apreciar la eficacia de la acción educativa, para ajustarla a las necesidades del niño o niña.

La evaluación es un proceso continuo, considerándose un elemento inseparable de la tarea educativa, mediante el cual el profesor recoge información a lo largo del proceso de aprendizaje del niño o niña. En él se pueden distinguir tres momentos: inicial, en el cual se evalúa al alumno, sus conocimientos previos, sus actitudes y sus capacidades al comenzar el proceso de enseñanza y aprendizaje; continua, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y final, cuando éste termina.

La evaluación debe contemplar diferentes aspectos. Por un lado, **el progreso que realizan los niños y niñas**, tomando como referencia las capacidades expresadas en los objetivos que se han propuesto, y, en períodos más cortos, en las actividades realizadas. Las diferentes técnicas de observación, son las herramientas más útiles de evaluación en esta etapa: la observación en momentos de juego libre, en la realización de actividades cotidianas, en el desarrollo de su vida familiar, en los momentos de encuentro con otros niños, constituyen una importante fuente de información en manos del educador.

Evaluar supone también analizar **el propio proceso que se ha puesto en marcha**: si los objetivos estaban correctamente formulados, si los contenidos eran los idóneos, si las propuestas de actividad han sido adecuadas, si los recursos materiales han sido suficientes y, también, si la evaluación ha contado con todos los elementos implicados. Una evaluación de este tipo precisa de un contraste de opiniones entre los educadores; será, pues, una evaluación en la que el grupo de profesores tiene un papel importante y en la que los observadores externos pueden ser un elemento enriquecedor de todo el proceso.

Este programa, como ya se ha expuesto anteriormente, se basa en una estrecha relación con las familias. La evaluación contará con las opiniones que sobre el desarrollo de los niños y del programa irán dando las familias, y se les mantendrá informados, igualmente, de los progresos y avances que se observan en sus hijos e hijas.

La llegada del niño o niña al programa P. I. N. E. hace necesaria una **evaluación inicial** para conocerle, para ajustar la intervención educativa a sus experiencias, aprendizajes previos y características concretas. Las informaciones que los padres proporcionan en la entrevista inicial (aspectos personales, características más relevantes de su historia, evolución del niño, de sus rutinas, hábitos, preferencias, costumbres, relaciones) y el contexto donde vive son útiles para conocerle mejor.

Todas las informaciones recogidas de los padres se completarán con la observación del niño o niña en los inicios del programa, en sus primeros contactos con los nuevos espacios, con los materiales, con el profesor, con otros niños. El observar las estrategias que emplea, los mecanismos que pone en marcha, los errores que van apareciendo, todo ello es útil para hacer la selección de los objetivos y contenidos que van a formar parte del proyecto curricular de zona o programa.

En la evaluación inicial se deben tener en cuenta las capacidades que el niño ha desarrollado hasta el momento de la incorporación al programa, para lo cual pueden servir de referencia objetivos generales del primer ciclo.

El profesor puede evaluar su adquisición formulándolos en términos más concretos, que puedan observarse a través de sus actuaciones, a través de diversas actividades.

Una buena evaluación inicial favorece una eficaz planificación de la acción educativa.

La evaluación **continua** supone utilizar las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños y niñas, con el fin de ajustar la intervención educativa. Se trata de una permanente recogida de información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A lo largo del desarrollo del programa conviene establecer los objetivos didácticos que se establecen para cada unidad de programación. Estos objetivos constituirán el referente inmediato de la evaluación continua, aunque no se pierdan de vista los objetivos generales elaborados para el programa.

Interesa prever, por parte del equipo educativo del programa, los instrumentos, las estrategias, los mecanismos a poner en marcha para poder efectuar una evaluación continua que sea útil para ir ajustando la intervención educativa. Decisiones relacionadas con el modo de recoger la información, el modo de registrarla y de comunicarla a las familias, son propias del proyecto curricular de este programa.

Al término de la estancia del niño en el programa, se procederá a la **evaluación final**, a partir de los datos obtenidos en la evaluación continua y con la referencia de los objetivos generales establecidos en el proyecto curricular.

El objetivo de esta evaluación final no es la promoción del alumnado a la etapa de Educación Primaria, que se realiza de forma automática por su edad, sino la valoración sobre el grado de adquisición de las capacidades previstas. De ahí se desprende el grado de dificultad que pueda conllevar su escolarización posterior, por ello, constituye, a la vez, una evaluación inicial del nuevo proceso que se inicia en la Educación Primaria. Esta evaluación final, es útil, igualmente, para ajustar nuevamente la intervención educativa del programa, mejorar la planificación efectuada, establecer las medidas correctoras oportunas para ir elevando cada vez más la calidad del programa.

Las decisiones que conviene tomar con respecto a la evaluación final por parte del equipo educativo del programa P. I. N. E. están relacionadas, en primer lugar, con las capacidades que van a evaluarse. Si los objetivos generales del proyecto curricular son excesivamente amplios o difícilmente evaluables, es necesario elaborar algunos indicadores o criterios de evaluación que facilite esta labor. Es decir, ¿qué aspectos concretos vamos a evaluar de las capacidades establecidas en los objetivos del proyecto?

También es necesario decidir cómo se realizará la evaluación al final del proceso, si se planificarán actividades específicas, sesiones de observación, conversaciones o entrevistas con cada niño o niña, si participarán los padres también, si habrá algún asesoramiento externo, etc.

Asimismo, deberá definirse la forma de registrar dicha información, y de utilizarla posteriormente, si se pondrá en conocimiento de los padres, de los profesores que van a recibir a los niños el curso próximo...

No debe olvidarse, en este proceso evaluador, establecer las medidas pertinentes para evaluar el propio proyecto curricular, con el fin de ser ajustado progresivamente y que sirva como un eficaz instrumento de reflexión y de mejora de la calidad de la intervención educativa en este programa.

Capítulo III

La intervención del Programa de Educación Compensatoria en la población infantil no escolarizada





Justificación

La configuración de la educación como un derecho social básico, y su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas, ya que la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad.

La Constitución española, que recoge el derecho de todo ciudadano al acceso a una educación básica dentro del principio de igualdad de oportunidades, entiende que la extensión del Derecho a la Educación y su ejercicio por un mayor número de españoles, en condiciones homogéneamente crecientes de calidad, son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad.

Para hacer efectivo este derecho es preciso que la política educativa tenga una proyección compensadora frente a la desigualdad en que se encuentran determinados grupos de individuos ante el hecho educativo, ya sea por su capacidad económica, nivel social, lugar de residencia u otros factores de marginación.

Los programas de compensación educativa tienen así su fundamento en la propia Constitución.

A partir del año 1983, con la publicación del Real Decreto del 27 de abril, se inicia el Programa de Educación Compensatoria, cuyo objetivo es la desaparición de las desigualdades de acceso al sistema educativo por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia.

Esta situación de inferioridad ante el sistema educativo, como señalaba el Real Decreto, puede resultar mucho más aguda si los grupos de población que la padecen se encuentran en núcleos diseminados de áreas rurales que les impide el acceso, en condiciones de normalidad, a una educación de calidad.

El artículo tercero del citado Real Decreto, considerando las zonas de actuación educativa preferente, señala, entre otros indicadores, aquellas que tengan tasas superiores a la media nacional en lo relativo a la no asistencia a Educación Preescolar (ahora Educación Infantil).

A partir del año 1984, y al amparo del Programa de Educación Compensatoria, se inician en el ámbito de gestión directa del M. E. C. (algunas experiencias previas ya existían en otras zonas) las intervenciones hacia la población infantil de cuatro a seis años no escolarizada. Se abre así el camino que, con diversas formas de organización y altibajos en la población atendida, llega hasta el momento actual, en el que se continúa esta atención desde la red de Centros de Recursos establecida para el apoyo a la escuela rural.



La Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990 (*B. O. E.* 27-2-1990) regula la constitución y funcionamiento de los Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar.

Esta Orden se ha desarrollado posteriormente por Resolución de 6 de junio de 1990 (*B. O. E.* 9-6-1990), donde se fijan diversos aspectos organizativos y funcionales de estos centros y la Resolución de 2 de junio de 1990 (*B. O. E.* 1-8-1990), que da comienzo a la creación jurídica de la red de Centros de Recursos.

Los Centros de Recursos quedan así constituidos como servicios educativos de zona para el apoyo y animación pedagógica de la escuela rural y como centro de coordinación de acciones encaminadas a la realización de su proyecto educativo.

Con esto se pretende establecer una estructura organizativa permanente de apoyo a la escuela rural, a través de la cual se apoye a los centros con menos de seis unidades, colaborando así en la mejora de la oferta educativa en el área rural.

La experiencia del funcionamiento de los Centros de Recursos durante estos años es así recogida en un marco de ordenación general que contempla la atención, por diversos medios y de forma singular, a la escuela rural. Esta misma experiencia indica que los modelos organizativos de apoyos en el área rural deben ser variados para poder adaptarse a las características geográficas y de ordenación del sistema educativo en las zonas rurales y a las circunstancias especiales de algunos colectivos.

Si bien el Programa de Educación Compensatoria actúa, fundamentalmente, hacia las enseñanzas básicas del sistema educativo, adquiere un realce especial en sus intervenciones de la primera etapa del mismo, ya que es en esta etapa en la que se generan desigualdades de difícil corrección posterior.

Por ello, uno de los objetivos prioritarios propuestos para los Servicios de Apoyo de los Centros de Recursos es "atender a los niños de tres a seis años desescolarizados", como se indica en la Resolución antes citada, entendiendo así que el desarrollo de la persona no se realiza por una simple expansión automática de potencialidades, y que las actividades que los niños realizan, los intercambios entre iguales y las aportaciones de los adultos son determinantes cruciales de ese desarrollo. Esto justifica, por sí mismo, la necesidad de una estimulación, a través de una intervención educativa continuada y con la intervención prioritaria y fundamental de la familia.

La no escolarización de los niños de tres a seis años en algunas pequeñas escuelas del ámbito rural, por razones de planificación escolar, junto a la inexistencia de escuelas en determinados núcleos de escasa población, puede provocar la existencia de un número, relativamente importante en algunas zonas, de niños de tres a seis años en situación de desventaja de partida, en cuanto a su desarrollo personal y ante su posterior escolarización en la etapa obligatoria.

Se hace por ello necesario dar una respuesta compensadora a la forma de llevar a término la tarea educativa con esta población infantil, teniendo en cuenta la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo integral del niño. Esta respuesta compensaría la disigualdad de origen por su falta de escolarización, reduciendo el riesgo de un posterior fracaso escolar e integrando progresivamente al niño en la dinámica escolar, manteniendo como referencia la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos y la coordinación con los centros educativos de recepción en la etapa obligatoria.

La entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo ha venido a reforzar las actuaciones que se derivan de este programa, ya que en su preámbulo la Constitución encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el Derecho a la Educación, reconocido con carácter universal en los niveles básicos, sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad.

El Derecho a la Educación es un derecho de carácter social y reclama, por tanto, de los poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la Educación Infantil contribuye, igualmente, a completar el disfrute de ese derecho.

La Ley, además de contener a lo largo de su articulado numerosas previsiones igualmente útiles para ello, dedica específicamente su Título Quinto que trata "De la compensación de las desigualdades en la Educación", y en el artículo 64 dice:

"Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la Educación Infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores."

Por ello, las propuestas de intervención contemplarán así, en primer término, la posibilidad de escolarización, y sólo en caso de imposibilidad se plantearán las acciones educativas en otro camino.

