

D O C U M E N T O S



La Educación Infantil
en el Medio Rural



Ministerio de Educación y Ciencia



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL MEDIO RURAL

Nivel: Educación Infantil

Colección “Documentos y propuestas de trabajo”

Este documento ha sido elaborado conjuntamente por:

- *Servicio de Educación Infantil. Subdirección General de Ordenación Académica. Dirección General de Renovación Pedagógica.*
- *Servicio de Innovación y Reforma (Escuelas Rurales). Subdirección General de Programas Experimentales. Dirección General de Renovación Pedagógica.*
- *Servicio de Apoyo a Colectivos de Atención Preferente. Subdirección General de Educación Compensatoria. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.*

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

N. I. P. O.: 176-90-011-5
I. S. B. N.: 84-369-1856-8
Depósito legal: M-32482-1990
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

ÍndicePáginas

- Introducción 5

Capítulo I

- Medio rural y Educación Infantil 9
- Introducción 11
- Medio rural 12
- Medio rural y educación 13
- Educación infantil y medio rural 16
- Algunos apuntes bibliográficos 21

Capítulo II

- Por una metodología científica en las escuelas infantiles del medio rural 23
- La escuela rural y sus connotaciones humanas 25
- La situación educativa de la escuela rural 25
- La escuela rural infantil 26
- Principios para un encuadre metodológico propio 27
- La fuerza del equipo interdisciplinar 27
- En el medio, para el medio y desde el medio 29
- La autonomía personal, esencia del crecimiento 32
- La escuela infantil dinámica 35
- Una peculiar metodología constructiva 38
- Corolario 40

Capítulo III

- El modelo de Educación Infantil 41
- Modelo educativo y marco curricular 43
- Finalidades de la etapa 46
- Principios que caracterizan el modelo de Educación Infantil 48
- Ámbitos de experiencia 53
- Orientaciones didácticas 58
- Bibliografía 72

Capítulo IV

- Experiencias 73
- 1. Atención a los niños y niñas no escolarizados regularmente 75
- Preescolar itinerante (Asturias) 79
- Preescolar en casa (Palencia) 93
- Preescolar en casa (Soria) 119
- La casa de los niños. C. A. (Madrid) 125
- Apoyo educativo en el ámbito rural (Menorca) 135
- 2. Apoyo a la Escuela Rural desde los Centros de Recursos 145
- Centro de Recursos de Borja (Zaragoza) 149
- Escuela Unitaria Agón (Zaragoza) 159
- Preescolar-Ciclo Inicial. Bureta (Zaragoza) 173
- Experiencia "Las Tiendas". Coria (Cáceres) 183
- 3. Escuelas Rurales incompletas 189
- Experiencias de trabajo colectivo. Tapia (Asturias) 193
- Proyecto de Educación Infantil. Martín del Río, Vinaceite y Aguaviva (Teruel) 201

Experiencia de Educación Infantil y Ciclo Inicial. Villar de Puertollano (C. Real)	213
4. Aulas Rurales de Educación Infantil	235
Experiencia en las Escuelas Infantiles. (Cantabria).....	239
Una experiencia educativa en el medio rural. Traspinedo (Valladolid)	251
Conocemos los pueblos donde vivimos. Treviño (Burgos).....	261
Elaboración de materiales de aula. Aldea Real (Segovia).....	267
Proyecto de trabajo en el marco de la Educación Infantil Grupo de Escuelas rurales en Ciudad Real	279

Introducción



Albert Anker (1831-1910)

El documento de trabajo que ahora se presenta, intenta responder a la demanda creciente de orientaciones pedagógicas que, desde el mundo rural, viene realizándose en los últimos años sobre la Educación Infantil.

Los diferentes profesionales que trabajan en este ámbito, maestros y maestras de escuelas pequeñas, unitarias o incompletas, aquellos que apoyan a estas escuelas, desde equipos de atención temprana, psicopedagógicos o de Educación Compensatoria, y otros especialistas que, desde diferentes enfoques, participan en programas relacionados con el medio rural, vienen demandando una mejora de la calidad educativa en la Educación Infantil, etapa anterior a la escolaridad obligatoria.

Con el propósito de favorecer y promover el intercambio de las diversas experiencias en marcha y ofrecer orientaciones para abordar la Educación Infantil en el marco y en las condiciones en que ésta se desarrolla en el mundo rural, se emprendió la elaboración de este documento de trabajo.

Objetivos

El Ministerio de Educación y, más en concreto, los equipos que trabajan en él en relación con la Educación Infantil y con el mundo rural, se han propuesto, con este documento, iniciar unas primeras reflexiones y compartir unas primeras experiencias, que reflejen la realidad de un trabajo que se realiza en la actualidad y aporten algunas ideas, sugerencias o criterios que puedan resultar útiles a todos los implicados en este ámbito.

Por ello, los objetivos que se plantea este documento podrían sintetizarse así:

- Por un lado, exponer un conjunto de experiencias que, no siendo las únicas, ni probablemente las mejores, sí pueden ofrecer diversas soluciones, alternativas y puntos de vista. Todas ellas persiguen un mismo objetivo: la mejor atención educativa para los más pequeños. Esta iniciativa se configura como una vía de intercambio y difusión entre distintas zonas y experiencias.

-
- También el documento pretende ofrecer un conjunto de reflexiones sobre los objetivos de la Educación Infantil, contenidos de trabajo, metodología más adecuada, recursos básicos, en su realización en el medio rural. Todo ello según el modelo de Educación Infantil que plantea la Reforma de esta etapa. No se trata de cerrar caminos, de acotar o reducir, sino de abrir cauces, aportar sugerencias e introducir elementos de reflexión que puedan orientar la práctica educativa en estas edades.

Si la lectura de este documento sirve para plantearse un nuevo enfoque o distintas estrategias de actuación; si sirve para profundizar con otros compañeros en algunos de los aspectos que aparecen en él, para analizar la propia práctica, para conocer otras escuelas y otros programas; si consigue acercar más el planteamiento de la Educación Infantil al medio rural, habrá valido la pena.

Contenidos

Después de esta pequeña introducción aparece un primer capítulo dedicado al análisis del **medio rural**, de su problemática, del papel de la escuela en ese contexto, y, más en concreto, de cómo se plantea y desarrolla la Educación Infantil. Se ofrece información sobre los diversos programas en marcha en estas zonas y sobre las propuestas del M. E. C. para mejorar la calidad educativa en la escuela rural, en el conjunto de medidas para la Reforma del Sistema Educativo.

A continuación aparece un segundo capítulo dedicado a orientaciones metodológicas sobre la práctica educativa infantil en el medio rural. En él, la autora realiza unas reflexiones en profundidad sobre la escuela rural y traza las líneas generales en las que debe basarse la actuación educativa. Aborda, igualmente, la especificidad del trabajo con grupos heterogéneos, característica común a la mayoría de las escuelas de ámbito rural.

El tercer capítulo está dedicado a la concepción de la Educación Infantil, con el objetivo de adecuar este modelo educativo al contexto rural. Se aborda la fundamentación teórica que sustenta la práctica educativa en esta etapa, con la guía del Diseño Curricular Base, documento ampliamente difundido. No se trata en este capítulo de repetir el DCB, sino de hacer una lectura del mismo, desde la perspectiva del mundo rural, señalando aquellos aspectos más relevantes que puedan ser útiles y completando la información que ofrece el DCB con sugerencias concretas de aplicación en este ámbito.

En el último capítulo se ofrecen diferentes **experiencias** de Educación Infantil, entendida ésta desde una amplia perspectiva, no únicamente escolar, que comprende desde la actuación a través de los equipos de apoyo de Educación Compensatoria y los Centros de Recursos hasta las escuelas unitarias e incompletas, y diversos programas dirigidos a la población infantil no escolarizada. A través de estas experiencias podremos ver cómo otros compañeros enfocan su trabajo, qué diferentes soluciones aportan a una problemática semejante, qué reflexiones tienen lugar, qué problemas están por resolver. Este es un capítulo que, desde nuestro punto de vista, puede resultar interesante, ya que aporta experiencias reales reflejando un importante trabajo que se está realizando en la actualidad en el mundo rural.

Proceso de elaboración

El trabajo se inició solicitando información a todas las Direcciones Provinciales del territorio del M. E. C. (a los Coordinadores de Reforma de E. G. B., de Educación Infantil y Educación Compensatoria) sobre experiencias rurales de Educación Infantil que se estuvieran llevando a cabo.

A este respecto, es conveniente hacer algunas matizaciones. La información recibida no nos parece plenamente representativa de todo el trabajo que se está realizando en el medio rural sobre Educación Infantil. Sabemos del trabajo serio, constante y silencioso de muchos compañeros y compañeras, que no han querido o podido redactar, sistematizar o elaborar su propia experiencia. Las dificultades añadidas de movilidad del profesorado rural y las propias distancias han hecho difícil llegar a todos. Sentimos esas pérdidas. Agradecemos, sin embargo, el esfuerzo realizado por aquellos que, tras nuestra solicitud, han dedicado unas horas a expresar por escrito su experiencia y ponerla a disposición de los demás.

La selección se ha realizado con el objetivo de que aparezca un amplio abanico de experiencias que puedan ser útiles a situaciones con problemática diferente. Por ello, algunas de las recibidas no se han publicado, ya que su

contenido era semejante al presentado en otras. Mantener la agilidad del documento, que no fuera repetitivo, ha sido tenido en cuenta en todo momento.

Se organizan las experiencias en cuatro bloques. El primero lo forman distintas experiencias realizadas con niños que no asisten a la escuela, reflejando la variedad existente en cuanto a situaciones, modalidades de atención y enfoques complementarios. El segundo bloque lo conforman trabajos relacionados con la intervención de los servicios de apoyo en Educación Compensatoria en Centros de Recursos. A continuación se presentan experiencias que se han realizado en escuelas incompletas, en donde los niños preescolares conviven, en una misma unidad, con niños mayores, generalmente de Ciclo Inicial. El último grupo presenta el trabajo relacionado con aulas en las que se encuentran niños y niñas de tres, cuatro y cinco años.

Aunque la mayoría de las experiencias se refieren a niños de tres a seis años, hemos querido introducir algunas en las que aparecen los más pequeños y el trabajo con las familias, ya que no debemos perder la perspectiva de la etapa educativa, que comienza desde los primeros meses de la vida del niño.

Utilización del documento

Este documento que se presenta es un **material de trabajo**. La finalidad del mismo es servir de instrumento para ser utilizado por un profesor en su escuela- equipo de profesores de zona, en un Centro de Recursos o un CEP, o en un equipo docente de un centro, para aportar algunos elementos de reflexión o algunas soluciones concretas a la problemática con que se enfrenta cualquier profesor/a que actúe en el medio rural.

Sugerimos una lectura detallada de sus diferentes capítulos y un posterior análisis en grupo de los aspectos que puedan resultar más interesantes en la zona o programa concreto.

Si alguna de las experiencias resulta de interés, podréis poneros en contacto con sus autores y profundizar en el conocimiento y seguimiento de su trabajo.

Esperamos que esta recogida de experiencias constituya el primer paso para establecer una comunicación más fluida entre los que actuáis en el medio rural.

Deseamos, por último, que este documento os resulte agradable e interesante.

**Equipo de Educación Infantil
Equipo de Reforma-Rurales
Equipo de Educación Compensatoria**



Capítulo I
Medio rural y Educación Infantil

Servicio de Innovación y Reforma (Escuelas Rurales)

Introducción

En el curso 1989-90 se han cumplido ya varios años desde que se iniciaron las experiencias de reforma curricular de forma oficial: siete la de EE. MM., seis la de Ciclo Superior, cinco la de Ciclos Inicial y Medio, cinco la de Educación Infantil, y cinco a su vez la específica para pequeñas escuelas rurales.

El marco, oficialmente disponible entonces, era el ofrecido concretamente por cada uno de estos programas y su incidencia se ha ido materializando en el contexto o contextos sobre los que se cernían el ciclo, ciclos o etapa que les servían como soporte, las propuestas de trabajo o desarrollo curricular que propugnaban, los cambios que han supuesto y suponen en el marco concreto del aula y centro, etc.

Con respecto a las escuelas rurales, tal incidencia ha estado en relación directa con lo que cada uno de estos programas ha aportado de acuerdo con su conjunto de propuestas en aquellas aulas en que se han desarrollado. Y con respecto al programa concreto de reforma en escuelas rurales, el marco oficial (y de incidencia) básico consistió en un principio en el aportado por el Ciclo Superior, a partir de la adaptación de sus supuestos y líneas de intervención.

Al mismo tiempo, en el contexto determinado por las escuelas con experiencias de reforma en el medio rural subyacían planteamientos como los siguientes, corroborados por la experiencia de estos últimos años y llevados a la práctica donde ha sido posible:

- Cualquier propuesta innovadora en las escuelas del medio rural —especialmente en aquellas que tienen menos de ocho unidades (1)—, ceñida a aspectos o períodos parciales, supone un marco restrictivo para una completa y eficaz renovación de la enseñanza.
- Por tanto, una profunda y duradera renovación de la escuela, y una mejora progresiva de su calidad y resultados, debe situar sus raíces e incardinar sus estrategias de cambio e innovación en los primeros ciclos, y en especial en la etapa de Educación Infantil.

Con respecto al primer planteamiento, prácticamente todas las experiencias han ido asumiendo, de forma progresiva, las propuestas de reforma globalmente, aunque se disponga de mayores recursos didácticos y metodológicos en unos ciclos que en otros, en función del tipo de programa al que están adscritos o que los respalda.

Lógicamente, tal propuesta induce a “exportar” de forma adecuada pautas, líneas metodológicas y recursos a todos los ciclos escolarizados, intentando así dar respuesta al segundo planteamiento.

(1) Mal llamadas “incompletas”.

Breve historia

De acuerdo con ello, algunas aproximaciones de interés han podido tener lugar con respecto a la generalidad de los ciclos del Sistema Educativo, pero en especial en aquellos sobre los que se ha ceñido específicamente una u otra reforma experimental, una u otra propuesta de innovación.

Además, en función de la propuesta generalmente asumida por las zonas y escuelas, ello ha ocurrido en aquellos ciclos o etapas donde, probablemente, la mayor experiencia, formación y seguridad profesionales, y la disponibilidad de materiales de apoyo (de desarrollo curricular, experiencias concretas previas...), ha posibilitado la extensión de la innovación en la escuela. Es el caso, por ejemplo, de los Ciclos Inicial y Medio, que en gran parte de estas escuelas no disponían inicialmente de marco experimental institucional.

Ahora bien, para acercarnos a un tratamiento idóneo de la Educación Infantil, o al menos sentar sus bases en el medio rural de acuerdo con las mejoras cualitativas que se persiguen, parecen encontrarse algunas dificultades añadidas.

Aun asumiendo un planteamiento y reforma global, encontramos problemas para diseñar y poner en práctica las propuestas más adecuadas para este tipo de escuelas, por su original y diversa composición, por las múltiples funciones que ha de enfrentar su profesorado, por el temor, a veces, a no plantear una actividad estimulante y plenamente enriquecedora con los/as más pequeños/as. Por otra parte, la formación inicial con la que estamos profesionalmente equipados no considera suficientemente tales situaciones.

Sin embargo, se cuenta con la experiencia acumulada día a día por el profesorado, que constituye un soporte enriquecedor para el desarrollo de esas posibles propuestas: reflexión en torno a la propia experiencia y al contexto escolar en el que se trabaja, formación y autoformación, importantes dosis de generosidad e imaginación, etc. Estos elementos han contribuido al desarrollo de interesantes y diversas iniciativas.

Como en los casos anteriores, también se ha dispuesto de materiales de apoyo didáctico y de gran valor, aunque, como sugerimos en otros párrafos, las condiciones de las escuelas rurales, especialmente en las más pequeñas, hagan que su aplicación sea a veces más compleja. Tal complejidad parece estar en función de las mejoras cualitativas que trae consigo el modelo de Educación Infantil propuesto, que inciden directamente tanto en el plano de la organización del aula como en el rol profesional del maestro/a correspondiente.

En ese sentido, este documento pretende dar un primer paso a través de la presentación de algunas pautas de trabajo con el alumnado de Educación Infantil en las escuelas rurales, a través de la propuesta de un marco global y aspectos concretos de reflexión pedagógica en torno a esta etapa, y fundamentalmente a través de la exposición de experiencias reales de interés cuyo soporte está constituido por paradigmas metodológicos renovadores.