Las perspectivas de incremento o disminución de la población a atender, a partir de la entrada en vigor de la Reforma del Sistema, son poco claras. Dependerá no sólo de los cambios e itinerancias de dicha población, sino de la progresiva apertura o cierre de unidades escolares en el ámbito rural más disperso, de las posibilidades de las propias escuelas de escolarizarlos y, sobre todo, de la posibilidad de buscar soluciones legales al transporte de estos niños, cuando ello fuera necesario y siempre en el contexto de unas circunstancias no penosas para los propios alumnos.

Como punto de referencia se puede ofrecer el dato de que, en el curso 1991-92, la atención a los niños de tres a seis años desescolarizados se ha desarrollado en 17 provincias del territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia (con grandes diferencias entre unas y otras provincias), en el ámbito de 80 Centros de Recursos.

Diseño y desarrollo

El programa de atención a la Población Infantil no Escolarizada (P. I. N. E.) es una actuación del Programa de Educación Compensatoria en las zonas rurales que está dirigida a los niños pequeños que no están escolarizados por no existir escuela en su localidad o posibilidad de escolarizarse en ella y carecer de otra alternativa educativa. Tiene los siguientes objetivos:

Objetivos del Programa P. I. N. E.

Los objetivos deberán ser los mismos que los previstos para la Educación Infantil de los niños escolarizados, si bien teniendo en cuenta las características y circunstancias de la población infantil a la que se dirige el programa y haciendo una especial incidencia en todo lo relativo a la socialización y aspectos relacionales del niño.

Se pueden resumir en:

- Evitar el aislamiento en que se encuentran estos niños por su ubicación en zonas geográficas rurales diseminadas, estimulando su desarrollo y promoviendo el contacto con otros niños de su edad.
- Compensar las desigualdades de origen, reduciendo el riesgo de un posterior fracaso escolar.

- Adaptar la oferta educativa de Educación Infantil a situaciones y características de estos niños: aprovechando al máximo sus posibilidades de desarrollo, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, y dotando a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que faciliten su adaptación a la posterior escolarización.
- Conseguir que las acciones educativas se inserten en el propio medio familiar, fomentando la cooperación e implicación de los padres en el proceso de desarrollo de sus hijos a través de la colaboración en las acciones planteadas.
- Integrar progresivamente al niño en la dinámica escolar, teniendo como referencia sus centros educativos de recepción posterior.

Criterios de organización

Los profesores de Educación Compensatoria que actúan con la población infantil no escolarizada forman parte del Servicio de Apoyo de su Centro de Recursos, y su actuación educativa está considerada como un área de trabajo prioritaria y fundamental.

Entre las funciones que han de desarrollar los miembros del Servicio de Apoyo, según la Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990 por la que se regulan los Centros de Recursos, se recoge: "Diseñar y participar en programas de atención a los niños menores de seis años no escolarizados".

En la posterior Resolución, de 6 de junio de 1990 que desarrolla la Orden Ministerial anterior, se refleja como área de trabajo, "atención al preescolar desescolarizado".

La atención a este alumnado se realizará siempre que sea posible por profesorado especialista en Educación Infantil. En el caso de que no hubiera especialistas, por los que hubieran accedido al Centro de Recursos como generalistas, teniendo en cuenta la experiencia profesional y la preparación idónea de cada uno.

Los profesores del Servicio de Apoyo que desarrollen estas funciones se coordinarán a nivel provincial en un seminario permanente de trabajo para fijar unos objetivos y líneas de actuación comunes para toda la provincia, que cada uno adecuará y concretará a la realidad de su zona. Se realizará el plan de trabajo general, desde el que se definirán los criterios de actuación hacia padres, niños y centros, al tiempo que se coordinan las programaciones de trabajo, se diseñan los materiales y se concretan las actividades a realizar en cada caso.

Para realizar esta atención cada curso escolar las Direcciones Provinciales determinan para cada Centro de Recursos las localidades en las que se realiza atención a niños y niñas menores de seis años no escolarizados, las cuales forman parte de su ámbito territorial.

Prioridades

En cada curso escolar se deberá hacer un estudio a nivel provincial de la evolución prevista en la población de cero a seis años.

Para la planificación de esta atención a medio plazo, es necesario conocer previamente la evolución de la población y determinar los posibles cierres y aperturas de unidades escolares, teniendo como punto de referencia las propuestas de la Reforma del sistema educativo (apertura de unidades con cinco alumnos), y sin olvidar los posibles desdoblamientos de unidades al iniciar la atención escolar a los tres años.

Se empezará por hacer un estudio de la zona para elaborar un censo de población de tres, cuatro y cinco años de toda la zona que abarque el Centro de Recursos y donde consten:



a) Localidades con escuela:

- Existencia o no de profesor especializado.
- Niños escolarizados.
- Niños no escolarizados.

b) Localidades sin escuela:

- Niños que acuden a otra localidad.

Basándose en el censo obtenido, se tendrá en cuenta, en primer lugar, la atención de:

1.° Niños no escolarizados de localidad sin escuela.

2.° Niños no escolarizados de localidades con escuela y profesor no especialista.

3.° Apoyo a los profesores no especialistas procurando la escolarización de todos los niños.

Se procurará atender a todos los niños del segundo ciclo de Educación Infantil (tres a seis años); y, en el caso de no haber suficientes recursos para ello, se empezará por:

1.° Los de cinco años que empiezan al año siguiente su escolarización obligatoria.

2.° Los de cuatro años.

3.° Los de tres años.

No obstante, se procurará siempre, dentro de la programación del Centro de Recursos, que esta atención llegue siempre a todos los de tres a seis años que no tienen otro modo de acceder a la oferta educativa, ya que la Educación Infantil contribuye a compensar todo tipo de desigualdades, por la importancia educativa de los primeros años.

Socialización

Cuando los niños sean atendidos por el programa P. I. N. E. se procurará, al menos, que sus padres les transporten a algún tipo de convivencia (quincenal, mensual, etc.) de las que organicen, a través de los Centros de Recursos, los centros de las localidades cercanas.

En las actividades de socialización que se diseñan en los Centros de Recursos, para los escolares de su ámbito se procurará priorizar las destinadas a los niños no escolarizados, pues son fundamentales un desarrollo integral del niño y, en este caso, compensar las desigualdades que se podrían originar por residencia en un medio rural formado por núcleos de población aislados.

En primer lugar, siempre se tratará siguiendo el principio de normalización educativa de escolarizar a los niños en los centros, para lo cual el profesor del programa puede ser la persona idónea para contactar con la Inspección y la Dirección Provincial informando de la situación, para que faciliten el desdoblamiento de la unidad con un especialista en Educación Infantil.

En caso de que no tengan escuela en su pueblo, pero sí en localidad próxima, con buena comunicación, se hablará con los padres de la conveniencia de que acudan a la escuela por ser una alternativa educativa más completa.

En los casos de no poder escolarizarles y transportarles los padres, se atenderán siguiendo las líneas del programa.

La atención se realizará actuando directamente con los niños y, de forma indirecta, a través de la intervención con los padres y la elaboración y entrega de materiales.

La atención presencial del maestro a los niños no escolarizados tendrá una frecuencia mínima, de dos sesiones en semana. En los casos en que sea posible, se aumentarán las sesiones a tres en semana.

Un número de sesiones semanales por debajo del mínimo señalado no permiten cubrir la tarea educativa que en esta etapa corresponde al profesional.

Esta atención se realizará, siempre que sea posible, en pequeños grupos, de la misma o distintas localidades, por considerar que así se favorece su proceso de socialización, fundamental en esta etapa educativa en escuelas o locales cedidos por el Ayuntamiento.

En los casos en que habiendo sido estudiadas todas las posibilidades de agrupamiento no es viable ninguna de ellas, se les atenderá individualmente en su propio domicilio, procurando, no obstante, programar algunas convivencias, quincenales o mensuales, para que exista la interacción entre iguales, que complete la ejercida con el adulto.

En otros casos se podrá adoptar un sistema mixto, atendiendo al niño individualmente, en su domicilio, uno o dos días a la semana y pudiendo incorporarse a un grupo un día cada semana o cada quince días.

Estrategias de intervención

Organización del espacio

Un primer acercamiento a la definición de un modelo de Educación Infantil adaptado a la realidad de este programa, tiene que definirse como un modelo centrado en el niño. La organización del espacio requiere especial consideración en un programa como éste, que necesariamente ha de

desarrollarse en todo tipo de locales, en función de las posibilidades, tanto del sistema educativo como de otras instituciones o, incluso, de fuera de ellas.

La posibilidad de disponer de locales destinados únicamente a la realización de actividades educativas con los niños, no presentaría, en principio, mayores dificultades que la organización del espacio en un aula de Educación Infantil.

a) *Organización progresiva y gradual del espacio para y con los niños.*

Esta actividad debe estar incluida en la programación de las actividades que se les propone.

Debe contemplar la incorporación de los objetos mediadores en los materiales que se organicen en el aula: juguetes que los niños quieran traer al aula, el cojín que cada niño pueda traer de su casa, etc.

b) *Entrenamiento en el uso autónomo de los diferentes espacios.*

En un primer momento, el/la maestro/a debe servir de apoyo al niño, indicándole el uso correcto de los materiales y su colocación en el aula; posteriormente este apoyo dejará de ser necesario y el niño adquirirá la capacidad de utilizar los materiales y servirse de ellos en función de sus intereses.

Esto facilita la actuación responsable del niño y la adecuación del trabajo educativo a los ritmos individuales.

Como ideas generales en relación a la distribución de los espacios en el aula, se pueden señalar:

- La disposición de un espacio amplio, común, sin muebles, cubierto por una alfombra.
- La organización de una zona de trabajo sobre superficies horizontales: mesas y asientos para la expresión gráfica.
- La colaboración de ciertos rincones de juego; zonas que, en ciertos momentos, podrían ser de libre elección, y que pueden variar en función de las propuestas educativas de cada momento: naturaleza viva (terrazas, peceras, plantas), experimentos (arena, agua), teatrillo, disfraces, construcciones, cocina, tienda, etc.

La cuestión se complica más en el caso de la atención individualizada en el seno de las familias, o a pequeños grupos de niños en locales privados; es decir, cuando se carece de un local específico para la atención educativa.

En las localidades en que no se pueda disponer de locales de uso exclusivo ha de tenderse a disponer de locales que permitan la ubicación de elementos mínimos de carácter permanente: espejo, carrito para colocación de pequeños elementos (pinturas, pinceles, tijeras, pinzas, puzzles, etc.).

En las viviendas en las que se atiendan alumnos individualmente también deben estar presentes estos elementos, procurando que la atención se realice en la zona o habitación de la casa que tenga más luz y donde el niño/a pueda dejar permanentemente los objetos personales para las actividades en el programa.

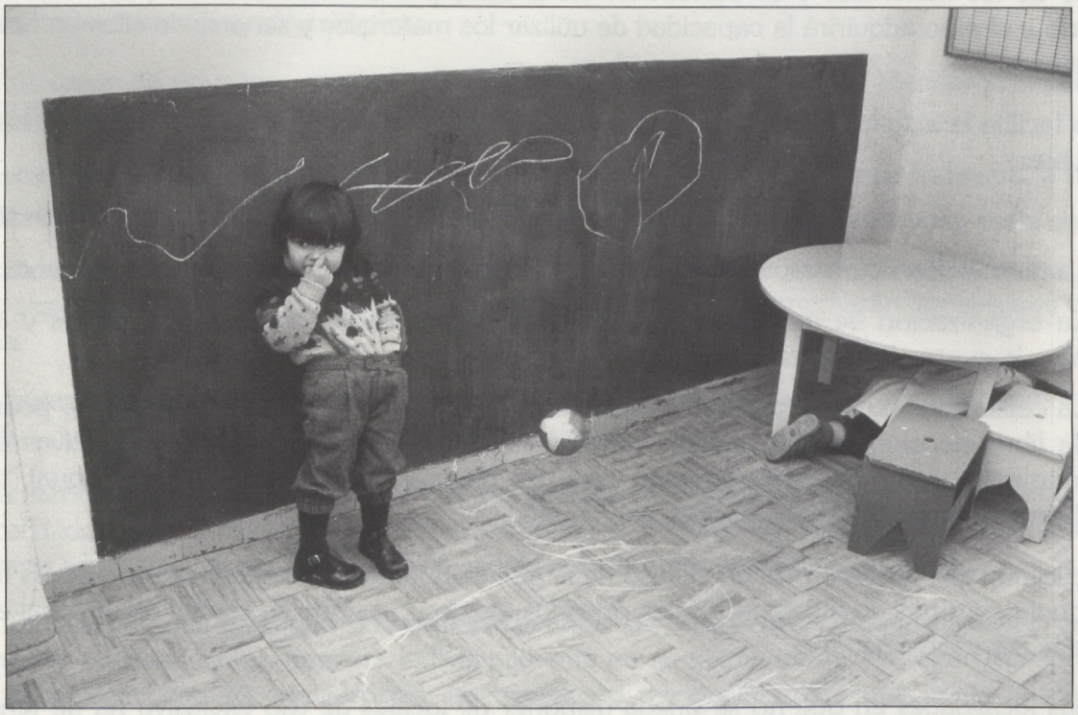
Otro de los elementos espaciales a tener en cuenta es el aprovechamiento de los espacios exteriores. El medio rural permite un gran aprovechamiento educativo de estos espacios, tanto en una modalidad de atención como en otra.

Además de todas las propuestas de habilitación y acondicionamiento de los espacios exteriores, un proyecto que podría resultar interesante sería el de la creación de un huerto escolar.

El huerto escolar, además de servir de soporte a multitud de propuestas de trabajo educativo, podría incorporar otros objetivos de trabajo con familias y comunidad.

La realización de este proyecto, podría contener los siguientes aspectos:

1. Conseguir subvención oficial para la instalación de un invernadero en la localidad.
2. Acuerdos entre padres y vecinos para cesión de suelo. Responsabilidad y colaboración en el uso escolar del invernadero.
3. Incorporación de otros objetivos no estrictamente curriculares:
   - Enriquecer las tradiciones de cultivo de hortalizas en la zona.
   - Mejorar técnicas de cultivos de la comunidad.
   - Enriquecer hábitos alimenticios de las familias con la incorporación de nuevos productos.
4. Coordinación con otros profesionales de la zona para abordar estos objetivos.



Los materiales

Además de lo expuesto anteriormente, en cuanto a la organización de los materiales, otros aspectos a tener en cuenta son:

- El material que en la programación de las actividades sea de uso en ese momento, estará visible y al alcance de los niños, para que ellos puedan usarlo en el momento que quieran y con toda libertad. Para ello es importante que cada objeto tenga su sitio y éste no pueda ser variado sin el acuerdo de todos los niños.
- El material será de uso común, ya que así los niños aprenden a compartir y esperar su turno para el uso de los mismos.

El material de los locales donde se agrupan los alumnos dispondrá, al menos, de:

Espacios interiores:

- Mobiliario de mesas, sillas y armarios o estantes adaptados a los alumnos.
- Paneles expositores de corcho o *forexpan*.
- Carretillas para guardar todo tipo de materiales de pequeño volumen.
- Bandejas plásticas para arena, agua, etc.
- Encerados de tiza, rotuladores y magnéticos.
- Alfombra y espejo.

Espacios exteriores:

- Ruedas de goma (columpios).
- Madero fijo para equilibrios.
- Foso de arena.
- Objetos construidos con madera: coche, tren, etc.

Además de los materiales modulados y comercializados que cada equipo considere convenientes, otros materiales para el desarrollo de las diferentes capacidades de los niños podrían ser elaborados por los propios maestros junto con padres y alumnos:

- Túneles con cajas de cartón.
- Listones de madera de distintos tamaños.
- Juego de aromas.
- Tablas de diferentes formas y colores.
- Botes sonoros.
- Instrumentos musicales rústicos y típicos de la zona.
- Ropas y otros objetos de distintos miembros de la familia para disfraces.
- Lanas y papeles, etc.

Afectividad

Un programa como este debe poner mayor consideración, si cabe, en los aspectos relacionales niño/profesional y niño/niño que en una escuela de Educación Infantil ordinaria.

Las diversas situaciones en que se realiza el trabajo con los niños, las propias características del medio, que suelen propiciar pocas relaciones del niño con otros iguales o con adultos fuera del núcleo familiar, y, sobre todo, que este primer contacto con la escuela y con el maestro es fundamental para configurar el tipo de interacción que cada niño va a establecer con todo el entorno escolar, hacen que éste sea un aspecto que debemos cuidar especialmente.

Para facilitar el primer encuentro, el programa debe establecer unos períodos de adaptación que pueden comenzar con la visita de su futuro maestro a la propia casa del niño. Es el medio en el que el niño se siente afectivamente más seguro, lo que le permite establecer una relación más positiva con el maestro.

Además de esto, permite obtener otras informaciones de gran interés:

- Conocer el entorno familiar del niño.

- Proporciona elementos para la conversación y el trabajo escolar más concreto en el aula.
- Posibilita una primera observación del tipo de pautas de crianza familiar (las que son favorables al hecho educativo y aquellas que habrá que intentar modificar).
- Permite una observación del propio niño: características de personalidad, nivel de desarrollo físico, aspectos afectivos y relacionales en el seno de la familia... En definitiva, algunos elementos para la evaluación inicial.

A partir de este primer momento, tanto si se ha podido organizar un grupo de niños como si se ha optado por una atención individual con actividades periódicas de convivencia, la consolidación de un clima de seguridad y confianza ha de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- *Autoestima*: Fundamental para el desarrollo de un individuo. En el aula, en nuestras relaciones con los niños, ha de traducirse en un respeto y valoración de las potencialidades y características de cada uno de ellos; en una valoración de sus producciones, de sus acciones y de su medio.
- *Autoconcepto*: La formación en cada uno de los niños de un autoconcepto, ajustado y positivo, surge de la interacción con otros, con el grupo de niños y con los adultos.

  En el seno del grupo cada niño tiene unas necesidades, unos intereses y un nivel de desarrollo diferente.

  El desarrollo del sentimiento de "valía" exige una atención individual; para ello, el maestro se encontrará en todo momento disponible y próximo afectivamente a los niños y, por otro lado, la programación de las actividades permitirá una gran flexibilidad para que cada uno de ellos se adscriba a un nivel determinado de dificultad.
- *Trabajo cooperativo*: La cooperación de los niños para la realización de las propuestas de trabajo es una estrategia que permite que cada uno de los niños pueda realizar sus particulares aportaciones a la tarea y sentirse realizado en sus logros.

Individualización de la enseñanza. Respeto a las diferencias

En este programa, la adaptación curricular a las necesidades de los alumnos supone la consideración de tres aspectos:

- La adaptación curricular que el propio programa exige, y que supone adaptación de objetivos y contenidos, secuencias, temporalización y organizaciones adaptadas a las características del programa y en función de las necesidades de los alumnos.

  Esta adaptación curricular será realizada por el equipo de profesores que, desde cada uno de los Centros de Recursos donde se desarrolla el programa, participe en el Seminario Provincial.
- Para la adaptación a las necesidades de aprendizaje específicas de los niños y las niñas en esta edad y las adaptaciones a las necesidades educativas especiales, las orientaciones dirigidas a los centros ordinarios pueden servir también en este programa.
- Un aspecto a considerar de modo específico, por parte de los profesionales que trabajen en este programa, es el de las diferencias que los/as niños/as en estos medios pueden presentar en relación a otros niños de medios urbanos o semiurbanos. Diferencias que tienen su origen, evidentemente, en las pautas culturales de los contextos en que se desenvuelven y en cómo estas pautas se interrelacionan con la individualidad de cada niño.

Algunas de estas diferencias pueden facilitar el logro de ciertos objetivos educativos: mayor desarrollo psicomotriz, mayor desenvoltura y autonomía en el medio natural, etc. Otras serán

objeto de trabajo educativo (tanto con los niños como con los padres): costumbres arraigadas en algunos medios rurales que dificultan la participación en las conversaciones de los niños más pequeños, hábitos alimenticios tradicionales y no beneficiosos para los niños y las niñas...

Y, por fin, otras muchas diferencias culturales tendrán que ser analizadas en cada zona en concreto por los profesionales, para decidir en su proyecto educativo y curricular el tratamiento que habrán de dar a cada una de ellas.

Uno de los ejemplos que podemos mencionar en este sentido es el tratamiento de la lengua materna, que en muchos casos puede presentar múltiples incorrecciones en relación a la lengua oficial.

Cada equipo habrá de decidir la estrategia que ha de seguir para, respetando y valorando las costumbres de cada zona, potenciar el uso del lenguaje oral con una mayor riqueza expresiva.

En cualquier caso, se trata de no adoptar actitudes en las que modelos con los valores predominantes en la sociedad de hoy (generalmente urbanos) se superpongan y anulen otros valores de la cultura rural que pueden resultar favorecedores de los objetivos educativos.

Significatividad de los aprendizajes

Uno de los condicionantes para la planificación de la actuación educativa en cualquier lugar, ha de ser el estar inmersa ésta en un medio que se distingue de los demás.

Es fundamental tener en cuenta los recursos que el medio nos ofrece para partir de estas realidades en la planificación de las actividades.

Pero quedarse solamente en el aprendizaje de estas realidades del medio en el que los niños se desenvuelven puede suponer limitaciones en sus experiencias.

Se trata entonces de que este programa diseñe actividades que enriquezcan las experiencias de los niños y niñas poniéndolos en contacto con otros medios próximos y, tal vez, desconocidos.

Hemos señalado ya la necesidad de propiciar situaciones de encuentro entre iguales en caso de tratarse de una atención individualizada y en el seno de las familias. Éste sería uno de los medios próximos al que hacemos referencia en el párrafo anterior, pero existen otras realidades que los niños y niñas atendidos por el programa en una zona determinada pueden desconocer: la villa próxima, la estación del tren, el mercado...

El equipo de profesionales ha de planificar la forma de organizar actividades que permitan a los niños el conocimiento de estas y otras realidades no presentes en su medio cotidiano, ha de procurar a los pequeños/as situaciones que le permitan realizar nuevas experiencias que les faciliten la construcción de nuevos aprendizajes.

Participación

Equipo de profesores

La participación del equipo de profesores resulta fundamental en, al menos, tres niveles:

- Seminario Provincial

  Uno de sus objetivos consistiría en definir el segundo nivel de concreción curricular, para la provincia o zona en concreto, como ya se ha hecho referencia anteriormente.

A través de esta actividad de formación se revisaría y evaluaría constantemente el proyecto, poniendo en marcha fórmulas que fueran necesarias para adaptar el programa a una realidad constantemente cambiante.