Medio rural

Algunas características

En anteriores documentos de trabajo que hemos dedicado a las escuelas del medio rural desde la perspectiva de las reformas iniciadas en 1985, ya aparecen aspectos, características, condiciones, etc., que conforman de modo específico el medio rural y la escuela en ese entorno. Por no ser reiterativos, nos remitimos a tales documentos, que se citan en la bibliografía, para una información más detallada.

Sin embargo, nos interesa poner de relieve lo siguiente:

- Las importantes diferencias entre el medio rural y el medio urbano. Formas de vida, economía, formas de relación, comunicaciones y sistemas de comunicación, usos y costumbres, cambian a menudo, siendo muy diferentes a veces. Por un lado hunden sus raíces en modelos de vida de antaño y, por otro, resultan subsidiarias de modelos urbanos característicos de la segunda mitad del siglo xx.
- El paisaje, o mejor, los paisajes, como determinantes de idiosincrasias particulares, “modus vivendi”, formas de economía y de trabajo, formas de subsistencia, concepciones de la educación, concepciones de la vida, de la calidad de vida, del futuro...
- La progresiva despoblación y envejecimiento de sus moradores a que están sujetos la mayor parte de los entornos rurales habitados, que dificulta en gran medida la implantación, desarrollo, mantenimiento en

condiciones de calidad... de cualquier tipo de servicio social (como pueda ser el educativo), de acuerdo con los modelos más extendidos en nuestras sociedades actuales (2).

- La diversidad de situaciones intrínsecas en el mismo medio rural: las diferencias se mantienen entre unos entornos rurales y otros, de tal modo que no es un buen corolario dar con una solución única para los condicionantes conformadores del medio rural.

El amplio conjunto de variables que determinan el entorno rural, que podemos tomar como indicadores útiles para su definición y comparación, cambia de un lugar a otro, haciendo difícil la exportación de modelos de implantación y desarrollo de servicios sociales de cualquier naturaleza de una situación a otra. Geografía, clima, población, comunicaciones, "ethos", historia y tradiciones... cambian, requiriendo adaptaciones e incluso nuevos y diferentes modelos, formas y sistemas de intervención.

Medio rural y educación

Estos y otros factores conforman también situaciones distintas por lo que respecta a la educación, a las relaciones interpersonales y a la misma concepción y expectativas respecto de una y otras. Lógicamente, la escuela debe conocer, vivenciar..., partir de la resultante correspondiente como soporte y marco en que inscribir su labor educativa e influencia.

Máxime, en el caso de la educación infantil, por la proximidad y vinculación del alumnado al contexto entorno-comunidad particular, y porque eso mismo se considera objetivo primordial de acuerdo con el actual planteamiento de la educación infantil.

Por otra parte, la legislación educativa actual (L. G. E. de 1970) determina modelos de escolarización que se adaptan a grandes poblaciones escolares, pero que genera problemas en los pequeños núcleos rurales. No facilita las cosas para escolarizar un conjunto de alumnos/as de diferentes edades (de todos los cursos) con uno o pocos profesionales. Y tampoco plantea recursos para enfrentar operativamente la variedad de tipos de escuela y condiciones concretas de cada una de ellas que se pueden encontrar en el medio rural. Esta situación se agrava además por la regresión que se acusa en la población de muchas localidades rurales.

Sin embargo, los ciudadanos/as del medio rural también tienen derecho a una educación de calidad. Y uno de los pilares de esa calidad pasa por una intervención educativa en la educación infantil en condiciones dignas, apoyada por los recursos educativos idóneos, científicamente fundamentada, respetuosa con el entorno-comunidad correspondiente, y prestando una especial atención al desarrollo global de la personalidad de niños y niñas en esa etapa.

En concreto, y desde una perspectiva oficial, partiendo del modelo de escolarización de la L. G. E. de 1970, merecen especial atención los dos años de Preescolar. Y de acuerdo con el nuevo modelo derivado de la Propuesta de Reforma del Sistema Educativo, los tres años correspondientes al ciclo cuya escolarización garantiza el Ministerio de Educación y Ciencia, teniendo en cuenta a su vez posibles intervenciones en el período de edad anterior con niños/as, padres/madres...

Al respecto, no podemos olvidar en ningún momento que la Educación Infantil se configura como una etapa con sentido en sí y por sí misma, global y plenamente coherente desde el nacimiento hasta el acceso a la Educación Primaria (a la edad de seis años). La globalidad e integridad de la etapa 0-6 se constituye, pues, en referente obligado de cualquier tipo de propuesta e intervención con los niños/as de esas edades.

Condicionantes y problemas

Una intervención de calidad es, sin embargo, la que plantea dificultades en función de la situación que se ofrece en muchas de las pequeñas escuelas rurales. Dicha situación queda determinada básicamente por:

- Bajo número de alumnado potencial, que imposibilita la creación y mantenimiento de unidades escolares específicas, de acuerdo con los modelos de escolarización graduados (curso a curso).
- En la actualidad, aunque no restrictivamente, esos modelos de escolarización "curso a curso" permanecen vigentes y están más respaldados por la tradición de las últimas décadas. Aun no siendo los más idóneos para

(2) Modelos socioeconómicos de corte "desarrollista", con un poderoso influjo tecnológico, que dejan de lado algunas dimensiones humanas, y donde el futuro queda relativizado por tales parámetros.

las pequeñas escuelas rurales, tampoco existen demasiadas experiencias y ejemplos con otros modelos alternativos, más adaptados, desde la perspectiva de su plena consistencia y consolidación.

- Demanda por parte de las familias de escolarización desde los tres años, en lo que también influye la situación actual del sistema escolar, que genera expectativas en ese sentido, y va contando con las condiciones que permiten tal escolarización.
- Dificultades por parte del profesorado para aceptar la tarea y llevarla a cabo dignamente, pues ha de atender alumnado muy diverso, con un amplio abanico de edades (no olvidemos la incorporación del alumnado de tres años), adscrito a varios ciclos o cursos y, a veces, con poca seguridad respecto de la propia formación y experiencia ante una situación escolar compleja.
- Dificultades añadidas: grandes distancias en algunos casos entre la escuela y las viviendas del alumnado; falta de apoyos (humanos, institucionales, materiales...); ideas preconcebidas en los diferentes sectores implicados...

A su vez, el bajo número de alumnado pone ante nuestros ojos contextos muy dispares en el ámbito escolar propio de la Educación Infantil, que exigen más imaginación y una buena organización previa de posibilidades y recursos disponibles. Ello constituiría una base para poner en marcha alternativas y/o realizar adaptaciones apropiadas que supongan una mejor intervención y resultados de la escuela.

En esta misma línea, no perdamos de vista la influencia de la regresión de la población y la variedad de contextos socioeconómicos (bastantes, catalogados como deprimidos), que agudizan la situación y urgen en la aportación de alternativas al menos compensatorias.

Veamos los siguientes datos, actualizados en 1990, que corroboran la diversidad de situaciones de las que hablamos:

• *Datos*

Provincias	1 unidad	2-3 unidades	4-7 unidades	TOTALES			
				C. con Un pre.	C. sin Un pre.	Total Centros	Total unidades
Huesca	96	35	22	31	122	153	298
Teruel	76	54	22	20	132	152	315
Zaragoza	44	77	41	91	71	162	430
Asturias	219	56	15	48	242	290	412
Baleares	9	20	20	28	21	49	153
Cantabria	77	49	7	21	112	133	219
Avila	91	39	25	29	126	155	303
Burgos	54	29	19	16	86	102	211
León	208	110	39	112	245	357	675
Palencia	11	11	8	12	18	30	69
Salamanca	111	98	29	68	170	238	496
Segovia	41	33	20	28	66	94	220
Soria	61	17	5	2	81	83	122
Valladolid	49	49	23	30	91	121	280
Zamora	88	43	11	40	102	142	241
Albacete	43	28	19	27	63	90	216
Ciudad Real	11	23	32	39	27	66	233
Cuenca	48	42	35	38	87	125	337
Guadalajara	59	29	13	19	82	101	194
Toledo	27	49	51	64	63	127	395
Badajoz	9	38	50	58	39	97	377
Cáceres	48	54	82	102	82	184	604
Madrid	23	27	28	38	40	78	245
Murcia	71	44	30	48	97	145	325
Navarra	35	22	25	39	43	82	211
La Rioja	28	28	20	25	51	76	192
Ceuta	0	0	1	1	0	1	4
Melilla	2	0	1	1	2	3	6
Totales	1.639	1.104	693	1.075	2.361	3.436	7.783

Ante nuestra vista, nada más y nada menos que 3.436 escuelas por debajo de ocho unidades (54 % del total de centros existentes en el territorio competencia del Ministerio de Educación y Ciencia), de las cuales 1.639 son unitarias y 1.104 de dos/tres unidades.

Además de estos datos de carácter global, es preciso tener en cuenta que en buena parte de las provincias del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el número de centros escolares eminentemente rurales por debajo de las ocho unidades supera el 80 por 100. De acuerdo con estos datos, cualquier preocupación que pueda traducirse en propuestas útiles para este tipo de escuelas no es gratuita en absoluto.

Ahora bien, ¿qué supone todo este conjunto de datos?

- *Implicaciones*

Supone que en esas 1.639 unitarias conviven o van a convivir en un plazo relativamente corto alumnos y alumnas desde los tres a los once o doce años al menos (en bastantes de ellas el alumnado está actualmente hasta los catorce años: octavo de E. G. B.).

Supone que en las de dos/tres unidades, ese espectro de alumnos/as va a estar a cargo de dos/tres profesionales. En este caso, la situación es menos compleja que en unitarias con respecto al trabajo en el aula, al hacerse cargo del conjunto del alumnado y de desarrollo del currículum más de un/a profesional.

Supone que en las otras escuelas de más de 2/3 unidades, un número mayor de profesionales (aunque siempre por debajo del número de cursos y especialidades oficiales) ha de hacerse cargo de todo el alumnado. Esta situación permite agrupamientos del alumnado más flexibles basados en la idea de ciclo, que constituyen un buen soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje.



En relación con los supuestos anteriores, podemos decir que el agrupamiento de alumnos/as predominantes en estas escuelas es más natural, o más próximo y parecido al entorno humano de referencia. Igualmente, de acuerdo con estudios recientes y tendencias pedagógicas de naturaleza activa, facilita en mayor medida tanto el aprendizaje como la interacción personal-grupal y los procesos de socialización, siempre y cuando las condiciones generales y de trabajo sean las idóneas.

Por otra parte, y tomando por base algunas de las hipótesis de la reforma en el medio rural, las posibles soluciones no pasan por la desaparición del “servicio educativo” en las pequeñas localidades del medio rural, o por la supresión parcial del mismo (3).

Tal disyuntiva parece llevarnos necesariamente a planteamientos de escolarización que tengan por objetivo el mantenimiento de la escuela como servicio social (y derecho inalienable de todo ciudadano/a) mientras pueda hacerse una buena labor educativa, y que la escolarización se realice bajo criterios de calidad y mejora sistemática.

Educación infantil y medio rural

Ahora bien, de acuerdo con los datos citados y el marco situacional definido a grandes rasgos, ¿en qué situación podemos encontrar la Educación Infantil en el medio rural?

He aquí la pregunta inicial en lo que respecta al tema que nos ocupa, cuyo análisis pasa necesariamente por tener en cuenta lo siguiente:

- Ninguno de los ciclos de la Educación Infantil es obligatorio, lo que lleva a interpretaciones diferentes y a veces encontradas en torno a la escolarización de su potencial alumnado, y en torno a cómo debe llevarse a cabo.
- Tales diferencias en esa interpretación han sugerido en la práctica distintas situaciones del alumnado potencial de esos ciclos, en las que han confluído actitudes y posibilidades del profesorado, presiones y deseos de la Administración y del sector padres/madres, iniciativas privadas y públicas..., así como las condiciones de todo tipo peculiares de cada contexto.
- La presencia, tanto en la escolarización reglada como en otros tipos de intervención, de iniciativas públicas y privadas, personales y de grupo, de diverso carácter y naturaleza en ambos casos.

Todo ello pone ante nuestros ojos una variada casuística, unas veces con resultados positivos y otras veces no tanto, donde impera de nuevo la diversidad.

¿Qué nos encontramos?

Desde el punto de vista de la escolarización del alumnado de Educación Infantil (período de los cero a los seis años), independientemente del contenido y la calidad de la misma, podemos encontrar fundamentalmente lo siguiente:

- Alumnado potencial desescolarizado.
- Alumnado potencial del ciclo tres-seis años desescolarizado, sobre el que existe algún tipo de intervención pedagógica, como veremos más adelante y se relata en alguna de las experiencias.
- Escolarización de alumnado desde los cinco años, desde los cuatro años, y/o desde los tres años. A veces, esta escolarización resulta polémica por haberse realizado bajo presiones; a veces proporciona la “ratio” básica para mantener abierta la unidad o la escuela; a veces...
- Intervención pedagógica en niños y niñas de edad inferior a los tres años de forma directa o indirecta. Citamos como posibles ejemplos el trabajo a través de escuelas de padres, Educación de Adultos/as y actividades similares.

Agentes de intervención

Y desde el punto de vista de los agentes de atención, escolarización y/o intervención pedagógica, nos encontramos ante:

(3) Los datos nos demuestran, después de estos últimos años, que puede ofrecerse un servicio educativo de calidad en este tipo de escuelas, siempre y cuando se cuente con los recursos materiales y humanos necesarios, así como con el correspondiente marco de autonomía pedagógica y trabajo en equipo.

- Administración(es) Educativa(s), refiriéndonos tanto al M. E. C. como a las correspondientes Consejerías de las Comunidades Autónomas: a través del profesorado de las pequeñas escuelas rurales, con mayores o menores dificultades..., ofreciendo una variada gama de experiencias, algunas de las cuales especialmente interesantes.
- Administración(es) Educativa(s): a través del profesorado de Educación Compensatoria, muchas de cuyas actuaciones tienen como objetivo preferente el apoyo y/o la intervención pedagógica de tipo compensador en la Educación Infantil a través del programa Preescolar en casa, seminarios de E. I. o Preescolar, actividades de apoyo directo y/o indirecto en esos ciclos...
- Administración(es) Educativa(s): a través del Programa Experimental de Educación Infantil y otros programas experimentales o de reforma.
- Administración(es) Educativa(s): a través de los S. O. E. V., Equipos Psicopedagógicos, Equipos de Atención Temprana, y otros programas de incidencia en la escuela, especialmente en la etapa infantil.
- Guarderías, escuelas infantiles y otras intervenciones de iniciativa pública (local, institucional...) o privada (auspiciadas por los mismos padres, por personas o grupos de la localidad...), regidas por personas de diversa formación y cualificación, y con diversas situaciones laborales.
- Otros organismos e instituciones como el INSERSO, CARITAS, Voluntariados diversos... de carácter público o privado, y cuya intervención se sitúa más en función de la perspectiva de asistencia social.

Desde otra perspectiva, es necesario poner de relieve la labor del profesorado, auténtica clave de la labor educativa en las escuelas: de forma personal, vinculado a grupos de trabajo, asociado a diversos Movimientos de Renovación Pedagógica, etc., es quien realmente ha desarrollado experiencias de gran valor y va a seguir haciéndolo, y de donde han partido propuestas que enriquecen tales experiencias y programas actualmente en marcha.