- Equipos en cada zona y centros receptores

  Paralelamente resulta imprescindible la organización de sesiones de trabajo con los profesionales de los centros receptores. La programación de las actividades en cada zona ha de ser acorde en lo sustancial con los proyectos curriculares definidos en cada centro receptor o en cada zona, si se trata de escuelas rurales.

  Las actividades de coordinación pueden ampliarse, además, a la planificación de actividades conjuntas de los alumnos de los centros ordinarios y los alumnos atendidos por el programa, tanto en los centros como en actividades en el entorno.

  Estos encuentros, además de suponer una mayor riqueza de experiencias en el caso de los niños más aislados, facilitan la posterior adaptación en la etapa de Primaria de los niños y niñas atendidos por el Programa P. I. N. E.

- Participación en el equipo de profesionales del Centro de Recursos

  El profesional del programa participaría junto con el resto de los profesionales en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro de Recursos.

A través de las fórmulas organizativas que se expliciten, los profesionales del programa:

a) Articularán la atención por parte de los profesionales de apoyo de la zona educativa que se consideren necesarios:
- Orientación y asesoramiento a padres.
- Asesoramiento en casos de necesidades educativas especiales.
- Coordinación con equipos interdisciplinares del sector.

b) Canalizarán las necesidades sentidas por la población con la que se relacionan hacia los recursos disponibles en una zona:
- Servicios Sociales, de salud, otras instituciones...

Padres

Cada niño tiene unas necesidades individuales, pero éstas se encuentran y se insertan en un entorno social y familiar concreto del que tenemos que partir para la planificación del trabajo educativo.

En un primer momento, los profesionales pueden establecer una fase de acercamiento y conocimiento individualizado de cada núcleo familiar. Se trata de explorar las pautas de crianza y los valores predominantes y, sobre todo, intentar llegar a establecer unos lazos que permitan situarse en una dimensión próxima para esa familia.

Por ello, esta relación inicial, aún en el caso de tratarse de valores y pautas familiares que no favorezcan en absoluto las intenciones del programa P. I. N. E., no debe suponer un corte abrupto en la ideología educativa de los padres. Si esto fuese así, se rompería de inmediato la comunicación entre unos y otros.

Tras esta fase, y si ello fuese posible, podría constituirse un grupo de padres y madres que se reuniría con cierta periodicidad en locales comunes, en la casa de alguno de ellos, etc.

En todo caso, se trataría de reuniones distendidas y, para ello, habrá de tenerse en cuenta la organización y adecuación de los espacios a otros elementos que favorezcan un clima de bienestar.

Estas reuniones pueden resultar difíciles en un primer momento, pero son necesarias, ya que, aunque podrían conseguirse la mayoría de las finalidades a través de contactos individuales, se perdería el potencial del grupo y se reduciría la comunicación maestro-padre a una relación unidireccional y no de compromiso recíproco de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Algunos de los objetivos, tanto en el caso de una sola familia como en el más deseable de reuniones de grupos de padres, pueden ser:

- Formación y orientación de padres respecto a necesidades de los niños en estas edades.
- Animar y apoyar a los padres y madres para que progresivamente incorporen actitudes más activas y positivas en todas sus funciones.
- Intercambiar informaciones acerca de la evolución de cada uno de los niños.
- Estimular y favorecer la socialización y los distintos intercambios personales.
- Informar y asesorar sobre la existencia y uso de distintos recursos referidos al bienestar social.

La dinámica de las reuniones ha de basarse en la participación e implicación de todos los participantes, prestando atención especial a las personas con dificultades de comunicación y al mantenimiento de un clima distendido y agradable.

Algunas actividades que pueden realizarse:

- Comentario de las actividades que realizan los niños y niñas y que pueden sorprender a los padres: por qué y para qué se hace, etc.
- Ayudas que los padres pueden aportar en casa para el mejor desarrollo evolutivo de sus hijos.
- Comentario de temas educativos generales o que puedan preocupar en un momento concreto: lecto-escritura, celos, salud infantil...

Para el tratamiento de estos temas podría contarse con materiales de apoyo elaborados por el equipo de profesionales, como boletines de padres, grabaciones de sus hijos, etc.; o de otras procedencias y seleccionados por el equipo como folletos, libros, películas, etc.

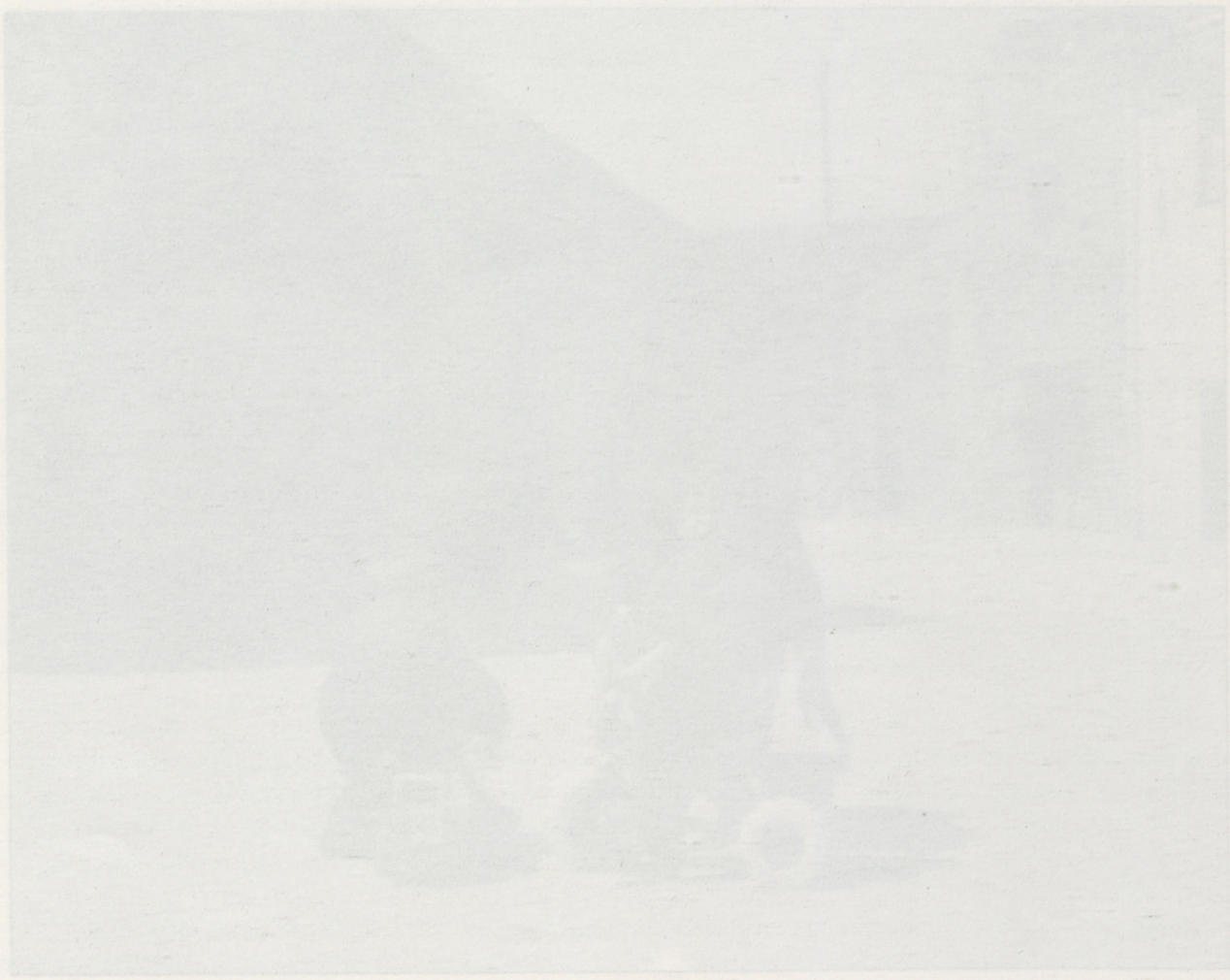
Aunque hemos de priorizar el tratamiento en grupo de todos estos temas, ha de mantenerse un trabajo individual-familiar en aquellos casos en los que se detecta algún problema o carencia significativa en alguno de los niños. El objetivo sería ayudar a los padres en la comprensión de la situación que genera el problema y en su aceptación, estimulándoles a desarrollar conductas que generen un ambiente para el niño lo más positivo posible.

Este aspecto de la participación familiar, que resulta muy importante en toda la etapa infantil, es imprescindible en un programa como éste, en el que la incidencia educativa sobre el niño se realiza esencialmente a través del medio familiar.

Capítulo IV
La Educación Infantil a partir de las actividades cotidianas

LURDES MOLINA I SIMÓ





Introducción

Reconocido el valor de la propia *actividad* como promotora de desarrollo y aprendizaje, ¿puede alguien sugerir un medio más pertinente y eficaz para ejercer dicha actividad (promotora de desarrollo y aprendizaje) que la *participación real, activa y creativa en la propia vida*?

Es más, puesto que el aprendizaje de las cosas humanas (promotor de la creación y desarrollo de estructuras funcionales de tipo neuropsicológico de orden superior) se realiza en *situaciones de intercambio social,* a través de las cuales los congéneres devienen mediadores en los procesos de aprendizaje (y en consecuencia de desarrollo) de los pequeños, ¿puede alguien imaginar un medio más pertinente y eficaz que *ejercer la propia actividad encajada en la actividad de los miembros del grupo de convivencia*?

En el trabajo de apoyo a la intervención familiar en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los pequeños, deberíamos tener muy presente la imperiosa necesidad de que los familiares concedan a los niños y niñas el derecho a actuar, el derecho a participar en la propia vida y en la vida del grupo familiar. Maestros y familiares deben estar plenamente convencidos de que la acción y la coparticipación incidirán en la adquisición de información, en la construcción de esquemas de conocimiento y en la organización de habilidades. Información, esquemas de conocimiento y habilidades harán competentes a los chiquitines para resolver autónomamente sus necesidades, para establecer relaciones socioafectivas, para conocer y utilizar el medio, así como para ejercer en él una actividad creativa. *Acción y coparticipación* son los principios básicos que deben informar las relaciones de los adultos con los pequeños y de éstos con su medio de existencia, que es un medio físico-natural y humano propio de la época y del contexto sociocultural en que están inmersos.

A nadie se le escapa que destacar la importancia conjunta de la acción y de la coparticipación supone, a su vez, destacar la importancia de compaginar la actividad autónoma del niño (o la niña) con la actividad de quienes con él o ella conviven; la de concatenar necesidades, deseos, intereses e intenciones de ambos interlocutores; la de establecer situaciones de verdadero *intercambio social* a través de las cuáles *conferir un significado compartido y cultural* a las acciones personales.

Así pues, alentaremos a los familiares a tener confianza en las capacidades de los pequeños para intervenir activamente, de acuerdo con sus competencias, en *todas* cuantas situaciones les plantea su vida personal, familiar y social. Conviene rehuir cualquier tentación de considerar a los niños y niñas como seres totalmente inexpertos, inhábiles, incapaces de comprender y adaptarse a las situaciones. No voy a negar que tienen por delante mucha experiencia, habilidades o esquemas cognoscitivos por adquirir, pero..., ¿por qué no planteárnoslo en positivo? ¡Cuánta experiencia ya dispone! ¡Lo bien que se maneja! ¡Fíjate qué ocurrencias tiene! Como afirma J. Bruner (1966), toda situación, por compleja que sea, contiene algún aspecto, algún enfoque, que es comprensible a cualquiera que sea la edad de quien participa en ella. Es con las experiencias, habilidades y esquemas de conocimiento ya adquiridos con lo que los pequeños emprenden sus acciones y reflexiones en relación a las situaciones que les plantea la vida. ¿Por qué negarles la posibilidad de hacerlo al desconfiar de su práctica, de sus destrezas, de sus estructuras conceptuales y de análisis? ¿Por qué no darles crédito y animarles a emplearlas y a ampliarlas?