Conclusiones

¿Qué impresiones y conclusiones podemos extraer de todo esto? Veamos:

- Diversidad de contextos en los que se desarrolla la actividad educativa con el alumnado de Educación Infantil, tanto el escolarizado como el no escolarizado.
- Diversidad de agentes de intervención educativa en la etapa y de naturaleza de su intervención (formación, cualificación, actitudes, objetivos, ámbito y tipo de intervención...).
- Diversidad en la procedencia de tales agentes (institucional, privada de diverso tipo, personal...), y enfoque al que se sujeta su intervención.
- Diversidad en cuanto a la relación y coordinación con el contexto de escolarización típico: la escuela; y en especial, con el año y/o ciclo de arranque de la misma.
- Salvo en el caso de los cuatro y cinco años, en que el porcentaje de escolarización es mayor, la intervención no está generalizada y no siempre es sistemática.
- Necesidad de coordinación en general entre todas las actuaciones (por ende, entre los agentes de intervención) que hemos citado en la etapa de Educación Infantil, y de marcos y vías que la faciliten y promuevan.
- Existencia de experiencias valiosas de diversa naturaleza que conviene rescatar y difundir para que sirvan como modelos operativos y soporte de intervenciones diferenciadas y adaptadas a cada situación, lo que constituye una de las pretensiones de este "dossier" en el ámbito educativo cubierto por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Líneas de actuación y recursos

Partiendo de esto último, y rescatando los múltiples aspectos positivos de esa amplia gama de experiencias y situaciones, y fundamentalmente a la luz de la información ofrecida por el seguimiento de reformas concretas, programas experimentales, actuaciones diversas y aportaciones de grupos de profesorado y MM. RR. PP. vinculados al medio rural, planteamos entre las posibles soluciones (o mejor, recursos y propuestas que potencialmente sirvan de soporte a tales situaciones), las siguientes:

- Abundar en el conocimiento e implicación en el entorno concreto que condiciona cada experiencia, de acuerdo con una visión positiva y en función de estrategias de interacción positiva con el mismo; interesa destacar al respecto el entorno humano, como punto de partida y objetivo de cualquier actuación educativa institucionalizada que pretenda revertir en una evolución progresiva del mismo.
- Promocionar una mayor y mejor formación del profesorado y otros agentes de intervención educativa en el medio rural, que concierna tanto a la actualización científica relativa a los ámbitos de actuación propios de la escuela rural como a la adaptación de ese conocimiento en el contexto educativo concreto y a partir del mismo. Potencialmente, ello ha de redundar en una mejora cualitativa del binomio actitudes-profesionalización.
- Percibir la escuela como un ente no aislado, tomando como referencia la perspectiva de zona/comarca donde se integren dinámicamente las dimensiones conformadoras de la idiosincrasia presente y las expectativas de futuro superando el aislamiento al que se ven sometidas múltiples escuelas rurales y su profesorado, y redimensionando la concepción de la escuela y sus funciones respecto de la comunidad de referencia.
- Fomentar la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado y otros agentes educativos de la zona, abordando problemáticas comunes colectivamente y enriqueciendo la labor educativa a partir de la acumulación/interacción de experiencia y experiencias, de formaciones específicas y puntos de vista diferentes (aunque potencialmente confluyentes).
- Aprovechar los recursos de la zona y comunidades de referencia, institucionales o no, siempre y cuando estén disponibles (4). En especial, los humanos (sector de padres y madres por su vinculación directa, otras personas por su cualificación y significación en la dinámica educativa...), por sus posibles aportaciones y por lo que ello supone en cuanto a revalorización de la cultura e identidad propias.
- Explicitar y poner en práctica un proyecto dinámico cuyas líneas vienen someramente enunciadas en los párrafos anteriores, y cuyos contextos de intervención prioritaria se sitúan en la Educación Infantil y en la Educación Básica Obligatoria de acuerdo con criterios de mejora sistemática de su calidad, y de la calidad de vida de la comunidad.
- Plantear como marco de evolución del proyecto una evaluación participativa (cualitativa, ecológica, constructiva...) de carácter realimentador, que se proponga además motivar esa participación y la implicación progresiva de las diversas personas y sectores directa e indirectamente vinculados con la educación, en especial en los años más tempranos.
- Conceder la importancia correspondiente a la calidad y naturaleza de las estrategias de intervención e interacción educativas, así como al carácter de proceso que implica el desarrollo de ese proyecto, frente a metas, objetivos y otros elementos curriculares entendidos como meramente terminales.

Propuestas concretas

De forma más concreta, y ciñéndonos a cuestiones y temas más inmediatos y próximos al profesorado y al contexto escolar, propuestas más específicas, útiles tanto para la Educación Infantil como para la Educación Obligatoria, consistirían en lo siguiente:

- Extender las propuestas de reforma a todos los ciclos existentes en la escuela, desarrollando y poniendo en práctica la autonomía pedagógica y de gestión necesarias para establecer las adaptaciones y/o alternativas más adecuadas a cada contexto y situación.
- Plantear potenciales zonas/comarcas que sean coherentes en cuanto a sus características conformadoras, tamaño, problemática..., y que integren un equipo de profesorado diversificado, con capacidad y condiciones para hacer frente al reto de una oferta educativa de calidad; para ello son necesarias formas y canales de comunicación, así como estrategias de actuación concretas, que faciliten y potencien lo anterior.
- Establecer un marco de coordinación a partir del trabajo en equipo en cada zona, que aproveche y rentabilice especialidades, experiencia, experiencias, esfuerzos, efectivos..., de la más diversa índole, al menos aquellos de carácter institucional y en especial los que provienen del Ministerio de Educación y Ciencia (5).

(4) La disponibilidad en muchos casos presupone tolerancia y uso de estrategias de comunicación.

(5) Nos remitimos a otros "dossiers" sobre escuela rural, donde ponemos de relieve esto mismo de acuerdo con el conjunto de programas e intervenciones... desde el M. E. C.

- Potenciar modelos organizativos eficaces (6) (que redunden de hecho en un trabajo más diversificado y de mayor calidad con el alumnado) integrando:
 - Recursos (en el sentido amplio que venimos comentando).
 - Perfiles profesionales (especialidades, roles...) e interacción entre los mismos (perfil de grupo).
 - Espacios (aprovechamiento de los existentes y diversificación y organización de los mismos para conseguir contextos significativos de estimulación y aprendizaje).
 - Tiempos, que desde diferentes perspectivas configuran la actividad y el proceso educativo: tiempo y ritmos de aprendizaje y desarrollo, tiempo y actividad didáctica grupal e individual, tiempo y horarios (de la escuela, del alumnado, del profesorado)...
 - Actividad(es) educativa(s) y, en especial, aquellas consideradas didácticas y pedagógicas: de enseñanza, de aprendizaje, de socialización, de...
- Aplicar esos paradigmas organizativos, dinámicos y basados en la coordinación y el trabajo en equipo (7), de acuerdo con sus coordenadas y exigencias específicas en los contextos de:
 - Zona/comarca.
 - Centro.
 - Aulas.
 - Espacios de aprendizaje concretos.

Proyectos educativos

Todo ello debe ser explicitado para su puesta en práctica cotidiana en un proyecto educativo dinámico, como hemos citado anteriormente, algunos de cuyos aspectos básicos destacamos a continuación:

- El análisis de la “situación de hecho” a partir de los planteamientos y dimensiones expuestos y otros que puedan resultar de interés en la zona concreta.
- La adaptación de los principios en que se sustenta la Reforma, así como de sus propuestas pedagógicas (diseños curriculares y propuestas de naturaleza más concreta) (8).
- Los esquemas de organización establecidos por el equipo en la zona y por cada profesor/a en su particular contexto de trabajo, cuya validez está en relación directa a su capacidad de auspiciar propuestas de trabajo pedagógico de calidad en cada aula y en cada escuela.
- Las propuestas pedagógicas concretas de cada equipo de profesorado, fruto de desarrollos curriculares adaptados al conjunto de las pequeñas escuelas rurales y a cada una de ellas.
- La revisión permanente de la dinámica del proyecto en todas sus dimensiones, facilitadora de reflexiones que permitan su mejora.

Y ya dentro del campo del terreno pedagógico, ponemos de relieve los siguientes puntos de interés, ampliados y desarrollados en aportaciones posteriores de este documento:

- Tener en cuenta al niño/a y su contexto próximo de referencia como agente-protagonista de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo.
- Promocionar su autonomía desde los primeros estadios de su escolarización: como objetivo importante en el desarrollo personal del alumno/a, y como estrategia que facilite una organización de la actividad escolar adecuada a la situación, y una intervención más individualizada por parte del profesorado.

(6) Como experiencias ya conocidas podemos citar Colegios Rurales Agrupados (CRA), agrupaciones de escuelas rurales, zonas de influencia directa de equipos de Centros de Recursos de Educación Compensatoria, experiencias de reforma de los diferentes ciclos escolarizados con modelos organizativos y pedagógicos eficaces...

(7) Que han de ser el soporte de la actividad educativa en general y de la influencia de la escuela en su conjunto en el medio.

(8) Conviene asimismo contemplar las propuestas recogidas en el material de apoyo y difusión del Programa Experimental de Educación Infantil y del Programa de Reformulación de los Ciclos Inicial y Medio por su riqueza y la vinculación directa al tema que nos ocupa.



- Poner en práctica estrategias de intervención educativa, actividades... que apunten tanto al tratamiento personalizado del alumno/a como al grupal.
- Diseñar y realizar actividades escolares que promuevan la sociabilidad-socialización del alumnado, acordes con su grado de desarrollo.
- Ampliar y diversificar el tipo de materiales facilitadores de enseñanza y el aprendizaje (materiales didácticos de diverso tipo, biblioteca de aula, materiales sensoriales, materiales procedentes del entorno natural, materiales de desecho...), presentándolos de la manera más estimulante.
- Huir de libros de texto únicos, u otro tipo de materiales y modelos que puedan llevarnos a una situación de escasez de estímulos, de unidireccionalidad en el aprendizaje o de alejamiento de la propia realidad.
- Potenciar el concepto y la estructura de ciclo como organizadores del alumnado, de la actividad pedagógica, y como un período más flexible de progreso y promoción de los niños/as.
- Conceder a contenidos, objetivos... un valor mediático en la formación de la persona, articulándolos en orden al crecimiento y desarrollo global de modo integrado y siempre referidos al niño/a.
- Fomentar la construcción del propio conocimiento aprovechando las posibilidades a nuestro alcance, creando situaciones de aprendizaje significativo a partir del entorno específico, dotando de "herramientas" útiles (técnicas, destrezas, habilidades...).
- Aplicar estrategias de evaluación cualitativa y realimentadora en lo que concierne al alumnado, a las propuestas y actividades concretas, al proyecto y su desarrollo, al profesorado... Diversificar medios e instrumentos al respecto y atender a opiniones y propuestas de distinta procedencia.

De forma escueta hemos pretendido exponer propuestas y líneas de trabajo que han inspirado las experiencias en escuelas rurales con reformas y/o innovaciones de un tipo u otro, de mayor o menor rango o alcance.

Y más allá de contextos experimentales, es la experiencia, institucional o no, de muchas personas la que ha enriquecido y hecho realidad muchas de estas propuestas, constituyendo su mejor soporte y garantía en el presente y en el futuro.

Pensamos que todo ello puede ser especialmente útil para dimensionar y organizar propuestas de trabajo concretas para la Educación Infantil, que ha de estar estrechamente vinculada a la familia y comunidad, por un lado, y a la escuela, por otro, especialmente al Ciclo Inicial o futuro primer ciclo de Educación Primaria.

Del mismo modo, entendemos que un buen esquema de organización de la zona y del centro ha de facilitar y enriquecer el trabajo en la escuela, que afronte la tarea del desarrollo de cada niño/a a partir de:

- su realidad concreta y personal-social, a partir de las interacciones múltiples presentes en el grupo- aula,
- la disponibilidad de la experiencia y experiencias de cada maestra, maestro y de la práctica y reflexión cotidianas.

Eso mismo puede crear climas de mayor atención y contacto con el alumnado, especialmente el de menor edad, y facilitar una intervención más rica y diversificada del profesor/a en su aula.

Infraestructura

Es preciso, por otra parte, incidir en la adaptación, mejora y cuidado de la infraestructura en general, especialmente aquella que sirve de soporte a la Educación Infantil y a los primeros ciclos de la Educación Primaria:

- Materiales didácticos específicos para la etapa.
- Adaptación de espacios y edificios (servicios higiénicos, piletas de agua, suelos cálidos, mobiliario adecuado...).
- Aprovechamiento del profesorado de apoyo disponible en bastantes programas institucionales (Educación Compensatoria, Reformas, Integración, Equipos Multiprofesionales, CEPs...) de modo específico para los primeros años de escolarización (Educación Infantil y principios de la Educación Primaria).
- Disponibilidad de apoyo y estructuras que faciliten la formación del profesorado.
- Difusión de experiencias y modelos considerados como valiosos por los diversos sectores implicados en la educación, como plataforma motivadora de la innovación y estimulante para el profesorado.

Corresponde en gran medida a las diferentes Administraciones tomar las medidas pertinentes respecto a lo anterior. Pero corresponde también dar pasos en ese sentido (de acuerdo con la situación y posibilidades) a los Ayuntamientos, al sector de padres/madres, al propio profesorado, a la sociedad en general. Si realmente queremos una escuela de calidad y positivamente relacionada con su entorno de referencia, todo el mundo puede y debe hacer su correspondiente aportación.

Síntesis

Y todo ello con objetivos tales como:

- Llegar a disponer de las infraestructuras adecuadas para un tratamiento digno y de calidad de la Educación Infantil en las pequeñas escuelas rurales.
- Superar los problemas derivados del aislamiento, de las variadas composiciones del grupo/aula en tales escuelas, así como de otros condicionantes diferenciales, destacando sus vertientes positivas y poniéndolas de nuestro lado en modelos de enseñanza/aprendizaje más naturales y estimulantes.
- Favorecer una mayor formación del profesorado en el período del que hablamos, a partir de su experiencia cotidiana, y de acuerdo con una interacción con el medio cualitativamente positiva (9).
- Promocionar el desarrollo, difusión e intercambio de adaptaciones, alternativas..., en definitiva, experiencias valiosas que faciliten ideas y reflexión en torno a soluciones para una escolarización de calidad en el medio rural, especialmente en aquel considerado como más deprimido.

En la medida de las posibilidades existentes, esto mismo se constituye en objetivo de este documento de trabajo.

Algunos apuntes bibliográficos

Vamos a poner de relieve algunos títulos donde se recogen abundantes recursos, y donde se pueden encontrar reseñas bibliográficas concretas (también específicas del medio rural) que les sirven de soporte o complemento.

(9) Lo que puede redundar en una mayor seguridad profesional y personal, un estar más a gusto a partir de una mayor profesionalización.

En primer lugar, es necesario hacer referencia a la documentación de estudio, propuesta de trabajo editada por el Servicio de Educación Infantil de la Dirección General de Renovación Pedagógica del M. E. C.: desde la propuesta curricular hasta los diversos documentos de desarrollo y complemento de la misma, experiencias, etc. En la actualidad hay seis tomos editados (Proyectos, Materiales, Experiencias, etc.) y otros en proceso de elaboración.

En una línea similar, los "dossiers" sobre Escuelas Rurales (Escuelas Rurales, Organización, Experiencias, Socialización...) preparados desde la misma Dirección General del M. E. C., y su complemento básico: materiales de apoyo y propuestas editadas para los Ciclos Inicial y Medio y para las diferentes áreas del Ciclo Superior de la E. G. B.

Lógicamente, el marco básico actual viene dado por el Libro Blanco (Propuesta de Reforma del Sistema Educativo), los Diseños Curriculares de cada una de las etapas (nos interesan especialmente los de Educación Infantil y Primaria), sus correspondientes Ejemplificaciones, así como la diversa documentación, desarrollos de la misma y desarrollos legales que progresivamente van haciéndose públicos.

Todo lo anterior está editado por el Servicio de Publicaciones del M. E. C., y se puede encontrar en los Centros de Profesores, en las Direcciones Provinciales de Educación y en la misma Dirección General de Renovación Pedagógica del M. E. C.

A continuación presentamos algunos libros y artículos que pueden resultar de utilidad para profundizar en la escuela rural.

CARMENA, Gregoria, y REGIDOR, Jesús: "La Escuela en el medio rural". Estudio de educación. M. E. C., 1984.

FREINET, Celestín: *Los Métodos naturales*. Ed. Martínez. Roca. Barcelona, 1986.

GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel: *La Escuela Rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés*. Ed. Escuela Popular. Granada, 1981.

GRIFFITHS, V. L.: *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. París, UNESCO, 1980.

HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: *La escuela unitaria completa*. UNESCO, París, 1961.

JIMÉNEZ, Jesús: *La Escuela unitaria*. Ed. Laia. Barcelona, 1983.

LODI, Mario: *El País Errado*. Ed. Laia. Barcelona.

MARINO y otros: *Aproximación a la realidad socioeconómica y educativa de Cantabria (medio rural)*. Ed. Equipo de Educación Compensatoria de Cantabria. Santander, 1984.

MALASSIS, Louis: *Ruralidad: Educación y Desarrollo*. UNESCO, París, 1975.

SALANOVA, Juan: *La Escuela Rural*. Zero Zyx. Madrid, 1983.

SUBIRATS, Marina: *L'escole rural a Catalunya*. Col. Estudios. Rosa Sensat. *Edei 62*. Barcelona 1983.

Varios: *La influencia del entorno educativo en el niño*. Editorial Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984.

VIDORRETA: *Cómo organizar un centro de recursos*. Editorial Anaya. Madrid, 1982.

La influencia del ambiente en el desarrollo infantil. Editorial Pablo del Río. Madrid, 1979.

REVISTAS

— *Cuadernos de Pedagogía* n.º 117, septiembre 1984. *Monográfico sobre Educación Compensatoria*.