No quiere todo ello decir que los padres y demás familiares deban ser meros espectadores pasivos de la acción autónoma de sus hijos o hijas. Los padres y demás familiares son, en relación al pequeño con quien conviven, depositarios de la cultura socialmente organizada y participantes también activos de las situaciones en que conjuntamente están implicados. A ellos corresponde poner al alcance de su hijo o hija objetos, espacios, costumbres, hechos, teorías, valoraciones, normas, etc., propios de su grupo sociocultural. A ellos corresponde potenciar la adopción de actitudes activas, investigadoras, constructivas, en definitiva, no sumisas, ante el saber y la relación interpersonal o social. A ellos corresponde organizar las condiciones de vida de los niños o niñas

de modo que sea factible su participación activa. A ellos corresponde la aportación de referencias, exigencias y ayudas en las que los pequeños puedan ir insertando y ampliando sus competencias.

Sin embargo, todas estas funciones de los adultos citadas en el párrafo anterior no deben partir de cero ni caer en el vacío. La intervención adulta debe arrancar de la acción autónoma del pequeño para, acogiéndola y alentándola, ofrecerle ocasiones de intercambio con la realidad física y social, que le impulsen a contrastar, también a través de la acción, sus concepciones y habilidades con las características de dicha realidad. En determinadas ocasiones el adulto sólo será facilitador de condiciones de base para que la interacción del niño o niña con la realidad sea factible. En otras ocasiones participará de la acción del pequeño implicándose mutuamente en situaciones de verdadero intercambio social en las que dicha acción, sin ser cohartada, va a encontrar ocasiones de construir y reconstruir significados y destrezas.

Enrolarse (adultos y niños) en situaciones conjuntas contribuye a la construcción de experiencia, significado y afectos compartidos. Ello presupone dar cabida a la participación activa de ambos interlocutores; mantener atención mutua y atención conjunta; participar cada cual activamente y ofrecer rendijas que posibiliten o inciten la participación del interlocutor; intercambiar y negociar intenciones, procedimientos y significados, atendiendo a las razones del otro y exponiendo las propias; establecer pactos; adaptar el propio discurso al discurso del interlocutor. Al adulto le exige, además, velar para que el intercambio entre el pequeño y sus condiciones de existencia sea dosificado de acuerdo con sus competencias reales y le incite a progresar. Deberá, pues, buscar el equilibrio entre la demanda que considera oportuno crear, el nivel de competencias manifiesto por parte del pequeño y el nivel de ayuda que él le va a ofrecer.

Para todo ello son altamente privilegiadas las situaciones reales, aquellas que giran en torno a la resolución de necesidades elementales de nutrición, limpieza, actividad/reposo, conocimiento, relación interpersonal, relación social, diversión, vivencias afectivoemocionales. Son altamente privilegiadas por tratarse de situaciones reales, que se desarrollan sin motivos artificiosos, que no se fundamentan en el ejercicio por el ejercicio, sino en una razón de ser que es de tipo vital. La vida real ofrece a los pequeños (siempre que los adultos no lo impidamos) múltiples ocasiones tanto cotidianas como "extraordinarias", de participar en situaciones de este tipo.

En tales situaciones los pequeños tienen ocasión de medir sus competencias, de contrastar sus conocimientos y habilidades con las exigencias que la situación les proporciona; tienen ocasión de enrolarse conjuntamente con sus familiares estableciendo con ellos un "diálogo" en torno a la actividad y a las tareas, subtareas o acciones que la conforman; tienen ocasión de confrontar esquemas y habilidades con su interlocutor; tienen ocasión de reconstruir tales esquemas y habilidades, así como de obtener (o ampliar) la experiencia, el significado y el afecto compartidos.

Reconocer a los niños y niñas la oportunidad de participar activamente en la propia vida y en la vida del grupo conlleva la necesidad de tomar medidas preventivas para garantizar su salud e integridad física. Con todo, tal necesidad "no debe confundirse con la implantación de medidas restrictivas gratuitas e innecesarias que entorpecen su acción sin una razón suficientemente justificada (...) La toma de precauciones no debe centrarse en restringir la actividad, sino en dotarse de las condiciones materiales y humanas que permitan ejercerla sin correr riesgos" (N. Jiménez y L. Molina, 1989, pág. 217). De otra parte, también se debe implicar a los niños y niñas para que progresivamente "asuman mayor iniciativa y responsabilidad en la toma de las precauciones pertinentes".

Ocuparse de sí mismo

Acostarse, despertarse, vestirse, la comida, el baño, el peinado, la limpieza de la cara, las manos, la nariz, las orejas, las nalgas, la vulva o los genitales no son experiencias nuevas para un niño o niña de tres a cuatro años. Desde los primeros días de vida sus padres le han proporciona-

do estas atenciones y cuidados. A través de ellos ha obtenido sensaciones sobre sí mismo y ha podido percibir la atención, valoración y estima que sus familiares tienen para con él.

Tales experiencias pueden haber sido muy variadas en relación al planteamiento que los adultos le hayan dado a dichas atenciones.

Existe la posibilidad de que se hayan tomado como simples cuestiones de limpieza, nutrición, reposo, como tareas que el adulto efectúa considerando que el pequeño no está capacitado para intervenir, sin esperar que intervenga de un modo pertinente.

Existe la posibilidad de que se hayan considerado como unas tareas conjuntas en que ambos tienen algo que aportar, de modo que el adulto ha incitado al pequeño a colaborar activamente. A veces aun a sabiendas de que sólo se trataba de una ficción por su parte. Aunque en realidad el pequeñín no haya realizado las acciones por sí mismo, habrá participado de ellas. Veamos un ejemplo:

Los papás de Silvia, desde que ésta tenía aproximadamente seis meses, solían pedirle que levantara las piernas cuando se disponían a pasarle la manopla para limpiarle las nalgas. Empleaban frases equiparables a la siguiente:

- *Ahora Silvia levantará las piernas ¿A que sí?* —dejando un tiempo de espera en el que Silvia sonríe abiertamente pero no levanta las piernas.
- *Sí, si tú las levantas. Tú solita.* —dándole unas palmadas suavemente en las nalgas y dejando otra pequeña pausa para levantarle seguidamente las piernas al tiempo que comenta:
- *Así, arriba.*

Muy poco tiempo después, a los diez meses, Silvia levantaba las piernas cuando en la situación de cambio de pañales así se le solicitaba.

Existe también la posibilidad de que se hayan considerado como una ocasión privilegiada de intercambio afectivoemocional, de juego cara a cara y cuerpo a cuerpo, de entusiasmo conjunto, de relajación mutua.

Existe la posibilidad de que se hayan considerado como una combinación de las variedades señaladas hasta aquí o de otras muchas formas.

Existe la posibilidad de que los adultos hayan informado a los niños y niñas de las precauciones que tomaban, o que las hayan tomado sin hacer que los pequeños se percatasen. Acciones como "remover el puré con la cuchara y soplar el contenido de ésta para evitar que se queme los labios o el paladar", "cuidar que los objetos minúsculos estén lejos del alcance de la boca", "evitar que los productos de aseo (cremas, colonias, etc.) se introduzcan en los ojos", "comprobar cautelosamente si el agua para el baño está a la temperatura adecuada", "cuidar que los dedos no sean pillados en la rendija de la puerta", entre otras, son precauciones en las que se puede invitar a un niño menor de tres años a colaborar, o cuando menos a ser conscientes de que se toman.

Existe la posibilidad de que las primeras tentativas por parte del pequeño de "hacerlo solo" hayan sido recibidas calurosamente y con ilusión, o hayan pasado desapercibidas, o hayan sido desestimadas o cohartadas.

Existe la posibilidad de que los padres hayan vivido tales situaciones como angustiosas, puesto que de ellas dependía la salud y el bienestar de su hijo o hija, o las hayan vivido serenamente, como altamente interesantes, puesto que los permitían contribuir a que el pequeño se hiciera "mayor".

Sea como sea, la tipología y calidad de las experiencias anteriores estarán en la base de las actitudes, conocimientos y destrezas con las que el niño o niña de tres o cuatro años va a encararse a las operaciones o a los rituales de cuidado de la propia persona. En la labor, por parte de los maestros, de soporte a la intervención educativa familiar no se puede despreciar este factor.

Cuando al pequeño de más de tres años anteriormente se le ha dado ocasión de participar en su medida, y de forma dialogante, en las atenciones que sus familiares le procuraban, suele ser competente para realizar por sí mismo buena parte de las acciones necesarias para el cuidado personal: lavarse, peinarse, vestirse, irse a dormir, levantarse, comer. Obviamente, para hacerlo debe contar con las condiciones necesarias: tener los utensilios y materiales a su alcance; poder emplear el tiempo indispensable para realizar cuantos ensayos sean necesarios; contar con la confianza en sus competencias por parte de los familiares; disponer de un entorno seguro donde los riesgos que escapan a su capacidad de control hayan sido eliminados.

Ciertamente va a necesitar la colaboración y el soporte efectivo y afectivo de sus familiares en muchas de las acciones, pero es evidente que los papeles se han invertido.

En primer lugar centraremos la atención en las actividades de *aseo personal*. Anteriormente el chiquitín estaba atento y contribuía poniendo las manos bajo el grifo, acercando la cara, por ejemplo, mientras la mamá o el papá, abría el grifo, le lavaba las manos o la cara y se las secaba. Ahora es él quien realiza las acciones mientras que el papá o la mamá le animan, le ofrecen la toalla, le ayudan a sacarse las legañas o los mocos.

También en el baño y en la ducha puede manejarse con soltura. Los adultos le ayudarán, por ejemplo, a templar el agua, a enjuagarse el cabello para que quede absolutamente libre de jabón o a secar las partes más recónditas del cuerpo.

Muy pronto utilizará también perfectamente el cepillo de dientes o el peine.

Realizar activamente todas estas operaciones de aseo contribuye al progresivo conocimiento y estima del propio cuerpo, puesto que se trata de operaciones estrechamente vinculadas al mismo. Ofrece oportunidades de explorar sensaciones diversas, elaborar percepciones a partir de los estímulos procedentes de los diversos materiales y productos implicados: la temperatura del agua, la textura de la toalla, la viscosidad del jabón, la rasposidad del cepillo, la suavidad de la crema, el aroma de la colonia, el sabor de la pasta de dientes, etc. Exige la adecuación de los movimientos y su organización espacial en función de las técnicas o procedimientos más pertinentes: manipulación de la pastilla de jabón entre las manos, posición del envase del jabón líquido o de colonia para verterlas en la esponja o en la mano, dirección del peine en relación a la disposición que se quiera dar a los cabellos, orientación de la ducha (en el caso que sea de "teléfono") en relación al cuerpo, evoluciones a imprimir a la toalla con el fin de secar por completo las manos u otra parte del cuerpo.