— *Revista de Educación* n.º 272. *Monográfico sobre Educación Compensatoria*. Servicio de Publicaciones del M. E. C.

— *Al Rebullón*. Publicación de la Escuela de Verano de Aragón, n.º 1. Zaragoza, E. V. A., 1979.

— *Colaboración*. Escuela Rural, n.º 19. Granada, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, 1978.

— *Cuadernos de Pedagogía*. Monográficos Escuela Rural n.º 2 - 79 - 151. Barcelona.

— *Perspectiva Escolar*. *L'escola rural*, n.º 36. Barcelona, Rosa Sensat, 1979.

— Unesco: Oficina Internacional de Educación: *Documentación e Información Pedagógicas*. Educación para el desarrollo rural, n.º 216. (Pormenorizada bibliografía a nivel mundial sobre la educación en el medio rural). París, UNESCO, 1980.

Capítulo II

Por una metodología científica en las escuelas infantiles del medio rural

María Dolores Rius Estrada



La escuela rural. 1896. Albert Anker. Hace un siglo...

La Escuela rural y sus connotaciones humanas

Ante el creciente fenómeno de la industrialización en los países llamados desarrollados, nos encontramos, en la actualidad, con una especie de tambaleo de los valores que debe aportar la comunidad rural al pluralismo enriquecedor de un país determinado.

En efecto, el cambio de modelos sociales desarrolla una serie de categorías mentales, en el campo o en la ciudad, que no son suficientemente asimiladas, ni siquiera en el transcurso de varias generaciones, puesto que el vértigo tecnológico, en cierta medida, no es respetuoso con el proceso más equilibrado del devenir histórico en el fenómeno humano.

Estos acontecimientos hacen que el **medio urbano** sea calificado como plataforma de una mayor calidad de vida y el **medio rural** se conciba como substrato en el que se retienen las raíces del ancestro.

Sin embargo esto no es así de claro y distinto. Existen luces y sombras que permiten generar el placer, nunca tan necesario, de la duda. Si es el medio urbano portador de un cierto paradigma de calidad totalizante, ¿por qué en el hervor de las grandes urbes superpobladas se produce un hormigueo cada fin de semana que acaba con un éxodo masivo al campo? Y si el medio rural se considera anacrónico y poco menos que inamovible, ¿por qué sus moradores no dejan de mercadear en la ciudad aquellos ingenios de la tecnología que pueden ser disfrutados como objetos garantes de la voluntad inequívoca de progreso?

Evidentemente, ningún planteamiento educativo puede prescindir de la realidad humana y constructora de la persona, ni de los elementos que circundan su medio, ni de las peculiares características que impregnan sus minúsculas sociedades, ni siquiera de las contradicciones históricas que se producen en el decurso de los años.

Hablar hoy de Escuela rural, y más peculiarmente de Escuela Infantil en el medio rural, es adentrarse en el entramado de estos detalles sin perder de vista la globalidad de su sentido.

La situación educativa de la escuela rural

En realidad, el punto de partida en el que debemos comenzar nuestra reflexión corresponde a un análisis que caracteriza la Escuela rural en la última década.

Es tradicional hablar del aislamiento de las poblaciones en la intrincada geografía de la Península Ibérica y se ha hecho ya un tópico la figura del **maestro de pueblo**, siempre solo, siempre inestable, siempre desarraigado. Estas características configuran un tipo de educador, una peculiar escuela y a la postre un determinado sistema educativo, que ha sido calificado en más de una ocasión por los propios padres destinatarios, como de segunda categoría.

Sin embargo, no se alude tanto a la particular forma de colonización que el medio rural ha sufrido por parte de la escuela pensada sólo para el medio urbano.

El maestro rural ha sido objeto de una estandarización subyacente en su forma de articular la enseñanza. Sus grupos de alumnos homogeneizados por las propuestas educativas, de cuya realización y resultados él podía dar cuenta meticulosamente niño a niño, se ha ido transformando en aulas de niños y niñas de distintas edades, yuxtapuestos unos a otros, cada uno con su libro de texto, perteneciendo a un nivel escolar distinto y sometidos a una programación peculiar propia, imposible de ser desarrollada más que a nivel individual.

De esta manera, el **maestro interlocutor**, pieza insustituible en el proceso educativo, animador de grupo y potenciador de relaciones humanas e intelectuales, ha dado paso al **maestro ejecutor**, obsesionado por el control individual de los programas y alejado cada vez más del grupo plural y enriquecedor de las experiencias, único soporte válido para favorecer procesos de aprendizaje con significado.

Es cierto que la masificación escolar en los grandes núcleos urbanos, fruto de la voluntad social y política de escolarizar a toda la población infantil y juvenil, ha necesitado de una agrupación racional de escolares y, entre muchos criterios, se eligió el de edad como uno de los más aproximativos. Pero no es menos cierto que este mismo criterio destruyó el concepto mucho más adecuado de grado en el medio rural, en el que no existen masas de

población, sino grupos abarcables, profundamente vinculados por lazos familiares o vecinales, cuya razón de ser no es la edad, sino las relaciones de proximidad o inserción en un mismo hábitat.

Estas relaciones grupales aportan, de entrada, la cohesión humana de sus miembros y se distancian de las promociones escolares urbanas, en las que el desconocimiento inicial del alumnado ofrece un punto de partida diferencial.

Con ello no trato de calificar en términos comparativos la mejor calidad de una situación u otra. En efecto, la existencia de un núcleo grupal previo a la escolarización ofrece una dimensión de cercanía en el niño y la niña de pueblo que van a la Escuela por primera vez. Por tanto, su adaptación al aula se ve favorecida y su proceso de socialización es más rápido. Sin embargo, esto mismo provoca la existencia de juicios previos en la conceptualización del sujeto que el educador debe tender a eliminar.

Como contrapartida, la niña y el niño de la ciudad viven como una agresión su inclusión primera en la Escuela Infantil, su proceso de socialización es más lento y la conquista del aula es una tarea progresiva. Pero la distancia inicial del sujeto respecto al grupo evita los prejuicios estereotipados que actúan como estigmatizadores de la persona.

Decididamente hemos de concluir que ambas situaciones no son, en modo alguno, homologables, y que la imposición de un Sistema Educativo rígido ha producido una colonización solapada del medio urbano sobre el medio rural en detrimento de este último.

La Escuela rural Infantil

La Escuela rural Infantil o, más precisamente, la Escuela Infantil en el ámbito rural, adquiere todas las connotaciones derivadas del contexto en el que se ubica y no puede entenderse al margen del mismo.

No es una escuela graduada, no es una escuela tecnicada, no es una escuela selectiva, pero es una Escuela y, por tanto, es un **espacio para las relaciones humanas**, es un **contexto privilegiado para la comunicación** y es un ámbito en el que se estructuran por primera vez los **procesos de conocimiento** genuinamente humanos.

Por todo ello, la Escuela Infantil en el medio rural ofrece una peculiar forma de ser y aporta variables específicas que deben sincronizarse con otras dentro del marco enriquecedor de un Sistema Educativo dinámico, potenciador de las diferencias y respetuoso con las formas de vida de las distintas comunidades organizadas en núcleos de población diversos.

En ella, la acción educativa, lejos de ser excluyente, es múltiple y se teje mediante un entramado de relaciones en el que se combinan la acción del maestro con el soporte de la familia, articulada como clan, en la que padres, tíos y abuelos suelen estar presentes y, a su vez, la ayuda de los hermanos, primos, vecinos y amigos que actúan como catalizadores de los descubrimientos mutuos y el soporte del medio que obliga en más de una ocasión a aguzar el ingenio, dada la precariedad de sus recursos.

En estudios hechos recientemente el pasado cuatrienio, en nuestro país, hemos descubierto que el grado de madurez y el nivel de desarrollo de los niños y niñas que van por primera vez a la escuela en el medio rural es superior que el de los que acceden a ella desde el medio urbano. Evidentemente, el grado de autonomía externa que es posible en cada uno de los dos ámbitos explica la disparidad de esta situación inicial, que luego, contradictoriamente, no se conserva a lo largo de la escolaridad.

Todo ello nos debe hacer pensar que sí existe un estilo peculiar de organizar la Escuela Infantil en el medio rural, una particular manera de articular los procedimientos didácticos y una forma singular de introducir líneas metodológicas que favorezcan sistemas cualificados de aprendizaje.

En definitiva, la Escuela Infantil en el medio rural debe ser una escuela de calidad, no por mimetismo con el medio urbano, ni por la aceptación de elementos que se le imponen y que le son extraños, sino por la posibilidad de verificar su propia identidad, a través de la delimitación de sus rasgos de pertinencia específicos y la definición de las estrategias que configuran su peculiar forma de estar inculcada en un medio.

Estos hechos harán que la Escuela rural Infantil, lejos de concebirse como antípoda de la civilización del progreso, sea respetada a la vez como fuente de valores que cualifican su proceso educativo desde una cultura inédita y también

como posible camino vertebrador hacia el intercambio social, económico y cultural de sus miembros. Su proyección en otros ámbitos afines pero diversos se realizará, en definitiva, de forma que el sujeto pueda integrarse en ellos a través de la superación del conflicto, pero sin pagar el tributo de lo traumático.

Principios para un encuadre metodológico propio

Dentro de un Proyecto de Reforma Educativa es necesario que se especifiquen todas aquellas peculiaridades que harán posible sus principios no sólo de forma genérica y formal, sino sobre todo de forma precisa y particular; de otra manera se corre el riesgo de formular una serie de proposiciones tan generales que no lleguen nunca a ser efectivas.

En el caso que nos ocupa es fundamental acotar el terreno metodológico partiendo de una organización didáctica pensada para el medio en el que se asegura la voluntad de incidir en la educación infantil dentro de la Escuela rural, sino que se hace posible operativizar sus supuestos en términos de calidad.

Estos principios pueden ser formulados en un esquema sintético que permita su conceptualización a todos los educadores y sirva de base para su desarrollo.

1. *La educación infantil es siempre tarea de **equipo**.*
2. *La educación infantil se hace a partir del **medio**.*
3. *La educación infantil es camino hacia la autonomía **personal**.*
4. *La educación infantil requiere una escuela **dinámica**.*
5. *La educación infantil demanda una metodología **peculiar**.*

He ahí unas líneas paradigmáticas que han de ser explicadas convenientemente, pero sobre todo han de ser objeto de reflexión, tema de debate enriquecedor, punto de partida de la acción coordinada de cuantos incidimos en el proceso educativo y referente obligado en la evaluación permanente del trabajo realizado, para que los esfuerzos no se diluyan en la rutina mecanicista del día a día, sino que se dignifiquen en la comprobación de nuestros propios avances y en la rectificación responsable de nuestros yerros.

La fuerza del equipo interdisciplinar

La vieja tradición del maestro de pueblo, vocacionado, trabajando en solitario, y creando su propia escuela, no es una leyenda y todavía forma parte de nuestros recuerdos no muy lejanos. Su aislamiento y soledad lo hacían a menudo objeto de ternura, y su autoridad, ganada desde el poder del saber, generaba relaciones desiguales con la comunidad a la que se debía, pero de la que recibía también gratitud y dádivas.

Este modelo de educador propició notables personalidades entregadas a la difícil tarea de promoción de la cultura en un medio adverso, pero generó, al mismo tiempo en otros casos, parcelas incontestables de personalismo que deben ser superados por otros supuestos.

La profesionalización de los Equipos

El **maestro** y la **maestra rural**, profesionales al servicio de una tarea, son una pieza más del engranaje comunitario, y su autoridad emana del encargo social que reciben de la colectividad a la que pertenecen, respecto a la educación de sus miembros más jóvenes. Este objetivo, que comparten con otras instituciones, se concreta en el cometido de impartir instrucción como fin peculiar y específico. Por eso, su situación es de participación en el conjunto institucional y su incidencia no tiene verdadero sentido al margen de la comunidad educativa en la que se insertan.

Este quehacer educativo abarca diversos ámbitos de actuación, pero ninguno de ellos supone pérdida de autonomía para el maestro, sino contribución a una empresa común mediante una función diversificada de la que, a su vez, se deriva un enriquecimiento personal y profesional y una cualificación más estricta para él mismo.

El **educador infantil** en la Escuela rural tiene el compromiso explícito por la encomienda que se le hace, de romper el aislamiento ancestral y de crear foros adecuados en los que la conversación, el diálogo y el debate sean fuentes de formación permanente y medios de contraste de la propia obra realizada.

Los movimientos de renovación pedagógica en la Escuela rural han generado en nuestro país **grupos de trabajo** en los que las dificultades se comparten, el apoyo se hace realidad y la demanda se articula y se canaliza. Pero es absolutamente necesario dar un paso más y transformar estos grupos en verdaderos **Equipos de Zona**, aglutinados tal vez alrededor de un Centro de Recursos, o institucionalizados como Colegios Rurales Agrupados, donde la puesta en común de los problemas propios y el trasvase de las metodologías individuales, fruto de la intuición personal, den paso a la reflexión, al estudio, la actualización científica de los procesos de conocimiento, la creación de una organización que haga posible la investigación "in situ", la confrontación de sus resultados, la rectificación de sus hipótesis iniciales y la configuración de nuevos marcos de intervención educativa más avanzada desde el punto de vista humano y tecnológico.

Los **Equipos de Zona** en el medio rural no son una entelequia, existen en nuestro país experiencias que los avalan y datos que refrendan su eficacia. Su cometido no es única y exclusivamente mantener las relaciones humanas, por suerte bien consolidadas en nuestra cultura ibérica-mediterránea, ni siquiera establecer nuevas formas de relación grupal, tarea siempre necesario, sino impulsar, configurar y construir juntamente con toda la comunidad educativa el **Proyecto Educativo de Zona**.

Por tanto, la primera tarea de los maestros y maestras de la Escuela Infantil en el medio rural es **institucionalizar** sus relaciones profesionales, mediante seminarios permanentes de estudio y trabajo didáctico que permitan viabilizar la inquietud por una pedagogía dinámica, al tiempo que conviertan sus contenidos en materia de transformación de la propia escuela, que no por aislada, debe ser privada de los mejores procedimientos didácticos, sistematizados en programas de mayor calidad.

Esta primera iniciativa de crear **Equipos de Zona** supone el compromiso de describir con rigor los roles y funciones de sus miembros, de definir la mutua participación de cada uno de ellos en la tarea y de solicitar la supervisión necesaria de la acción conjunta, como garantía de evaluación del propio trabajo mediante la observación objetiva.

Pero el término ruralidad es más rico y complejo todavía y da paso inmediatamente a configurar una serie de relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, con la que se comparte la responsabilidad de educar.

La participación de los padres

Es necesario conectar con los padres, educadores natos y corresponsables de nuestra tarea, hasta tal punto que no puede ser realizada sin su colaboración. Es preciso, en la mayoría de las veces, informar sobre sus derechos, tan desconocidos en el medio rural, propiciar su agrupamiento, asesorar sobre la constitución de asociaciones favorecidas por la ley y animar a su federación, como estructura sólida en la que ampararse y desde la que ejercer responsabilidades propias. Esta tarea del Equipo de Zona, propiciando jornadas de reflexión conjunta, aceptando iniciativas de la comunidad familiar constituida en una Asociación de Padres, hace que los problemas más complejos no se enquisten y sean analizados, afrontados y generalmente resueltos.

La colaboración de los padres

Los padres y madres del medio rural, sin embargo, no son personas incultas, en el sentido más genuino de la palabra. Son hombres y mujeres **de oficio**, guardan en su haber cultural primitivo, todas aquellas habilidades que formaron la primera conceptualización del **homo faber**, y, aunque ayudados en la actualidad por la tecnología moderna, no han perdido la memoria de la labor artesanal bien hecha. Saben cuándo hay que plantar cada cultivo, poseen vivo todavía el fragor de la forja del hierro, soplan el cristal en el fuego, cocinan la actualmente envidiada dieta mediterránea, aborrecen la caza furtiva, respetan la veda del río, cuidan la reproducción de los animales, conocen la intensidad de las tormentas en pleno océano y saben que viento va a soplar cuando la luna tiene cerco. Estos hombres y mujeres poseen la cultura de la tierra que no debe ser aniquilada por la civilización postindustrial, si no queremos perder el sentido de las cosas y el significado de los nombres de las cosas.

Padres y madres que debemos incorporar a la Escuela como **asesores**, como **colaboradores**, como servidores de la comunidad a la que pertenecen y como garantes de valores cuestionados hacia los que de nuevo la ciudad vuelve los ojos.