En una de sus vertientes el aseo cumple una función sanitaria en cuanto supone la separación del organismo de sustancias extrañas y perjudiciales que se han depositado en la piel, en los poros o en los orificios (nariz, boca, ano, etc.), ya sean procedentes del exterior o del propio organismo (mucosidades, segregaciones o sudor, por ejemplo). La intervención de los familiares en cuanto a este aspecto puede ir en el sentido de hacer que los niños y niñas vayan percatándose de dicha función y lo valoren positivamente.

En otra de las vertientes, el aseo cumple una función social, de convivencia y atención para con la salud, el bienestar y la sensibilidad de los demás. A partir de los tres o cuatro años en adelante también se puede implicar a los pequeños a tomar en cuenta tales consideraciones.

También en cuanto a la acción de *vestirse* —en el caso que los adultos durante los primeros tres años de vida, progresivamente, hayan ido cediendo protagonismo al pequeño—, a excepción hecha de la confección de lazadas (las de los zapatos de cordones, por ejemplo), los cierres excesivamente complejos o determinadas posiciones espaciales de las piezas en relación al cuerpo, los niños y niñas que cuentan los tres años pueda desenvolverse con remarcable autonomía.

También aquí los papeles se han invertido. Antes era el adulto quien solicitaba la colaboración del pequeño para meter un brazo dentro de la manga o para conseguir que el pie entrase en el zapato. Aunque sólo fuese con la intención de que el chiquitín se percatase de lo que estaba sucediendo, se le estaba solicitando su participación activa. Ahora puede que sea el pequeño quien solicite la ayuda para abotonar una camisa o para volver del derecho una pieza de vestir, por ejemplo. En determinados momentos el adulto contribuirá a la acción del niño o niña realizando una parte no nuclear de la misma como, puede ser, por ejemplo, sostener la chaqueta (una vez que ya ha introducido por sí mismo un brazo por una de las mangas) mientras el pequeño busca el orificio de entrada de la segunda manga, o evitar que la hebilla (del zapato o del cinturón) se desplace a su aire mientras el niño o la niña está intentando abrocharla. En otras ocasiones el papá o la mamá harán una advertencia previa (*"recuerda que tienes que mirar de qué pie es"* —refiriéndose al zapato que está a punto de calzarse) o aportarán una sugerencia durante su desarrollo (*"me parece que si aguantases por aquí abajo subiría mejor"* —refiriéndose a la cremallera del pantalón que el pequeño intenta cerrar), con el objeto de prever el éxito de la acción por parte del pequeño.

La autonomía en el vestir aumentará gradualmente en las competencias para realizar todas las operaciones necesarias y en la secuencia pertinente. Pero no sólo eso. Paulatinamente, el pequeño participará también, por ejemplo, en la toma de decisiones sobre las piezas que se va a poner o a comprar, o sobre la necesidad de echarlas al cubo de la ropa sucia.

Igual que asearse, vestirse contribuye al progresivo conocimiento y estima del propio cuerpo. Participa en el desarrollo de la sensorialidad y de la percepción, a la estructuración de las funciones espaciales y prácticas. La textura de los materiales, su composición, la forma de las piezas de vestir, la disposición y mecanismos de los cierres, complementos y demás aditamientos, las medidas de las piezas en relación a las medidas del cuerpo, entre otros, son elementos a tomar en consideración como facilitadores o entorpecedores de dichos procesos. A los familiares corresponde buena parte de las previsiones en este sentido para facilitar que la acción de vestirse devenga potenciadora de conocimientos y habilidades en dichos campos.

Del mismo modo que asearse, vestirse presenta unos aspectos que tienen que ver con la salud y el cuidado del cuerpo (cubrirse de la agresión de factores externos como el polvo o las fricciones y resguardarse de las inclemencias climáticas) y otros aspectos de convivencia y de concepción sociocultural (las valoraciones en torno a la desnudez o el pudor, la combinación estética de colores o formas, entre otros). Los adultos velarán para que los pequeños vayan teniendo oportunidades de conocer y tener criterio en relación a ambas vertientes.

Centrando nuestra atención en otro ámbito de la vida, el binomio *sueño/vigilia,* que podemos extender al binomio *descanso/actividad*, constataremos que el pequeño pueda reconocer cuándo tiene sueño e irse solo a la cama, o cuándo está cansado y conviene reposar. No quiere ello decir que frecuentemente no se resista. ¡Es una lástima perderse lo que acontece entre los que aún quedan despiertos! ¡Le gustaría tanto seguir jugando, o participando de lo que hacen los mayores! Frecuentemente se tendrá que negociar, establecer pactos. Se le facilitarán modos para relajarse y se le incitará a participar activamente en ello. Se le ayudará también a ir desprendiéndose de los ritos primarios (tales como chupar, balancearse, etc.) y de los objetos que le acompañaban para ir a acostarse. Se debe contar con su capacidad para exponer y atender a razones. Sin embargo conviene hacerlo paulatinamente, contando con su participación y aquiescencia.

Regular la propia acción en relación al sueño/vigilia es también una manera de poner en evidencia el conocimiento de uno mismo y de las propias necesidades. A su vez, contribuye al proceso en tal conocimiento. Los ritos y costumbres en cuanto al sueño/vigilia, igual que las actividades señaladas hasta aquí, tienen que ver con la salud y el cuidado del propio cuerpo y llevan consigo una carga sociocultural. A los adultos corresponde velar por el equilibrio entre estos dos factores y promover que los pequeños gradualmente tomen parte activa en ello.

En cuanto a la *comida*, un niño o niña de tres o cuatro años, que anteriormente haya tenido ocasión de participar activamente de tal actividad, no sólo es competente utilizando la cuchara y el tenedor, pelando un plátano o una mandarina y rebañando el plato, sino que se adiestra ya en nuevas habilidades. Entre otras, empiezan tentativas tales como: utilizar el cuchillo en relación a alimentos no excesivamente compactos, consistentes o escurridizos (una hamburguesa, una manzana previamente partida por la mitad, un plátano, una rodaja de pescado ...); pelar una naranja o una manzana; distribuir la sopa; servir los macarrones, la verdura o servir el agua.

Realizar tales acciones también estructura y reestructura funciones motoras, perceptivas, espaciales, temporales, conceptuales o prácticas. La presentación de los alimentos, su textura, su olor, su temperatura, proporcionan datos sensoriales susceptibles de ser analizados, codificados y creados. El uso de los utensilios mediatiza la acción factible de ser realizada con los alimentos. Las transformaciones debidas a los procesos de manipulación y cocción de los alimentos son investigables y experimentables por parte de los pequeños. A los adultos corresponde velar para que la situación de alimentación proporcione suficiente variedad en este sentido, así como conceder el margen de acción suficiente (tomando las precauciones necesarias y alentando a que el niño o niña tome aquellas que está a su alcance tomar), para que los pequeños puedan participar tanto en las actividades de preparación (batir un huevo, enharinar el pescado, enrollar las croquetas, exprimir una naranja, untar de mantequilla una rebanada, poner la mesa...) y de recogida (echar los restos a la basura, lavar vasos y platos, guardar los utensilios en el cajón o armario ...), como en la comida propiamente dicha.

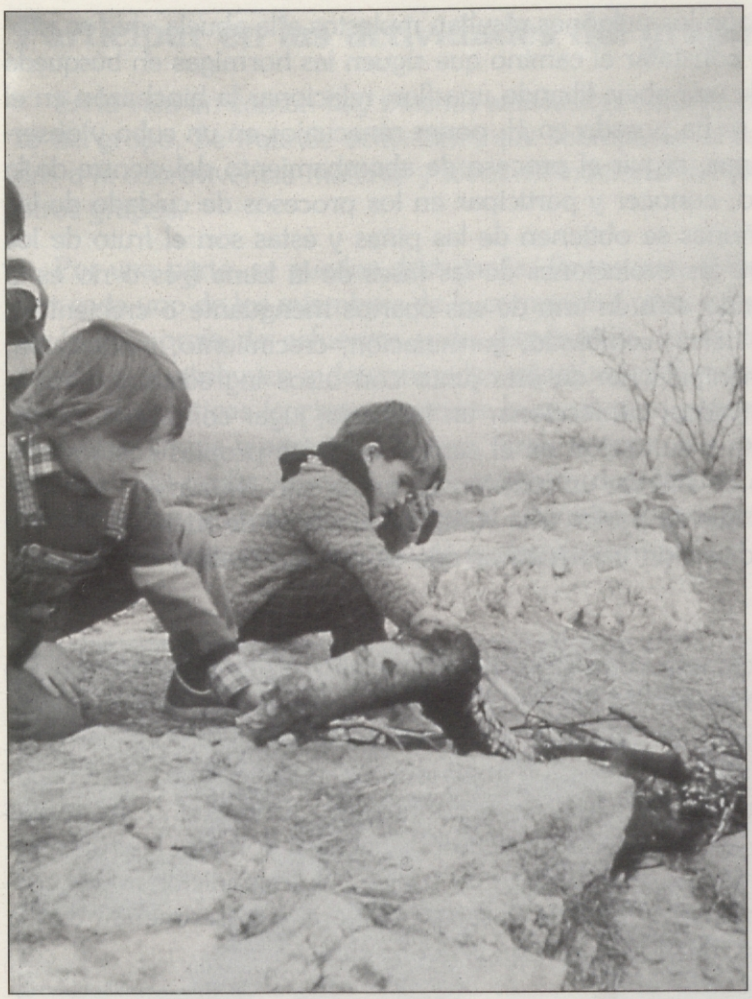
Como las restantes actividades de resolución de necesidades vitales, la comida presenta una vertiente referida al cuidado y estima del propio cuerpo (manipulación y cocinado de los alimentos, combinación dietética, masticación, ritmo y espaciamiento de las comidas, etc.) y otra vertiente sociocultural (costumbres culinarias, ritos, instrumentos, intercambio social en torno a la mesa, platos asociados a fechas o celebraciones concretas, etc.).

Indirectamente, *ocuparse de las propias cosas* es también una forma de ocuparse de uno mismo. Como en todas las restantes actividades (a excepción hecha de aquellos que jamás han tenido oportunidad de participar) a partir de los tres o cuatro años los pequeños pueden ser participantes activos en el cuidado de las propias cosas. Recoger los juguetes o materiales después de actuar con ellos, guardar la ropa limpia en el cajón, plegar las piezas de vestir, mantener los libros o las casetes relativamente ordenados en la estantería, embetunar los zapatos, son actividades, entre otras, en las que los pequeños saben participar completamente. Se puede objetar que frecuentemente les da pereza hacerlo; una vez más, se tratará de animar, de negociar, de establecer pactos. Como en tantas otras actividades de la vida cotidiana, entre las que podemos destacar las señaladas hasta aquí, la excusa no puede ser ni la supuesta incompetencia de los pequeños ni la mayor eficacia por parte de los adultos.

La competencia infantil se adquiere gozando de la oportunidad de ejercerla. Lo que se pierde en eficacia, y en duración, concediendo a los pequeños la oportunidad de actuar por sí mismos será recuperado (o compensado) con el tiempo, cuando, en sucesivas ocasiones, al ser ellos competentes, la participación del adulto se convierta en cada vez más complementaria o incluso menos necesaria.

Divertirse y explorar el mundo

Existe un amplio abanico de actividades de contacto del pequeño con uno mismo, con los otros, con los objetos, con los espacios, que le proporcionan variedad de oportunidades de entretenerse, de disfrutar, de investigar sobre las cualidades de los elementos que componen el mundo, de explorar sus leyes físicas y socioculturales.