La Escuela de Padres

Su **saber**, sin embargo, no esta exento de tabúes y limitaciones ancestrales que no han podido confrontar en los libros. La Escuela Infantil debe ser una ventana abierta a la formación permanente de los adultos, padres y madres de los alumnos, que no por vivir en un medio recluso han perdido la capacidad de crecer y el placer del aprendizaje. La Escuela de Padres, si es necesaria en cualquier medio, debe hacerse imprescindible en el medio rural.

La colaboración interprofesional

Sin embargo, padres y educadores no estamos solos, ni siquiera en el medio rural. Otros profesionales, no demasiados y a veces eventuales, se ocupan también del cuidado de esta población infantil que nos compete: el médico rural, desde cuyo puesto ejerce una función a la vez técnica y humana, los ATS rurales, las comadronas, son miembros de un Equipo de Salud, no siempre estable y en algunas ocasiones itinerante, que deben compartir con nosotros sus preocupaciones sobre la educación infantil, al tiempo que nosotros compartimos con ellos los interrogantes sobre las variables biofisiológicas que describen la población en la que estamos, punto de asentamiento de cualquier proceso educativo. La necesaria armonización de esfuerzos y la delimitación adecuada de actuaciones potenciará la eficacia de los recursos no siempre suficientes en este ámbito.

La coordinación con las Instituciones

Pero la comunidad rural articula mediante minúsculos o grandes Ayuntamientos o bien con sucedáneas Pedanías la estructuración social, política y económica del bienestar ciudadano. La Escuela Infantil como institución no puede existir al margen del centro donde se toman las decisiones que repercuten en toda la colectividad. Es imprescindible una ordenación mutua de la Escuela con estas instituciones, una toma de contacto con sus servicios, una exigencia de su mantenimiento y mejora y una constante voluntad de colaboración en aquellas iniciativas que no podrían ser organizadas por la Escuela, pero sí disfrutadas por sus miembros, a través de los programas municipales.

Cada uno de estos campos nos lleva a ver cómo la educación nunca es tarea de un solo individuo. La sociedad que más apuesta por el futuro mejor planifica la educación de sus niños. El **maestro rural**, inserto en el medio en el que trabaja, debe sentir, como miembro de un equipo plural, que su tarea no es tan gravosa al ser compartida con otros, ya que le hace comprender que, al tiempo que pone su esfuerzo al servicio de la tarea educativa, dispone de un grupo en el que apoyarse y solucionar los conflictos.

Esta implicación interdisciplinar es la garantía del desarrollo de los pueblos, que, mientras piden medios que faciliten la generosidad de su esforzada tarea, aportan también su trabajo, su coraje y su compromiso.

En el medio, para el medio y desde el medio

La Educación Infantil no tiene sentido al margen del medio en el que uno nace. Los primeros procesos de adaptación se generan en el hábitat familiar. Allí es donde el niño estructura su organización neurobiológica, allí donde se despiertan los sentidos, allí donde los sonidos, las formas, los colores y las palabras empiezan a tener significado.

En el medio

La Escuela rural Infantil recibe a los niños tempranamente, e inicia una función de prolongación del receptáculo familiar, en tanto en cuanto la sensibilidad por los valores humanos del lugar, el respeto a las costumbres, la **empatía** con el medio y la inserción profesional en el mismo hagan de los maestros y maestras sujetos de interacción educativa.

El educador debe conocer el medio, estar en el medio y sufrir el medio para comprender y gozar del medio. La huida física o psicológica del medio crea actitudes alienantes que no pueden ser acalladas con las palabras y que se convierten en elementos nocivos para el niño y para la propia realización profesional del docente. Evidentemente no estoy defendiendo la obligación forzosa de vivir en el lugar de trabajo. Actualmente, los medios de transporte

son muchos y eficaces, pero vale más un minuto de inserción en el lugar que cien días de agobio por su imposición y el maestro que trabaja en un medio determinado, si quiere ser eficaz como educador debe acabar por amarlo, aunque su estancia en él no sea definitiva, sino sólo eventual.



Por otra parte, el maestro y la maestra de la Escuela rural Infantil han de conocer desde el inicio de su tarea algunas características del medio rural que inciden en los planteamientos pedagógicos de su quehacer educativo.

- *La precocidad de la autonomía motriz*

La primera meta educativa en la Escuela Infantil es la construcción del “yo corporal”, pero esta experiencia pasa por la descentración que el niño hace de su cuerpo respecto a los objetos. En este sentido, el medio actúa en principio como una “bolsa de aguas” exógena, en donde no se dilucida bien qué es el cuerpo y qué son los objetos.

En la población rural, al contrario de lo que pasa en el medio urbano, las dimensiones del hábitat familiar ofrecen una mayor amplitud, y esto facilita la construcción de un esquema espacial dinámico mucho más ágil. La plurivalencia de los objetos y la manipulación de los mismos que el niño hace en el medio rural reproducen ontogenéticamente las condiciones necesarias para la génesis de los procesos de bipedestación y manipulación con gran precocidad, de forma que el dominio del espacio y su conquista motriz pronto llegan a ser objetivos cubiertos. Es este un elemento positivo que incide sobre la madurez biológica y neurológica del niño rural y que debe ser tenida en cuenta en los programas escolares.

- *La novedad en los procesos perceptivos*

Sin embargo, toda tarea perceptivo-motriz que represente la simple ubicación de las relaciones en el plano de las viviendas que el niño del medio rural ha obtenido en el espacio real ofrece una verdadera dificultad inicial para el mismo. En efecto, la cultura escrita aparece con un índice de desarrollo inferior a la cultura oral, mucho más rica que en las ciudades, lo cual hace que los procesos discriminativos, el desarrollo grafomotor y las conductas

perceptivo-motóricas representadas en el plano, no obtengan generalmente la fluidez que ofrecen en el dominio del espacio y se distancien de los resultados obtenidos por niños y niñas de las mismas edades en el medio urbano.

Esta situación inicial obliga a una mayor preocupación por compensar desde la escuela las ausencias incipientes del medio de forma sistemática, teniendo un mayor cuidado en la potenciación evolutiva de los contenidos de representación plástica y del desarrollo coordinado de la desinhibición-inhibición en la construcción de los procesos grafomotores, para que su temporalización más progresiva permita la consecución de sus aprendizajes de manera adecuada.

Para el medio

Junto a esta tarea de estar en el medio existe de forma paralela el encargo de educar para el medio, ello comporta, por parte del educador, el desarrollo de actitudes respetuosas con el medio en el que viven sus alumnos, de manera que esta preocupación se convierta en un compromiso de inculturación real en el mismo.

Esta disposición se traduce no sólo en el conocimiento de las costumbres, sino también en la indagación del significado de los hechos que ocurren a su alrededor, para poder transformar su contenido en materia de transmisión cultural, que inserte el entorno en todos y cada uno de los procesos de aprendizaje.

- *El fenómeno del desclasamiento*

Por otra parte, el maestro y la maestra de la Escuela Infantil saben que tarde o temprano se va a producir en sus alumnos y alumnas un fenómeno de “desclasamiento” respecto a las generaciones que los arropan y a las formas de vida que éstas representan.

Este hecho forma parte de la crisis de crecimiento intelectual del sujeto cuando la educación abre horizontes distintos a los que se observan en la propia comunidad rural que el individuo percibe como más cualificados. En este sentido, es un indicador de progreso personal, sin embargo, su tratamiento educativo ha de potenciar actitudes de interpretación comprensiva acerca del medio en el que se generan las contradicciones, de modo que sus variables caducas sean integradas en el meollo de los nuevos descubrimientos como parte de su proceso histórico.

En la propia Escuela Infantil, y por influencia del lenguaje televisivo, cada vez se produce más este fenómeno, creando una situación peculiar en la que la prolongación del estadio del **pensamiento mágico** infantil retarda la construcción de los procesos operatorios basados en la propia experiencia conceptualizada.

Es importante diseñar acciones educativas que puedan desmitificar los valores absolutos que se adjudican a los juguetes y chucherías promocionados por la sociedad de consumo, que los niños y niñas de pueblo, a veces, no tienen por lo menos con tanta profusión, pero desean con avidez. La escuela puede verificar, mediante la experiencia y el trabajo didáctico, que las cualidades de tales objetos ensalzadas por la publicidad, no se corresponden a la realidad objetiva.

- *La innovación integradora*

Toda actitud innovadora, si realmente lo es, no parte nunca de cero, puesto que en la validez de sus hallazgos se incorporan las aportaciones anteriores, sin las que no habría sido posible avance alguno.

El medio rural necesita una escuela transformada en la que, más que el dominio de los artilugios tecnológicos, se enseñe a pensar, incluso sobre el significado de la revolución tecnológica, para transformar su uso en un acto consciente del que se valoran todas las consecuencias y posibilidades. La Escuela Infantil es el primer peldaño en esta tarea. Los medios de comunicación de masas, especialmente la radio y la televisión, no están ya lejos de cualquier medio rural alejado de las grandes ciudades, y el niño tiene derecho a que su maestro hable de sus programas, dialogue sobre sus preferencias y valore el impacto que producen sus contenidos. La televisión es una ventana abierta al mundo, en muchos lugares único “centro cultural” posible. No debe minimizarse su influencia en la mente infantil, ni desperdiciarse el aporte del mundo de la imagen en el desarrollo de los procesos de conocimiento.

Se educa para el medio y los ancianos, generaciones sabias en la captación de las actitudes, quienes admiran de nosotros, los maestros y maestras insertos en su medio, la sabiduría del respeto como punto de partida de todo avance pedagógico.

Desde el medio

La escuela como institución, además de su función de preservar las raíces de lo más íntimo del medio, lleva implícita la semilla de transformación del medio. Al tiempo que la actitud respetuosa con lo propio, la Escuela rural Infantil debe potenciar la carga de innovación necesaria para que se cualifique su cometido y propiciar el sentido crítico que da la autonomía personal, para enfrentarse a situaciones nuevas con la suficiente madurez.

En efecto, la Escuela Infantil, implicada en el medio rural, dirige sus objetivos educativos a metas avanzadas y trabaja desde el medio como punto de arranque para la comprensión de otros espacios culturales.

- ***Conocer otros medios***

Educar para el medio no es suficiente, de otra manera daríamos paso a la configuración de ghettos cerrados, cuya validez quedaría recluida en la propia autocontemplación de los valores. Los educadores de la Escuela Infantil saben que el medio sólo se dimensiona en contacto con otros medios. Por ello, la gran preocupación porque los niños y niñas escondidos en un valle o ubicados en el monte salgan con sus compañeros de escuela y conozcan otros lugares, vean el mar, se asomen a la cabecera de su comarca o contemplen el bullicio de la capital, es una inquietud que debe institucionalizarse en la planificación anual del Centro o mejor de la Zona.

Las salidas de los niños y niñas a los albergues, a los centros rurales de investigación educativa, a las granjas-escuela, las visitas a otros medios afines diferentes, los viajes en un tren escolar, vivenciando el uso de un transporte desconocido, las colonias organizadas, en las que se estructura la convivencia fuera del ámbito familiar, abren nuevas experiencias en el sujeto y lo hacen capaz de descubrir e interiorizar aquello que vivió en su espacio propio, pero que ahora puede contrastar y comparar con espacios distintos.

- ***Compartir lo propio y descubrir lo ajeno***

Y no sólo los niños, sino toda la comunidad educativa que participa en muchas ocasiones del evento, proporcionan la experiencia profunda de compartir lo que se conoce, al tiempo que se descubre lo desconocido desde la propia Escuela promotora del hecho. De esta forma, se experimenta cómo no se contradice la inserción en el propio medio como raíz de identidad con la extensión hacia otros medios como madurez comunicativa y socializadora.

El medio, por tanto, como centro de identidad, como portador de raíces culturales y como trampolín de despegue hacia nuevos intercambios está presente en toda Escuela rural Infantil renovada.

La autonomía personal, esencia del crecimiento

Pero he aquí una nueva meta de la Escuela Infantil en el medio rural: ser el espacio privilegiado en el que se producen las transformaciones más genuinamente humanas: el *nacimiento de la comunicación*, la *construcción del conocimiento* y el *desarrollo del lenguaje*, que configuran dentro del crecimiento personal del sujeto el componente máspreciado de su autonomía intelectual.

Sabemos que no existe desarrollo intelectual sin autonomía personal y pensamos que no existe autonomía propia sin emancipación del sujeto. Pero estos principios, que pueden diluirse en el mar de las grandes intenciones, en la Escuela Infantil, han de ser operativizados y convertidos en sustancia propia, de forma que sus contenidos impregnen toda acción educativa. En el medio rural ésta es una necesidad de primer orden, no olvidemos que el único centro de cultura institucionalizada es, en la mayoría de los casos, la propia Escuela. Para ello, también la institución escolar debe conocer de qué puntos arranca la configuración de la autonomía en la sociedad rural.

La valoración del grupo por encima del sujeto

La comunidad rural, que ha visto sin temor la emancipación psicomotriz de sus niños y ha permitido la conquista amplia de su propia territorialidad, conserva esquemas propios en la configuración de la propia afirmación personal infantil, que procede de la valoración del grupo por encima del sujeto que acaba imponiéndole normas derivadas

de la costumbre: “Esto es así porque siempre se ha hecho así”, o configuradas en el espacio familiar vivido como una micro sociedad patriarcal: “En esta casa eso no se hace”.

Esta peculiaridad hace que los adultos, en sus relaciones con los niños, prefieran la autoridad consuetudinaria a la autoridad racional, por lo que se elude a menudo el debate o la explicación razonada en la normativa de convivencia.

La etapa infantil del “nonismo” que favorece y desarrolla la construcción del “yo-mismo-distinto-de-los-demás” cuando las relaciones adulto-niño se expresan en términos de diálogo o de discusión razonable, tiende a desvirtuarse si esta actitud no forma parte de la comunicación entre ambos. De esta manera se preserva la estructura de “clan”, pero este comportamiento adulto va en detrimento de la configuración del “self”, es decir, la capacidad de ser uno mismo.

Por tanto, la Escuela debe esforzarse en plantear actividades que nazcan de los propios intereses infantiles, conocer las ideas previas que los niños aportan sobre ellas y propiciar la discusión sobre su forma de realización, para descubrir al niño puntos de partida distintos, procedentes de las aportaciones de sus compañeros o del propio maestro.

Sólo si el maestro y la maestra de la Escuela Rural Infantil están atentos a todas estas peculiaridades, auspician la capacidad de opinar, conceden el favor del debate, permiten el error y la duda y dispensan el pluralismo en las propuestas como técnicas de procesamiento de la información, podrán favorecer la autonomía del pensamiento dinámico y contrarrestar la imposición de estereotipos ancestrales.

Es cierto que la Escuela Infantil es un ámbito privilegiado para la socialización, pero ninguna socialización es posible si no parte de la propia identificación personal. Antes de expandirse a los otros, el niño debe ser “él mismo” y sentirse “él mismo”. He aquí una de las aportaciones más importantes en la construcción de la autonomía personal en la sociedad rural.

La cultura oral

Otra peculiaridad propia del medio rural es que éste debe considerarse, por antonomasia, el medio de la cultura y la tradición oral. Los puntos referenciales para la ubicación de los caseríos, las masías, las haciendas o las pedanías son elementos de relación espacial con sus moradores: “Al lado de la casa del rubio”, “detrás del pozo seco”. En gran cantidad de pueblos no existe indicación escrita, ni letrado que guíe al viajero. Sus únicos medios de información son los moradores de las casas cuyos datos dan sólo para recorrer un pequeño tramo al final del cual la parada se hace nuevamente obligada.

Estas características conforman la peculiaridad del medio en el que incide la escuela, organizada muchas veces desde la imposición de una cultura escrita sin asimilar que actúa, en realidad, como hipoteca inicial de un proceso que no puede todavía desarrollarse porque no se tiene en cuenta que se parte de otro código.

A cada forma de vida le corresponde una cosmovisión peculiar y, por tanto, una conceptualización diferenciada de los hechos, que no debe ser rechazada por desconocida, sino respetada como un paradigma distinto, confrontable con otros paradigmas y punto de partida para su construcción. La Escuela rural Infantil debe tener muy en cuenta estas variables si no quiere convertirse en un instrumento colonizador.

Hablar de lenguaje en el medio rural es hablar de variedad de lenguas, de patrimonio de hablas, de riqueza de léxico, de abundancia de modismos, de crisol de palabras a medio hacer que desvelan su sentido histórico perdido ya en la formulación lexicográfica terminal. Los maestros de la Escuela rural Infantil han de conocer toda esta categorización lingüística si quieren comprender el pensamiento de sus alumnos. El lenguaje coloquial es verdadero lenguaje y sólo poniendo su código en contacto con el lenguaje culto del maestro puede crecer, desarrollarse y diversificarse, generando códigos competentes y distintos en función del contexto y del destinatario.

Toda programación de lenguaje oral en la Escuela rural Infantil debe, además de potenciar los mecanismos para su maduración y desarrollo, tener en cuenta el léxico propio de la zona, las construcciones y los modismos específicos, las estructuras peculiares de su expresión, y mediante un continuo trasvase sinonímico, acercar mediante un cotejo de equivalencias, otras formas, otro vocabulario, otras estructuras y otras expresiones pertenecientes a un lenguaje más estandarizado. Lengua propia y lengua estándar son dos términos de la misma realidad lingüística y no se excluyen ni desplazan, sino que permiten el enriquecimiento continuo del hablante cuando ambos se encuentran en contacto.

La inmersión en la cultura escrita

Pero el lenguaje dispone en nuestra sociedad avanzada de un código más estricto, el código escrito, que se prodiga menos en el medio rural que en el urbano. Y éste es el reto más importante de la Escuela Rural, posibilitar el acceso a la lectura y la escritura no como una tarea de mimetismo colonizador, sino como un trabajo de creación en el que cada individuo puede generar códigos escritos propios. Ello comporta partir de la generación de signos aculturales, que sufren, por contacto en la interacción con el maestro un proceso de inculturación en una lengua, codificada mediante signos gráficos, que ya no es la lengua oral del origen propio, sino el vehículo de comunicación de millones de hablantes.

Aprender a leer y a escribir es una de las tareas más comprometidas de la Escuela Rural; en ella va la verdadera emancipación intelectual de sus miembros, la generación de reglas internas que permiten el nivel de igualdad frente a otros grupos en la resolución de los conflictos sociales y el grado de madurez necesario para una adaptación en medios desconocidos o adversos.

La Escuela Infantil rural ha de tener en cuenta que su aportación en este sentido no sólo es imprescindible, sino que en la mayoría de los casos es única y por lo tanto debe ofrecer un proceso metodológico científicamente actualizado que facilite el acceso, en el ciclo siguiente, de todos los niños a la lengua escrita mediante la decodificación lectora o la codificación del propio pensamiento en el texto.

La obligación profesional de asegurar la presencia del lenguaje escrito en el aula, la utilización de su diversidad de formas: iconográficas, pictográficas o alfabéticas, el contacto con la información escrita en los medios de comunicación de los que dispone, siempre más precarios que en las ciudades, el amor por los libros y el deseo de escribir y leer por el placer de hacerlo, son acciones pedagógicas propias de la Educación Infantil.

Por otra parte, el maestro o maestra debe saber que la lectoescritura no es fruto de la aplicación de un método, sino un triple proceso de comunicación, cognición e inculturación que permiten construir una serie de frases lectoras, grafomotoras y escritoras en el sujeto desde temprana edad. Estas fases, definidas como:

- lectura y escritura perceptivas,
- lectura y escritura generadas por reglas combinatorias,
- lectura y escritura alfabéticas,
- lectura y escritura formalizadas en un sistema universal,

deben estar presentes en toda programación sistemática de la Escuela Rural como garantía de la consecución de uno de sus fines más importantes.

Si enseñar a leer y a escribir a un niño es liberarlo para el crecimiento intelectual, enseñar a leer y a escribir a un niño de la escuela rural es, además, darle instrumentos intelectuales para la comprensión de mundos que no están a su alcance y ponerlos a su disposición.

El desarrollo del pensamiento dinámico

En este proceso de autonomía intelectual, los niños y niñas de la Escuela Infantil rural han de iniciar, ya desde la primera infancia, una actitud de curiosidad científica frente a los objetos, los espacios, los hechos, los comportamientos y todo lo que les rodea.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento, al igual que la génesis del lenguaje, debe ser propiciado desde una dinámica creadora que permita la construcción mental de los conocimientos.

El medio rural ofrece un importante cúmulo de variables para construir un pensamiento dinámico, incluso desde las primeras edades. El descubrimiento de los objetos, el favorecimiento de las relaciones manipulativas que se transforman en relaciones objetales, el juego simbólico para permitir el distanciamiento de los objetos y la simbolización como primer esquema de representación, la génesis de estructuras mentales y el reconocimiento de las relaciones cualitativas y cuantitativas en los objetos que pronto pasan a ser representadas, son los hitos sobre los que se debe estructurar todo programa de desarrollo del pensamiento si queremos potenciar su operatividad lógico-mental.

De ello se deriva una Escuela rural Infantil que además de ser un espacio de juego es un ámbito en el que se ponen las bases de la construcción de los aprendizajes significativos.

La desidentificación cultural

Por último, quiero hablar de un fenómeno que hace del medio rural una encrucijada de culturas a veces yuxtapuestas y no asimiladas que inciden directamente sobre las estructuras mentales del niño.

A medida que las rentas no son escasas y han pasado los años de la necesidad, se observa una preocupación por introducir en el hábitat rural la comodidad y el confort que se presume en la casa urbana. Este hecho no parece ofrecer dificultad ninguna, pero la utilización de los espacios reformados indica una superposición de culturas incompatibles en la mente de sus moradores. Al lado del salón “de cine”, “puesto” y decorado como el de los pisos de la ciudad, que se muestra y expone sólo a la vista de parientes, amigos y vecinos, sigue existiendo la salita para el uso familiar diario. Frente a la cocina “televisiva”, que han montado los operarios de los grandes almacenes de la ciudad en la casa de campo, y que sólo se abre cuando se enseña a los visitantes, existe el fogón en la era, que es el verdadero lugar de cocinar y no se prescinde de él en favor de otras comodidades ya poseídas.

Esta ambivalencia cultural de la sociedad del tener y el aparentar, que no permite disfrutar de lo que se posee honestamente ganado por el esfuerzo, crea en sus miembros más jóvenes interrogantes sobre los objetos de identificación y es preciso incidir sobre ellos de forma que su utilidad sea relativizada en función de la persona y no mitificada por sí misma si creemos de verdad en la emancipación cultural y humana de los hombres y mujeres de la mar o del campo.

La Escuela Infantil Dinámica

Si la Escuela Infantil en sí misma representa el quehacer dinámico en educación exigido por los propios destinatarios, cuyo proceso evolutivo supone una maduración y un desarrollo siempre en continuo crecimiento sistemático, en el medio rural esta dinamicidad se convierte en uno de los rasgos distintivos más beneficiosos para el niño.

Las agrupaciones heterogéneas

En primer lugar nos encontramos en la Escuela Rural una diferencia significativa respecto a la Escuela Urbana referida a los criterios de agrupación del alumnado. En la ciudad, las masas de población han obligado a clasificar a los alumnos por edad cronológica para poder atender a su escolaridad total y buscando una homogeneidad en los grupos. En el campo los reducidos núcleos de población posibilita el criterio más adecuado de ciclo o grado, en el que se obtienen grupos heterogéneos de alumnos de diversas edades cronológicas.



Foto de Rafael Martínez. Cedita por Comunidad Escolar.

Este hecho, en general, ha sido vivido de forma negativa por los maestros rurales, quienes poco a poco han perdido el modelo clásico de organización por grados y han permitido la introducción de disfunciones como la organización por niveles, aunque no existieran más que uno o dos sujetos de cada edad.

Sin embargo, el modelo de los agrupamientos heterogéneos de la escuela rural en la que niños y niñas configuran un grupo caracterizado por el desnivel de las edades diversas se ha demostrado más favorable a la interacción educativa y, por tanto, más propicio a la génesis de aprendizajes con significado.

Recientemente, en el verano de 1988, el Centro de Investigaciones de Ginebra publicó un Informe en el que se hacían públicos los resultados de una serie de estudios dedicados a esclarecer cómo influye la homogeneidad o la heterogeneidad cronológica y aún psicológica en grupos de escolares. Las conclusiones, sorprendentes para muchos, vinieron a confirmar en una investigación “de laboratorio” cómo un desnivel abarcable incide muy positivamente en los aprendizajes de todos y cada uno de los sujetos del grupo heterogéneo y, en cambio, la uniformidad más estricta paraliza el crecimiento de los grupos homogéneos y reduce el techo de la progresión sistemática del aprendizaje colectivo e individual.

Estas experiencias, ocasionaron gran satisfacción a los que ya en la investigación “de aula” hemos confrontado este hecho ininidad de veces y vienen a demostrar cómo el contexto rico o pobre en el que se produce la comunicación no es indiferente respecto a los resultados que se obtienen en los procesos de aprendizaje, recordando el dicho que se conserva en nuestra tierra “niño de padres viejos y hermanos mayores, niño sabio”.

La Escuela Rural, colonizada como ya he comentado, por estructuras de la burocracia urbanizante, ha olvidado en más de una ocasión esta realidad y ha convertido en situaciones de angustia hechos que pertenecían simplemente a la más elemental psicología normalizada.

Por clarificar la cuestión, podemos recordar cómo nuestros maestros nos promocionaban de un grado escolar a otro cuando nos veían **preparados**, y en este concepto no contaba la edad cronológica. Pero todavía más, eran los maestros de pueblo quienes se preocupaban de que sus alumnos pudieran acceder al Bachillerato y les ayudaban a preparar su examen de ingreso que debían realizar en la ciudad. En esta ocasión nadie se escandalizaba si un alumno tenía nueve, diez, once y hasta doce años cuando cumplía con la obligación académica de aprobar el ingreso. Hoy, sin embargo, y por una tendencia tecnocrática deshumanizante, un niño puede poner en peligro su vida y, aún más, si no obtiene el aprobado que le permita promocionar de curso dentro del rígido esquema cronológico.

La Escuela Rural puede, por su propia naturaleza, luchar contra estas pseudoexigencias sociales y demostrar que la preparación psicológica e intelectual de sus alumnos consigue niveles de calidad homologables y aún más conscientes que los de la propia escuela urbana si sabe valorar positivamente este dato y comprende que la organización didáctica de los alumnos se conforma a la esencia del proceso más que a la letra del mismo.

La organización de los espacios

Una segunda característica de la Escuela Rural es la reducción física del habitáculo en el que se ubican los alumnos, compuesto generalmente por uno o dos cuerpos de edificación.

Esta precaria estructura arquitectónica configura un solo lugar para el grupo, lo cual sirve de marco de cohesión, pero sin embargo debe ser tratado con gran cuidado por parte del maestro si no se quiere que degenera en un elemento negativo.

Sabemos que la estructuración del espacio es fruto de la estructuración del pensamiento en el adulto, pero sin embargo, la convivencia en espacios estructurados favorece la estructuración interna comunicativa y cognitiva en el niño e incide en el intrincado mundo de las relaciones grupales.

La Escuela Infantil en el medio rural debe estar constituida por un espacio capaz de diferenciar grupos, tareas y funciones. En efecto, la escuela compartida con alumnos de dos ciclos ha de permitir una distribución específica del mobiliario en la que se distingan espacios propios de cada uno de ellos como condición física de pertenencia. No olvidemos la relación que los límites del espacio tiene en la génesis de la personalidad infantil equilibrada, tanto por exceso como por defecto, y asimismo por roturación como por desfiguración del marco útil.

Por otra parte, el espacio ha de ser organizado mediante rincones, ángulos o nidos significativos, definidos por los propios objetos en los que la actividad docente cambie de sentido y genere relaciones dinámicas y constructivas. En ellos se depositan los materiales didácticos: las construcciones que facilitan la manipulación, los muñecos a los que se transfiere parte del propio yo, los juguetes domésticos con los que se imita a los adultos, el baúl en el que

se esconden los disfraces para la representación fantástica de los deseos, las pinturas con las que se expresan y proyectan las vivencias, los instrumentos grafomotores con los que se inicia la comunicación escrita, los libros que retienen la fantástica mitología infantil y, en suma, toda suerte de materiales estructurados y desestructurados, inhibidores y desinhibidores que hacen posible la articulación de los aprendizajes infantiles.

Por último, los espacios prefigurados que devienen a la vez receptáculos del material didáctico son objeto de una de las actividades más difíciles de regular en la Escuela Infantil, como es la dialéctica constante entre orden-desorden, ordenado-desordenado, que a la vez es necesaria en la propia maduración psicológica del sujeto. También esta variable debe ser contemplada, y más si cabe, en la pequeña aula rural, donde la organización de los espacios fija la necesidad de articular trayectorias significativas y obliga a la organización y reorganización de los objetos hasta encontrar los límites de su ubicación coherente.

La distribución del tiempo

En la Escuela rural Infantil el tiempo es un complejo mundo de experiencias internas y externas que interiorizar. En primer lugar *tiempo* es **estadios de desarrollo**. Es éste un concepto suficientemente demostrado en la psicopedagogía del siglo xx, pero que la escuela todavía no acaba de hacer suyo y en verdad que es absolutamente necesario. En segundo lugar, tiempo es **planificación temporal**, es decir, esquemas de realización a corto, medio y largo plazo de nuestros propósitos. En tercer lugar, tiempo es **organización horaria** o distribución diaria de actividades. Y, por último, tiempo es **promoción terminal** o realización última de nuestros proyectos.

Esta conceptualización múltiple del tiempo debe estar presente en los maestros de la Escuela Infantil, lo cual permite definir los objetivos educativos de forma adecuada a los procesos internos de desarrollo y ordenar los momentos de trabajo articulando un *horario flexible* respecto a ellos. De esta manera, tiempo psicológico y tiempo real tienen sentido y se sincronizan pedagógicamente.

Las programaciones cíclicas

Una nueva característica de esta Escuela Infantil Dinámica del medio rural es la peculiar forma de configurar estrategias de programación de los contenidos de trabajo didáctico.

En efecto, el trabajo con grupos heterogéneos implica **programaciones cíclicas** que permitan la estructuración de los núcleos temáticos de forma adecuada y eficaz. En este sentido, es importante distinguir tres tipos de núcleos que categorizan procedimientos distintos de aprendizaje:

- a) Núcleos concéntricos.
- b) Núcleos procesuales.
- c) Núcleos experienciales,

En los primeros debemos incluir los temas vitales que pertenecen a la realidad propia del sujeto y que describen la construcción de los principios de identidad, territorialidad y pertenencia al grupo. Así, temas como “el cuerpo”, “la casa”, “la familia”, pertenecen a esta categoría.

Cada uno de estos núcleos temáticos se dimensiona y amplifica de año en año, de forma que las experiencias, vivencias, simbolizaciones y signos conceptuales van creciendo de dentro a fuera con la edad y, por tanto, a una misma propuesta corresponden respuestas cualificadas por el grado de madurez y desarrollo que se enriquecen entre sí, pero que no se contradicen.

Por otra parte, están los núcleos procesuales, referidos al desarrollo de las capacidades sensoriales, perceptivas y representacionales del niño como “los colores”, “las formas”, la aproximación a la lectura y la escritura, la construcción del número y el descubrimiento de las relaciones lógicas.

En la propuesta de núcleos procesuales se produce también una respuesta diferenciada respecto al grado de desarrollo, pero la interacción plural de cada alumno en el grupo no modifica internamente la comprensión personal del sujeto, puesto que depende de un conocimiento inédito.

En tercer lugar, existen los núcleos experimentales referidos al conocimiento del propio hábitat o medio, como los temas sobre “las plantas”, “los animales”, “el agua”.



En este caso las propuestas pueden ser monográficas y cambiantes cada año, de forma que dentro del ciclo infantil aparezcan todas de forma secuenciada.

Cada uno de los núcleos descritos dentro de una programación cíclica generan **actividades polivalentes**, que permiten el trabajo colectivo, grupal o personal, pero que se diseñan en función de un sólo objetivo común: incorporar a la acción externa observable las operaciones comunicativas, cognitivas y sociales que construyen por dentro un sujeto integrado.

La evaluación continua

Después de cuanto llevamos dicho es fácil concluir que todo el bagaje didáctico de la Escuela rural Infantil como organismo vivo y dinámico no puede ser evaluado de otro modo que mediante la **evaluación continua**.

Evaluación continua quiere decir prever el punto de partida y las variables conocidas por los estadios de desarrollo del niño de cero a seis años y verificar su crecimiento, su reconstrucción, su estancamiento puntual o regresión y su posterior lanzamiento.

Evaluación continua, además, quiere decir dejar espacios abiertos para la incorporación de las variables que surgen en el proceso, introducidas por el grupo o por el sujeto y hacer el seguimiento de su evolución.

Por último, evaluación continua significa retroalimentación respecto a la nueva programación de la tarea y rectificación de los puntos de partida no acertados, de forma que las programaciones sean también instrumentos dinámicos de trabajo.