Igual que se ha resaltado en relación con las actividades destinadas al cuidado de uno mismo, la diversión y la exploración del mundo no son una novedad para un niño o niña de tres o cuatro años. Lo más probable es que durante los tres primeros años de vida el pequeñín haya disfrutado de múltiples oportunidades de jugar cuerpo a cuerpo con sus mayores; de retozar con el propio cuerpo; de explorar las posibilidades del agua, de la tierra, de la hierba, de la paja; de observar el comportamiento de animales domésticos; de contemplar la Luna o las sombras que producen los objetos al interponerse entre el Sol y otro objeto o superficie; de producir sonidos y ritmos con una cuchara y un puchero (por ejemplo); de mirar imágenes; de escuchar relatos, etc. Es probable que en estas actividades haya contado con la aquiescencia, la compañía e, incluso, la intervención de sus mayores. Cuando nos disponemos a dar soporte a la intervención familiar en este aspecto tampoco podemos obviar, ni infravalorar, toda su experiencia previa. Arrancaremos de ella, valorándola, para hacerles encontrar el placer de diversificarla y profundizarla.

Se potenciarán las oportunidades de ejercer el *juego con el propio cuerpo*. Hacer volteretas, rodar por una pendiente como una croqueta, intentar hacer la rueda, la vertical o el pino, hacer juegos combinando los dedos de las manos, ir a la pata coja, etc., son actividades con el propio cuerpo que contribuyen al dominio motor y a la coordinación de diversas partes del cuerpo, facilitan la búsqueda del equilibrio y del sentido del ritmo y permiten analizar las posiciones de uno mismo en relación al espacio.

Adultos y niños en el *juego cuerpo a cuerpo* (o juego del propio cuerpo con el cuerpo del otro) disfrutan de la atracción y seducción mutuas. Voltear como un avión cogido de los brazos del adulto; bajar por las piernas de mamá como si de un tobogán se tratase; dar la vuelta de campana entre los brazos de papá; ir "al paso", "al trote" y "al galope" en la pierna del abuelo; jugar al corro; realizar las evoluciones de una danza por parejas, entre otros muchos, son ocasiones de medir el propio cuerpo con el cuerpo del otro, de constatar su tonicidad muscular, de regular el propio tono y movimiento de acuerdo con los del otro, de ofrecer y tomar el turno, de establecer seducciones mutuas, de relajarse, de alborozarse...; en definitiva, de sentirse apreciado y apreciar al otro.

El contacto con *animales, plantas y otros elementos de la Naturaleza* proporciona múltiples ocasiones de observar y conocer el medio natural y el intercambio entre éste y el hombre. Observar los desplazamientos y formas de vida de los pequeños animales de la huerta, el jardín, la ribera

del río o el bosque; constatar por qué razón los pulgones resultan molestos a la abuela, que se propone eliminarlos de sus dalias y rosales; constatar el camino que siguen las hormigas en búsqueda de alimento; admirarse de la actividad de una abeja libando una flor; relacionar la hinchazón en el brazo con la picadura del mosquito que se ha posado en él; poner renacuajos en un cubo y observar el proceso de transformación en ranas; seguir el proceso de abombamiento del vientre de la gata embarazada y el consecuente parto; conocer y participar en los procesos de cuidado de los animales de la granja; saber que los piñones se obtienen de las piñas y éstas son el fruto de los pinos; comentar sus concepciones sobre las evoluciones de las fases de la Luna (¿es o no es la misma Luna cuando está llena que cuando está en uno de sus cuartos menguante o creciente?); seguir el proceso de preparación de la tierra, sembrado, germinación, crecimiento, recolección, transformación del trigo en harina y manipulación de ésta junto con otros ingredientes para la producción de pan, galletas u otros derivados; confeccionar un herbario; jugar con arena, barro, agua; hacer observaciones sobre el clima y su acción en el campo o en las propias costumbres; hacer ver que unas piedras, un manojo de hierba, un montón de arena son "huevos", "espárragos", "azucar", en definitiva, productos que se ponen a la venta en la tienda de mentirijillas, son muestras de las muchas actividades de diversión y formativas que se pueden realizar en contacto con el mundo natural.

Contando de antemano con precauciones, siempre que sean necesarias, el contacto con los libros, los cuentos, la música, las herramientas (las tijeras, el martillo), los aparatos (la grapadora, el sacapuntas, el exprimidor de cítricos), los utensilios (las cacerolas, los pinceles, los lapiceros...), los juguetes y aparejos (un balón, un muñeco de felpa, un columpio, un vaso y un aro para hacer pompas de jabón, un neumático, un aro, una bicicleta, unos patines, un carricoche...), las tareas (coser, cocinar, labrar, colgar un cuadro, escribir...), los pasatiempos (jugar al dominó, leer una historia, dibujar...), los códigos (escritura, numeración, señales de tráfico...), las tradiciones, las costumbres, entre otros muchos, proporcionan ocasiones de observar, explorar y experimentar con la *realidad sociocultural*, de utilizar los instrumentos y los signos que la caracterizan.

En el campo señalado en el párrafo anterior, como en todos los restantes, no se trata tanto de realizar ejercicios de aprendizaje como de vivir intensamente situaciones que proporciona la vida real. Tampoco se deben rehuir aquellas áreas del saber sobre las que se suele pensar que es necesario un aprendizaje académico para que sus contenidos sean asimilados correctamente. El aprendizaje propiamente escolar, al cual se incorporarán los pequeños en los años a venir, y el aprendizaje de contenidos socioculturales en el ámbito familiar no tienen por qué estar reñidos, ni ser un calco uno de otro. Recortar una tela para confeccionar el vestido de un títere, dibujar y colorear una felicitación para la tía que vive lejos, aprender a usar unos patines, encaramarse a un árbol, contar los escalones de acceso a un edificio, poner etiquetas identificadoras de los botes de cocina, reconocer los rótulos en la televisión en la calle, "escribir" la lista de la compra o los pies de fotografías en el álbum familiar, entre otras actividades, no tienen por qué ser peor fuente de aprendizaje del dominio psicomotor, de la actividad gráfica, de la noción de número o de la lectura y de la escritura que las actividades de enseñanza específicamente pensadas en la escuela para ello. Es inverosímil que alguien pueda dudar que los pequeños involucrándose, junto con los miembros de su grupo familiar y social, en actividades propias de su cultura obtengan conocimientos y destrezas pertinentes para el desenvolvimiento autónomo y eficiente en su marco cultural.

También la actividad *simbólica, imaginativa, creativa* debe encontrar medios para desenvolverse: jugar al "como si", dibujar, maquillarse, disfrazarse, hacer una representación teatral, los cuentos e historias, la construcción de maquetas, la confección de títeres, entrar en contacto con personajes imaginarios extraídos de la tradición cultural o con la cultura de los antepasados a través de las leyendas, el refranero, las expresiones populares, los objetos antiguos o las fiestas tradicionales, por ejemplo.

Participar en las actividades del grupo familiar

En la vida en común hay muchas actividades constituidas para garantizar el buen funcionamiento del grupo. Se trata de actividades que sobrepasan el cuidado de uno mismo, que están destinadas a la sobrevivencia material y afectivoemocional del grupo y al establecimiento de vínculos con otros grupos.

Por una parte, se pueden destacar las tareas que, si bien podrían ser realizadas individualmente por cada uno de los miembros de la comunidad para solventar sus necesidades particulares (en pro de la economía de esfuerzos y de dispendios), en la organización comunitaria se realizan en común o se atribuyen a determinados miembros del grupo. Entre ellas podemos resaltar las *actividades domésticas* (cocinar, disponer la mesa para comer, lavar los platos y cacharros de cocina, mantener limpia y agradable la casa, lavar la ropa, ir a la compra, cultivar el huerto, cuidar de las plantas o el jardín, atender a los animales domésticos...) y las *actividades laborales*, es decir, aquellas que proporcionan medios al pequeño grupo familiar para poder obtener objetos, servicios, diversiones, etcétera fuera de su ámbito estricto.



En segundo lugar, *compartir sentimientos, vivencias* con el grupo. Puede tratarse de actividades de distracción o esparcimiento cuyo fin primordial sea gozar del otro y con el otro: celebraciones, fiestas, paseos, excursiones, etc. En el otro extremo, la vivencia de situaciones dolorosas, como la muerte de un ser querido o la pérdida total de una cosecha.

Por último, las actividades *relacionales y sociales*, aquellas en las que se establecen vínculos de intercambio personal y grupal con los parientes que viven alejados, los vecinos, los conciudadanos, los compañeros laborales.

En cuanto a las *actividades domésticas* se debe conceder a los niños y niñas de las edades a que nos estamos refiriendo el derecho, y la oportunidad, de participar en su medida en ellas. Algunas tareas, o subtareas, pueden ser realizadas con eficacia por los pequeños sin necesidad de contar con demasiada ayuda: barrer una pequeña estancia, regar las plantas, contestar al teléfono, preparar un jarrón con un ramo de flores silvestres para decorar la mesa, dar de comer a los pequeños animales, enrollar las croquetas, etc. Incluso se le pueden asignar algunas responsabilidades: acercarse a la tienda a por el pan, limpiar la jaula del canario y velar para que siempre tenga agua y alpiste, regar las plantas de la jardinería de la entrada, disponer la mesa para comer, etc. Queda fuera de toda sospecha que no se trata de explotar al pequeño, sino de ofrecerle la posibilidad de sentirse miembro con plenos derechos y deberes en el grupo. Hacer que vivencie que para "hacer que todo marche" él, o ella, también son importantes.

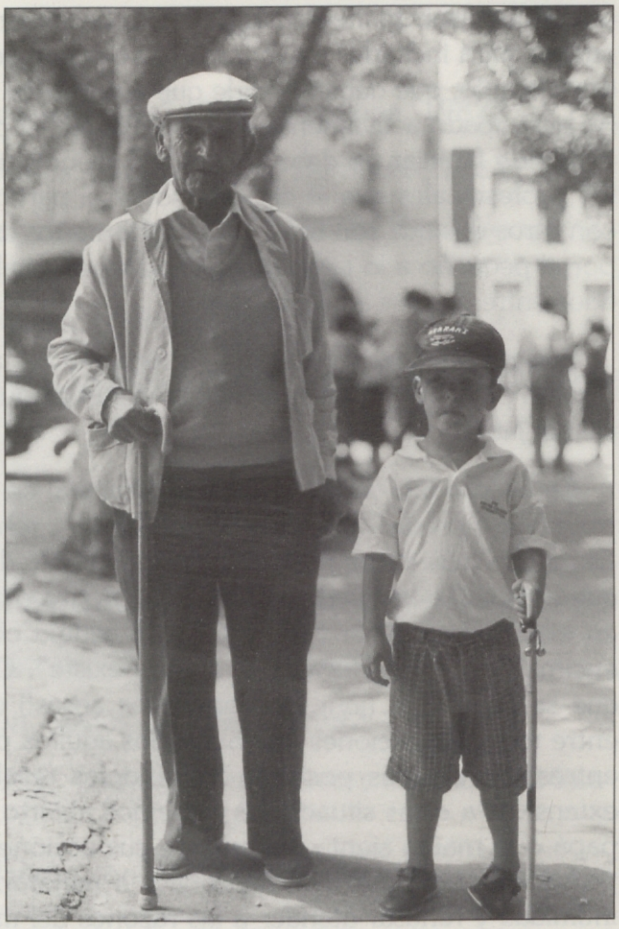
Tampoco hay que confundir la participación real en las tareas con el jugar a "como si" participase de ellas. Son dos acciones que no se pueden sustituir mutuamente y que son perfectamente compatibles. Cumplen funciones diferentes, ambas interesantes, no excluyen entre sí. No es suficiente con "hacer ver que se barre", hay que "barrer"; no es suficiente con "hacer ver que se va a la compra", hay que "ir a la compra", y así sucesivamente.