Una peculiar metodología constructiva

Una vez concluido el análisis de la Escuela rural Infantil, dentro de los parámetros de lo institucional y teniendo en cuenta las características que definen su dinamicidad, es fácil deducir que de ellas se deriva una particular forma metodológica que define su fisonomía específica y que es menester enunciar y explicar.

Su sentido se encuentra enraizado en los esquemas explicitados anteriormente, pero dada su importancia, pueden aislarse de ellos y contribuir un verdadero paradigma didáctico.

La globalización

Evidentemente que la Escuela Infantil es un receptáculo en el que todos los componentes del grupo se caracterizan por poseer un pensamiento sincrético y una personalidad integrada, en la que los distintos niveles madurativos son habitualmente aislados para el estudio, pero que en el niño se dan a la vez.

Estos niveles se pueden describir como:

Nivel biofisiológico.

Nivel neurológico.

Nivel perceptivo.

Nivel comunicativo.

Nivel cognitivo.

Nivel psíquico-afectivo.

En realidad el desarrollo se produce en una coordinada transversal que afecta a todos y cada uno de estos presupuestos madurativos y produce a la vez maduraciones y aprendizajes. Por tanto, no podemos decir que el sujeto de la Escuela Infantil ha de madurar para poder aprender, sino que madura y genera aprendizajes que le permiten volver a madurar y volver a generar nuevos aprendizajes. Por ello podemos hablar de un **proceso globalizado** que hace posible vivir todo a la vez, pero con diferenciados niveles de respuestas a las experiencias que el sujeto se proporciona o le proporcionan. Este es el significado de la **globalización infantil**.

Por ello, **globalizar** no es programar actividades alrededor de un tema, como lo ha entendido la metodología activa, **globalizar es tener en cuenta el grado de desarrollo de cada uno de los niveles madurativos del niño o del grupo en un momento determinado** y esto aplicarlo en todas y cada una de las acciones educativas que pueden ser: experiencias, proyectos, núcleos temáticos, centros de interés o simples actividades.

Este planteamiento tiene su especial concreción en los **Proyectos Integrados de Aprendizaje**, que permiten una integración total entre las propuestas de aprendizaje conformadas a los procesos del sujeto, quien, en su realización, genera nuevos puntos de partida al introducir variables no contempladas "a priori", pero que aparecen y deben ser necesariamente integradas. De esta manera las programaciones globalizadas adquieren una muy superior calidad.

La dinámica procesual

En efecto, el maestro y la maestra de esta escuela renovada deben dar cuenta de los procesos internos que se producen en el niño cuando se genera una situación de aprendizaje.

Este hecho comienza por el conocimiento de los estadios de desarrollo que describen un mismo proceso. Es ahí donde se juega su capacidad de incidir adecuadamente sobre los alumnos. Para ello es necesario un conocimiento actualizado de las distintas áreas científicas que se utilizan: psicomotricidad, lenguaje, matemáticas, plástica, educación musical y, sobre todo, su tratamiento psicopedagógico que describe cómo la incorpora el niño en su proceso de conocimiento.

Evidentemente, la escuela infantil es un período psicológicamente cohesionado por la organización de las maduraciones, la configuración de los estadios de desarrollo, la adquisición de los primeros aprendizajes, pero estas realidades internas pueden ser comprendidas e interpretadas a través de una observación fiable que dé luz en cada momento sobre las producciones infantiles y ayude a interpretarlas y valorarlas en función de los procesos internos que subyacen a las mismas. En este sentido, debe hablarse de una **metodología procesual**.

La creación de contextos

La tercera característica de la metodología en la Escuela Infantil parte del principio que nos dice que no existe aprendizaje descontextualizado, es decir, sin que pueda crear significados ligados a las experiencias propias. Esto hace que debemos tener muy en cuenta en el medio rural que los aprendizajes son procesos de conocimiento dentro

de la propia representación de los hechos vividos y no “importados”. He aquí, por tanto, una actitud fundamental que debe animar todas y cada una de las programaciones: **su contextualización**.

En este sentido, la referencia al medio tal como la hemos analizado anteriormente puede dar luz para conseguir los fines que se persiguen, teniendo en cuenta que un mismo aprendizaje no se vincula a los contenidos de un tema específico, sino a las operaciones mentales que hace el sujeto con cualquier contenido siempre que éste adquiera **significado en un contexto**.

El modelo interactivo

En la Escuela Infantil el maestro pasa a formar parte de la propia estructura metodológica, ya que por sí misma, dado su dinamismo interno, no es un lugar de reproducción de modelos, sino un espacio en el que se crean relaciones humanas, culturales e intelectuales entre los sujetos, los cuales **pasan a ser modelos dinámicos e interactivos**, que permiten la confrontación de las ideas propias y el nacimiento de los conceptos.

En este sentido el maestro es el **modelo interactivo privilegiado**, ya que su situación de respeto y conocimiento del mundo infantil le hace cercano a sus descubrimientos y conflictos, y a la vez, su pertenencia al mundo adulto proporciona a los niños el único modelo cultural dentro del aula. Por ello forma parte del **componente metodológico** de la Escuela Rural si es capaz de insertar en su persona los valores del medio.

Los estratos de comunicación

Por último, es necesario centrar los **estratos metodológicos** en los que se asienta la comunicación, único cimiento del aprendizaje significativo.

La Educación Infantil en la Escuela Rural es ante todo un colectivo heterogéneo como ya hemos descrito, pero en él se establecen relaciones grupales cualificadas y, también, relaciones personales más estrictas.

Esta situación hace que la metodología adecuada en el aula pase por las **actividades colectivas** que permiten reconocer el punto de partida de los hechos, **actividades grupales** que llevan a una profundización y discusión de los mismos y **actividades interpersonales** que favorecen una interlocución y una interacción más comprometida adulto-niño. Todas ellas son igualmente necesarias y el corrimiento hacia lo ensamblario o lo individualizado presenta un error importante en los planteamientos metodológicos, ya que evita niveles de experiencia, reflexión, discusión y decisión que el niño y la niña necesitan para hacerse personas.

En este sentido deben entenderse los instrumentos tutoriales que han de dar amplia cabida a las relaciones colectivas, grupales e interpersonales entre niños-maestro, tanto como las que se mantienen entre padres-maestros.

Corolario

De todo cuanto hemos analizado podemos concluir que la Escuela Rural Infantil es, en suma, un centro difusor de la cultura, en el que no sólo los niños progresan y aprenden, sino toda la comunidad educativa se cuestiona a sí misma y se mira en el espejo de sus miembros más jóvenes, objeto de esperanza y proyecto de futuro.

El crecimiento cultural que comporta hace que podamos distinguir minuciosamente los habitantes de la ribera y diferenciarlos de los del altiplano, los moradores de las mesetas y distinguirlos de los pueblos marineros, los ocupantes del valle y no confundirlos con los de la sierra.

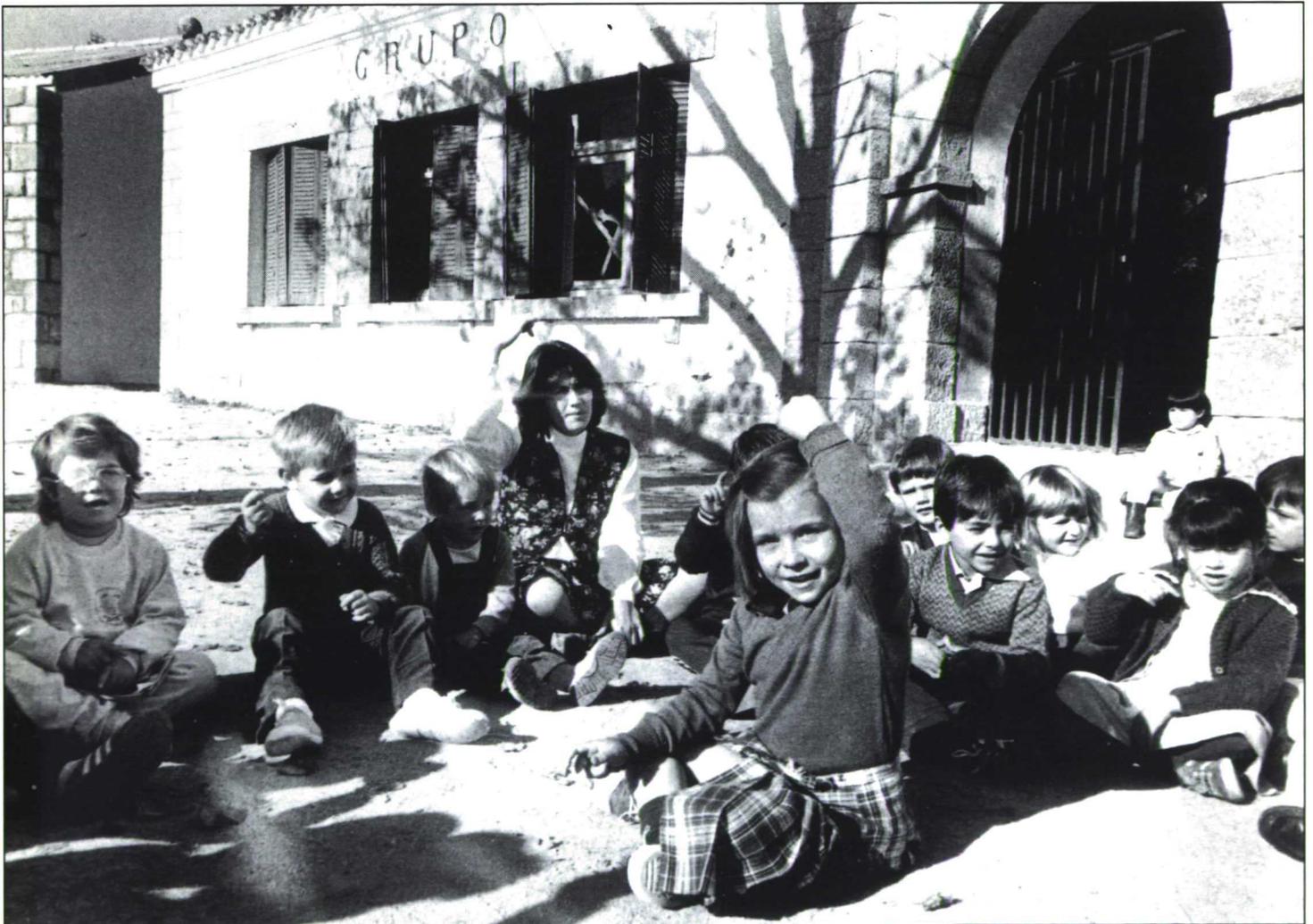
Esta cultura de la tierra configura escuelas ricas en valores sociales y humanos que no deben ser estandarizados por la imposición de un sistema rígido, pero a su vez, sus habitantes deben conocer la evolución del progreso en un intercambio cualificado, respetuoso y comprometido.

La Escuela Infantil en el medio rural hace posible desde los primeros años que la ósmosis se produzca, que el trueque verifique la voluntad solidaria del conocimiento mutuo, que la reciprocidad, la correspondencia, la curiosidad y el canje se conviertan en actitudes permanentes de comunicación entre medios que lejos de ser rivales, se necesitan y se respetan.

Capítulo III

El Modelo de Educación Infantil

Servicio de Educación Infantil



Modelo educativo y marco curricular

La realización de un documento de apoyo a la práctica educativa de la Escuela Infantil en el mundo rural debe tener presente los presupuestos de los que se parte y explicitarlos para poder elaborar, en función de ellos, tal documento.

Habrà que dejar bien claro: *qué se entiende por Educación Infantil, cuáles son sus finalidades básicas y qué criterios tendremos presentes al organizar la escuela para conseguir tales finalidades.*

En primer lugar, por tanto, habrá que explicitar qué entendemos por Educación Infantil y qué modelo escolar elegimos en consecuencia.

Por ello, para elaborar un documento de estas características, orientador de la práctica educativa, creemos que es imprescindible hacer una reflexión sobre el modelo educativo en el que se incardina esta etapa.

A esta necesidad se une el hecho de que el sistema educativo en nuestro país se encuentra en situación transitoria, con una propuesta de nueva ordenación, ya debatida, y de diseño curricular a debate.

La coincidencia de ambas circunstancias hace que sea más importante, si cabe, realizar esta reflexión sobre el modelo educativo, teniendo en cuenta, lógicamente, la propuesta de reforma del M. E. C., sobre todo en el documento en que se explicita tal modelo: *el Diseño Curricular Base de Educación Infantil.*

El modelo educativo que se elige ha sido resultado de una evolución histórica, no cerrada, en la que se han mezclado muy diversos factores, la escuela infantil ha pasado por diferentes concepciones sobre su finalidad última, lo que ha permitido la existencia de distintos modelos, que aún subsisten en muchos casos.

En *primer lugar* encontramos un modelo de Escuela Infantil-Guardería, cuya finalidad prioritaria es *asistencial*: asistir, valga la redundancia, a las necesidades de subsistencia de aquellos niños/as que por diversos motivos no pueden ser atendidos directamente por sus padres.

Este modelo, que se expande en nuestro país en los años sesenta y setenta, en torno a la incorporación de la mujer al trabajo, sólo se plantea cubrir estas necesidades básicas de subsistencia. Hoy todavía la existencia de este tipo de centros se extiende en el ámbito privado y en el público.

Con posterioridad, y unido a la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años en los años 70, se plantea la necesidad de preparar a los niños/as para la escuela a la que se incorporan a los seis años.

Aparece así la *Educación Preescolar*, cuya finalidad de preparación para la escuela obligatoria es claramente asumida por la Ley General de Educación de 1970.

Se presenta un modelo de Educación Infantil al servicio de la E. G. B. Se pretende preparar a los niños/as para su incorporación a la escuela. Este modelo subsiste hoy en muchas de nuestras escuelas.

Desde comienzos de siglo, con muy diversos avances y retrocesos, aparece en nuestro país una concepción de la Escuela Infantil como una organización social plenamente *Educativa*.

El niño/a, desde su nacimiento, es susceptible de ser educado y desde los primeros momentos la familia va a poder contar con la Escuela Infantil para colaborar en la tarea de la educación de sus niños/as.

Las razones que sustentan la finalidad educativa de la Escuela Infantil son básicamente:

- El niño desde su nacimiento es educado con mayor o menor grado de intencionalidad. La Educación Infantil responde expresamente a esta intencionalidad educativa.
- Los cambios sociales han hecho evolucionar el modelo familiar y hoy la familia no puede enfrentarse, aisladamente, a la tarea educativa. La Escuela Infantil responde, de igual modo, a esta necesidad.
- La compensación de carencias y desajustes sociales pueden ser abordados más adecuadamente desde la Escuela Infantil, que se preocupa del desarrollo global del niño/a en sus primeros años.

Este modelo educativo recoge las finalidades de los anteriores modelos: responde a las necesidades de subsistencia y “prepara” para la escuela, pero en ambos casos como parte de una finalidad mucho más amplia: *contribuir al desarrollo integral de los niños/as de cero a seis años.*

Esta finalidad global es el eje sobre el que se elabora el D. C. B. presentado por el M. E. C. La etapa de Educación Infantil es la primera parte de este modelo educativo, que se pretende para todo el sistema educativo del país.

Teniendo en cuenta el carácter general de esta finalidad, este modelo educativo deberá responder a las diferentes realidades en las que el niño/a de cero a seis años se encuentra.

Por ello, en la introducción del documento que presenta el M. E. C., en la que se explicitan las intenciones educativas, queda muy clara la necesidad de tener en cuenta la peculiaridad del mundo rural:

- Procurar una educación no discriminatoria, orientada a conseguir *la igualdad de todas las personas*, lo que se conseguirá mediante la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos/as, con aptitudes e intereses distintos, y *en condiciones diferentes*.
- *Abrir la escuela al entorno* y a las realidades sociales que la rodean, lo que se conseguirá dotando de autonomía y medios a los centros y a los profesores, que podrán adaptar este Diseño a las peculiaridades de su escuela y su medio.

Queda suficientemente explícito, en la intencionalidad del Diseño, el respeto a la diversidad individual y social de cualquier medio al que pertenezca la escuela, principio que deberá orientar la práctica educativa de cualquier maestro/a.

Estas grandes intenciones, por otra parte, orientan las líneas que debe adoptar el modelo de Educación Infantil.

De entre las características con que debe contar este nuevo modelo educativo que se propone, subrayamos las siguientes:

- La importancia de la Educación Infantil para el desarrollo del niño/a, lo que además permitirá *compensar las desigualdades de origen*.
- La necesidad de plantear un currículo abierto, susceptible de *adaptación al entorno diverso* de los alumnos/as.
- La necesidad de ofrecer a todos los niños/as una *formación común, integral y de carácter polivalente*.
- La importancia de incorporar al sistema escolar *contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él*. La escuela, excesivamente preocupada por preparar al niño/a para la E. G. B., ha olvidado, a menudo, contenidos fundamentales para el desarrollo integral del alumno/a.