En relación a las *actividades laborales* de sus familiares es conveniente que los pequeños tengan alguna noticia de ellas. Es cierto que a menudo tales actividades son muy abstractas o mantienen muy pocos puntos de contacto con la realidad vital de los niños y niñas. A pesar de ello siempre habrá algún aspecto, algún punto de mira, que podrá ser comprendido. Por poco que sea no se lo escamoteamos. Saber en qué trabajan el papá y la mamá, en qué lugar, qué actividades realizan, cuáles son los productos resultantes de tal actividad, conocer, aunque sólo sea de oídas, a algunos de sus compañeros, son medios para que los pequeños tengan referencias sobre qué hacen sus familiares cuando no están con ellos y para obtener información sobre el mundo de los adultos.

Divertirse, expansionarse, recrearse con los miembros del grupo es un medio idóneo para establecer y consolidar afectos, para encontrar el propio bienestar y el bienestar del otro. En este sentido los niños y niñas pueden ser participantes activos de cuantas celebraciones y efemérides se produzcan en su entono. En algunas ocasiones ellos serán los principales protagonistas. Celebrar el aniversario del abuelo, por ejemplo, permite agasajarle especialmente, mostrarle nuestro cariño con más ahínco que habitualmente lo hacemos, a su vez puede ser la ocasión para reunirse el resto de la familia durante los días anteriores en torno a la confección del regalo. Preparar una fiesta puede suponer elaborar pasteles, confeccionar guirnaldas, maquillarse, hinchar multitud de globos, ensayar una canción, etcétera, todo con miras a gozar conjuntamente, a compartir la alegría. Los pequeños pueden participar también activamente en la organización y realización de una excursión o de un viaje con todos los preparativos que supone, los cambios en relación a la vida cotidiana, la novedad, el placer de lo inhabitual y de lo desconocido.

Los adultos tendemos a pensar que es mejor que los pequeños no se percaten de los sinsabores que depara la vida, tendemos a prepararles un "camino de rosas", una vida "entre algodones", en la que el dolor, el fracaso, la tristeza, la inconformidad, el desánimo, entre otros, son sentimientos que deben estar ausentes. ¿Estamos seguros de no equivocarnos? ¿No será mejor para un niño o niña de edad inferior a seis años tener la oportunidad de *compartir con sus seres queridos la tristeza, el dolor, el sentimiento de vacío o de rebeldía*, por ejemplo, que vivir la angustia de no comprender qué es lo que está sucediendo? La elaboración y asunción activa de sentimientos sólo es posible si se les enfrenta de cara. Los adultos, en situaciones tales como la pérdida de un ser querido, el fracaso de una actividad, la decepción en relación a una expectativa creada que no se ha cumplido como deseábamos o la rotura de un juguete estimado, deberían garantizar que las vivencias se den en contextos afectivoemocionales de calidad, de manera que sea factible afrontarlas con serenidad y espíritu positivo.

Las *actividades relacionales y sociales* con personas que no forman parte del grupo estrictamente familiar dan ocasión de ampliar los marcos de referencia de los pequeños y de obtener competencias y destrezas de intercambio diversificado. Se pueden aprovechar los paseos por el pueblo, las salidas al parque de juego, la compra en el mercado o las fiestas patronales, por ejemplo, para establecer contactos y vínculos afectivoemocionales con adultos y con niños y niñas, sean de edad equivalente, superior o inferior. Los adultos cuando acompañan a los pequeños en tales salidas deben hacerlo con espíritu abierto, deseosos de alentar el contacto de su hijo o hija con personas no pertenecientes al círculo estrictamente familiar. Se puede objetar que en este campo también deben ser tomadas precauciones, obviamente. Sin embargo es necesario rehuir caer en la cerrazón o en la creación de inseguridades afectivas y relacionadas por poner un celo, no siempre justificado, en la seguridad.



Otras consideraciones

Hasta aquí he partido del supuesto que durante los tres primeros años de vida las actividades vividas por los pequeños han sido realizadas en situaciones de verdadero intercambio social, en las cuáles los adultos han ofrecido a los pequeños su oportunidad de participar activamente; les han procurado las atenciones necesarias al tiempo que les han dejado rendijas para que ellos hiciesen "su parte"; han reducido el nivel de ayuda a medida que el pequeño construía nociones sobre la tarea y destrezas para desenvolverse con efectividad en ella. Pero, ¿qué ocurre cuando eso no ha sido así, cuando los adultos han invadido la acción del pequeño, cuando le han sobreprotegido en exceso, cuando no han advertido su nivel de desarrollo, sus conocimientos y sus habilidades para actuar oportunamente (o no han puesto confianza en ello)?, ¿cómo ayudarles a percatarse de las posibilidades que tienen los pequeños de ser competentes?, ¿cómo contribuir a que tomen conciencia de que sus actividades adultas, sus expectativas, su confianza o desconfianza en el "saber" y el "saber hacer" de su hijo o hija es un elemento que participa, no sólo en la forma que el pequeño va a construir sus conocimientos y habilidades al respecto, sino también en el sentimiento de competencia que el pequeño va a elaborar?, ¿cómo hacer todo ello sin invadir ilícitamente el campo de acción de los padres?, ¿cómo hacerlo reconociendo y potenciando su "saber" y su "saber hacer" en relación al cuidado y atenciones que dispensan a su hijo o hija?, ¿cómo hacerlo sin hacerles sentir culpables por cómo lo han hecho hasta el momento, para no hacerles sentir que "ya no hay nada que hacer", para que no les invada la desazón producida por la sospecha de que "ya se ha perdido la ocasión o el momento oportuno"?

Una regla de oro en la intervención educativa, que se precie de promover el aprendizaje significativo, es partir de la experiencia, conocimientos y habilidades previas. Si ello es válido en la acción educativa con los niños y jóvenes, también lo es en la intervención del maestro en el

mundo familiar. Es necesario partir de las experiencias y competencias compartidas entre niños y adultos para incitarles a avanzar. No se puede aconsejar a unos padres de una niña de cinco años, por ejemplo, que deben pedirle que a partir del día siguiente se vista completamente sola si jamás ha participado activamente en tal actividad. El punto de partida de la intervención del maestro en el mundo familiar no debe ser la edad cronológica del niño o niña en cuestión, ni los conocimientos profesionales que él dispone sobre el particular, sino la combinación de estos dos elementos con otros dos que son esenciales y prioritarios en relación a aquéllos: las competencias construidas por el pequeño a lo largo de su experiencia vital y los significados, experiencias y afectos compartidos entre él y sus adultos.

Poner confianza en el niño, o niña, en los adultos y en las interacciones mutuas es el mejor camino para progresar en la construcción de nuevos significados y afectos a través de la experiencia conjunta.

En cuanto a la propia actitud profesional en relación con los familiares pondremos todo nuestro esmero en dar valor a su "buen hacer", rehuyendo dar consejos y las actitudes paternalistas. Es mucho más eficaz potenciar el sentimiento de competencia que poner en tela de juicio aquello que ellos están haciendo en favor del progreso de sus hijos e hijas. En la intervención del maestro en el mundo familiar debe primar la actitud observadora, "reconocedora de lo que existe" por encima de la "detectora de lo que no existe". Con los familiares es mucho más efectivo lograr lo que se hace bien (¡que no son pocas cosas!) que anatemizar lo que se hace mal. Cuando, de entre todas las acciones que hacen los adultos para con los pequeños, los profesionales podemos entresacar algunas positivas haciéndolas resaltar a sus ojos y proponiéndoles que las hagan extensivas a otras situaciones, tenemos abierto un camino para incidir sin violencias. Cuando el papá o la mamá sienta que una de sus acciones ha sido valorada positivamente por el maestro, probablemente tenderá a repetirla y a mejorarla. En el caso contrario puede sentir invadida su intimidad y rehusar atender a las razones del maestro, o hacerlo sólo formalmente sin que nada cambie en los hechos. La complicidad de nuestra parte con el "buen hacer" de los padres nos abrirá el camino para el análisis compartido y la construcción conjunta de estrategias educativas para con otras situaciones.

Bibliografía para manejar con los familiares

BAGHBAN, M., *La adquisición precoz de la lectura y la escritura,* Visor, Madrid, 1990.

BRAZELTON, T. B. (1984): *Escuchemos al niño*. Plaza y Janés, Barcelona, 1989.

BRUNER, J. (1983): *El habla del niño. Cómo se aprende a utilizar el lenguaje*. Paidós, Barcelona, 1986.

DIEM, L., *Ejercicios de psicomotricidad infantil*, Icce. Madrid, 1978.

JIMÉNEZ, N. y MOLINA, L. (1989): *La Escuela Infantil, lugar de acción y de coparticipación*. Laia, Barcelona (próxima reedición en Ed. Paidós).

KAMIL, C. y DEVRIES, R. (1978): *El conocimiento físico en la Educación Preescolar*. Siglo XXI, Madrid, 1983.

LÉVY, J. (1980): *El despertar al mundo. Adquisición de la autonomía*. Daimon, Barcelona, 1981.

LÓPEZ-XAMMAR, C. y MARTI SENSAT, F. (1978): *Conocer a tu hijo*. Instituto Dexeus-La Gaya Ciencia, Barcelona.

MOLINA, L. (1985): *La psicomotricidad en el nen* (videocasete y guía de utilización). Caixa de Barcelona, Barcelona.

NEWSON, J., NEWSON, E. (1979): "Juguetes y objetos para jugar". Ceac, Barcelona, 1982.

TAVERNIER, R. (1984): *La escuela antes de los seis años*. Martínez Roca, Barcelona, 1987.

TAVERNIER, R. (1989): *La enseñanza entre los dos y los cuatro años*. Martínez Roca, Barcelona, 1991.

TAYLOR, B., *¿Qué hacer con el niño preescolar?* Narcea, Madrid, 1981.

WELLS, G. (1986): *Aprender a leer y escribir* (Título original en inglés: *The meaning makers*). Laia, Barcelona, 1988.

Bibliografía para los maestros

BRONFENBRENNER, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona, 1987.

BRUNER, J. S. (1966): *Hacia una teoría de la instrucción*, UTEHA. Barcelona, 1972.

BRUMER, J. (1971): *La importancia de la educación*. Paidós, Barcelona, 1987.

BRUNER, J. (Selección de textos por J. Palacios, 1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.

BRUNER, J. y HASTE, H. (Comp.) (1987): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós, Barcelona, 1990.

CLAXTON, G. (1984): *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*, Alianza, Madrid, 1987.

FERREIRO, E. y TEBEROSKI, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

FIOCCO, P. M. (1979): *Il linguaggio del corpo. Proposte operative per la scuola dell'infancia*. Fabbri, Milano.

KAYE. K. (1982): *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Paidós, Barcelona, 1986.

NELSON, K. (1985): *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Alianza, Madrid, 1988.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989): *La zona de construcción de conocimiento*. Morata, Madrid, 1991.

SCHAFFER, H. R. (1984): *Interacción y socialización*. Visor, Madrid, 1989.

WERTSCH, J. V. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.



Ministerio de Educación y Ciencia