Estas características del modelo que se pretende, contemplan expresamente, la escuela rural con un profundo respeto hacia sus condiciones y posibilidades. Este modelo educativo trata de insertarse y responder respetuosamente al entorno de la escuela.

Fuentes del currículo

Vista la necesidad de elaborar un nuevo currículo, que explicita todas estas intenciones educativas, se ha tratado de tener en cuenta y reflexionar sobre:

- Los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño/a.
- Las características socioculturales del entorno de la escuela.
- Las características del trabajo que desempeña el profesor/a en la clase.
- La estructura y características de los distintos ámbitos disciplinarios y científicos.

Estas reflexiones son las fuentes de las que se parte para elaborar este currículo: fuente psicológica, sociológica, pedagógica y epistemológica, respectivamente.

Desde la escuela rural es muy importante que en el currículo presentado a debate se haya tenido en cuenta, a la par que otras, una reflexión sobre el medio sociocultural en el que la escuela se encuentra.

A esto hay que añadir que estas reflexiones deben estar presentes en cada uno de los pasos de concreción del currículo aportando la información necesaria para la toma de decisiones.

Características del currículo

Este proceso ha llevado a optar por un Diseño Curricular de carácter flexible y orientador, prescriptivo y abierto, como principales rasgos definitorios.

Para conseguir estas cualidades, en principio contradictorias alguna de ellas, se ha estructurado el currículo en varios niveles que completarían la tarea curricular en el aula.

Un primer nivel, elaborado por las diferentes Administraciones educativas, en el que se formulan, de modo muy general, un conjunto de prescripciones y orientaciones sobre la intencionalidad educativa de la escuela.

Un segundo nivel de concreción, en el que los equipos de centro relacionarán y contextualizarán el Diseño Curricular Base en las circunstancias de cada escuela. Esta tarea dará, al final, el Proyecto Curricular de Centro.

Por último, los profesores/as concretarán las decisiones tomadas en el Proyecto Curricular de Centro para que sean posibles en el aula, programando las actividades y tareas que crean necesarias.

Esta medida permite “abrir” la toma de decisiones curriculares a las Administraciones educativas, los centros y los profesores/as, flexibilizando la diversidad de respuestas y orientando interactivamente la toma de decisiones que a cada nivel corresponde.

Este carácter abierto y flexible, concretado en distintos niveles, posibilita una amplia gama de adaptación en segundo y tercer nivel de concreción: proyectos y programaciones curriculares. Ello posibilitará, en gran medida, que la escuela rural pueda responder adecuadamente a sus peculiaridades. Los maestros/as de esta escuela tendrán un instrumento importante para poder relacionar, con coherencia y viabilidad, intenciones educativas y realidad social, completando las prescripciones y sugerencias, muy generales lógicamente, del primer nivel.

Junto al carácter abierto y orientador, otro rasgo definitorio de esta propuesta de currículo es su carácter prescriptivo; es decir, aunque el límite hasta el que será prescriptivo el Diseño es objeto de debate, la presencia de este rasgo trata de equilibrar la diversidad imprescindible con la no discriminación del alumno/a, sea cual fuere su procedencia.

Ello obliga a hacer prescriptivos, al menos, unos objetivos de desarrollo comunes y polivalentes para todos.

Para el mundo rural será, pues, otro instrumento que debe ayudar a evitar la marginación: tener los mismos objetivos de desarrollo para el niño/a, partiendo de la realidad particular.

Este modelo curricular implica, como ya hemos visto, su concreción imprescindible en el centro y en el aula.

Medidas

Estos pasos exigen, para la escuela rural, hacer algunas precisiones sobre su viabilidad, sobre todo concretar aquellas medidas que se consideran imprescindibles para hacerlas posibles en la escuela actual.

A) La necesidad de concretar el Diseño Curricular Base en la escuela, y el trabajo correspondiente, va a ser asumido por los equipos docentes (pág. 54 del D. C. B.)¹.

La concepción de equipo docente no tiene por qué estar aferrada a la existencia de un centro educativo concreto. Equipo docente puede tener esta lectura en el medio urbano: el equipo de un centro. Pero puede y debe entenderse de otro modo en el medio rural.

Partiendo de la concepción abierta y flexible que sustenta el Diseño, *equipo docente en la escuela rural* será aquél que los maestros/as configuren, teniendo en cuenta la proximidad física o social de las escuelas, o aquellos criterios que consideren más adecuados para desarrollar la intencionalidad educativa que caracteriza la escuela.

B) Teniendo en cuenta esta perspectiva, las adaptaciones del Diseño Curricular Base al segundo nivel de concreción serán realizadas en esta diferente dinámica de trabajo y organización. Así, por ejemplo, la organización espacio-temporal que haga un equipo docente de un centro urbano puede no coincidir con la que realice un equipo docente de la escuela rural.

C) El tercer nivel de concreción, las programaciones, tendrán esta misma diversidad: “Estos elementos (de las programaciones) deben tener en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellas las necesarias adaptaciones curriculares” (pág. 53 del D. C. B.)¹.

Una clase donde hay niños/as de muy diversas edades necesita hacer de las adaptaciones curriculares la base de su funcionamiento. En este sentido existen ya algunas experiencias sobre las posibilidades que presentan los grupos heterogéneos.

¹ Diseño Curricular Base - M. E. C. 1989.

D) Las necesidades anteriores no pueden hacerse realidad sin las adecuadas medidas de ordenación del sistema educativo que las posibiliten.

Así en la propuesta existe el compromiso de regular esta realidad, que para la escuela rural habrá de contemplar sus peculiares características.

E) Junto a estas medidas de ordenación es imprescindible que las medidas de política curricular lleguen plenamente a la escuela rural, si en realidad se pretende ofrecer a todos los niños/as del país una formación común, integral y de carácter polivalente.

La propuesta curricular se completa con el compromiso que la Administración educativa asume en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: “Se dotará a las zonas rurales de profesores especialistas y Centros de Recursos, donde confluyan todos los apoyos” (Cap. xxiii, pág. 300)². Apoyos que se consideran *imprescindibles* para que la implantación de un currículo abierto, flexible y descentralizado sea una realidad.

Si hablamos de la necesidad de que maestros/as tengan materiales curriculares orientadores, será necesario que aquellos que trabajan en el medio rural también los tengan. Por ejemplo, *materiales curriculares y orientaciones con los que abordar la peculiar situación de la escuela rural*: muy a menudo comprende niños/as de diferentes edades en una misma, y no siempre adecuada, clase.

Este documento, dentro de nuestras limitaciones, trata de caminar en este sentido.

El cumplimiento de estos compromisos (además de los que se refieren a las estructuras físicas) permitirá que se pueda ofrecer a la escuela rural un modelo educativo “no discriminatorio y orientado a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización...” (pág. 10 del D. C. B.)¹.

Evaluar de qué modo estas intenciones educativas se cumplen en todos los ámbitos de nuestro país es un compromiso y responsabilidad de la Administración y de todos los agentes, colectivos e individuales, que participan en este proceso.

Finalidades de la etapa

¿Qué objetivos se plantea la Educación Infantil?

Esta etapa educativa persigue una doble finalidad que, a grandes rasgos, puede resumirse así:

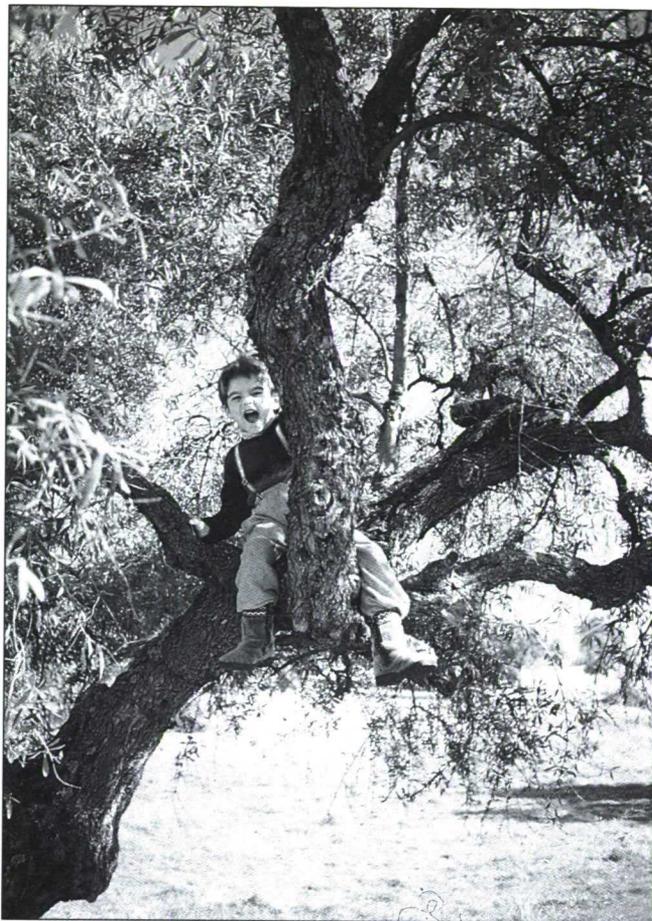
- a) Aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo de los niños potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa.
- b) Dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria.

Esta doble finalidad se concreta en metas más específicas referidas a capacidades en los ámbitos del desarrollo motor, cognitivo y lingüístico, de las relaciones interpersonales, de actuación e inserción social y del equilibrio personal, es decir, en los Objetivos generales de la Etapa de Educación Infantil que recoge el Diseño Curricular Base:

1. Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, mostrando un nivel de autonomía, posibilidades reales, sabiendo pedir ayuda cuando ello sea necesario.

¹ Diseño Curricular Base - M. E. C. 1989.

² Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo - M. E. C. 1989.



3. Observar y explorar su entorno físico-natural inmediato, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.
4. Evocar aspectos diversos de la realidad (objetos, sucesos, situaciones...) o productos de la imaginación, y expresarlos mediante la utilización, según corresponda, de las posibilidades que ofrecen el juego simbólico y otras formas de representación de la realidad (lenguaje, música, plástica, expresión corporal, matemática).
5. Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos para influir en la conducta de los demás y para planificar y regular su propia conducta.
6. Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal, así como utilizar sus recursos y técnicas más básicas (pintura, modelado, mímica, canto) para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas.
7. Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece (familia, clase, amigos, escuela), participando activamente en ellos, interesarse y conocer sus características y peculiaridades, y las normas y convenciones sociales que los rigen, pudiendo utilizarlas para establecer relaciones fluidas en el seno de dichos grupos.
8. Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad.
9. Actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás y respetando las limitaciones que ello le impone (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos).
10. Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece (costumbres, folklore, tradiciones), manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.

Estos objetivos constituyen una guía para la intervención educativa, en cualquier situación y medio, para los niños de Educación Infantil. Corresponde al equipo docente de cada centro contextualizar estos objetivos, adaptándolos al medio concreto y a la situación particular del centro y del alumnado. En el caso de las pequeñas escuelas rurales, el profesor reflexionará sobre estos objetivos, a ser posible, en el equipo de zona.

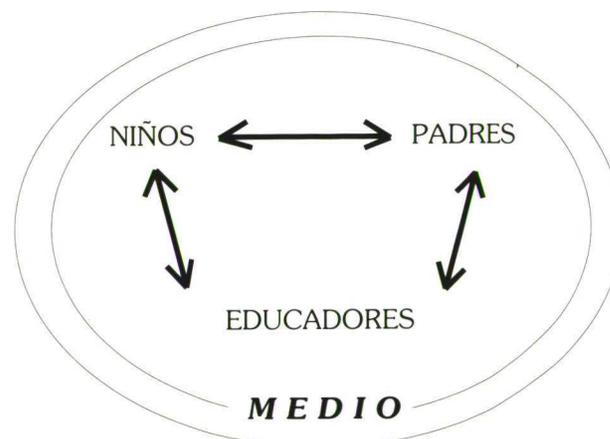
¿Cómo analizar si estos objetivos se adaptan al medio en el que estamos trabajando, al grupo de alumnos, a las características concretas del centro? Sugerimos tres vías:

1. Valorando la facilidad o dificultad en su consecución, por ejemplo, conseguir un fluido lenguaje oral en algunas zonas con una problemática lingüística específica puede ser difícil de alcanzar. Por el contrario, tal vez en el medio rural, haya más facilidades para conseguir las capacidades de tipo motor.
2. Priorizando entre los objetivos aquellos que, según el medio y las carencias que existen, nos parezcan de mayor necesidad. Por ejemplo, para conseguir una actitud positiva hacia el cuidado e higiene corporal, en un medio en donde no se valoren estos aspectos. En el medio rural, especial interés tiene la elaboración de la imagen de uno mismo y del medio en el que vive. En este sentido, los niños perciben, captan o intuyen las actitudes de valoración de los adultos hacia el medio rural, constituyendo un factor clave en los sentimientos positivos o negativos que el niño va adquiriendo.
3. Analizando los medios y recursos que tenemos para conseguirlos. En el caso de carecer de algunos recursos, habrá que plantearse si se puede conseguir alguno de los objetivos propuestos, y buscar las vías para solventar estas carencias. Por ejemplo, para la apreciación de manifestaciones culturales tal vez tengamos que recurrir a los diferentes medios de comunicación y medios audiovisuales, además de rescatar del medio social aquellas manifestaciones tal vez algo olvidadas, o al menos poco valoradas.

Principios que caracterizan el modelo de Educación Infantil

El modelo de Educación Infantil encuentra sus raíces en un proceso histórico, socioeconómico, cultural y científico que configura su intención en *aportar a los niños* —trabajen o no sus padres— *un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo*, que no sustituyen a las vividas en la familia, sino que las apoyan y complementan.

Los protagonistas de la Educación Infantil son el niño o niña, los educadores y los padres. Todos ellos inmersos en un medio que actúa como agente educativo.



El niño/a es un individuo único e indivisible. La Educación Infantil pretende potenciar su *desarrollo global en todas sus capacidades*: físicas, afectivas, intelectuales y sociales.



IMPLICACIONES



- Valorar el modo de aprender/desarrollarse de cada niño, su historia personal, sus necesidades e intereses.
- Partir del nivel de desarrollo de cada niño o niña.
- Ayudarle a construir aprendizajes que se relacionen significativamente con lo que ya sabe.
- Adoptar una perspectiva globalizadora en las propuestas de actividades de enseñanza/aprendizaje.
- Considerar los ritmos y rutinas cotidianas como el eje temporal que regula la atención individual y su coordinación en el grupo de iguales.

Desarrollo y aprendizaje se dan en los primeros años de la vida del niño de forma interdependiente. El niño va construyendo su desarrollo en continua interacción con el medio. La Educación Infantil supone una decisiva contribución al desarrollo del niño, organizando adecuadamente las actividades y experiencias, propiciando interacciones y estableciendo un medio idóneo para que el desarrollo se vea estimulado por unos procesos de aprendizaje adecuadamente dirigidos.

IMPLICACIONES

- La construcción del conocimiento es un proceso activo que realiza el niño, que implica su actuación sobre la realidad, su motivación y la elaboración de interpretaciones y significados.
- La construcción de un clima de seguridad y una relación personal afectuosa es imprescindible para que se dé un desarrollo/aprendizaje adecuado.
- En las primeras edades el aprendizaje está estrechamente ligado a la actividad sensoriomotriz. Por ello, el movimiento, la acción-interacción del niño/a en su medio son fundamentales para su desarrollo/aprendizaje.
- El tratamiento educativo de la etapa de Educación Infantil se fundamenta en la realización de actividades, experiencias y la adquisición de procedimientos (enfoque activo, experimental y procedimental).
- La observación y seguimiento de los niños/as en las diferentes situaciones de aprendizaje constituye el principal instrumento de evaluación.

El educador y el equipo: “La intervención del educador es una ayuda insustituible que se ofrece al niño para progresar en la exploración de nuevos ámbitos de experiencia, en la construcción del conocimiento, en el aprendizaje y en el desarrollo” (D. C. B. pág. 97) ¹.

IMPLICACIONES

- Planifica su acción educativa y observa el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje para intervenir modificando si fuese preciso.
- Media entre el niño y el ambiente disponiendo un clima de afecto y seguridad que posibilite y potencie la expresión y confrontación de ideas y la participación en un grupo de iguales.
- Está atento a las propuestas e intereses de los niños y en función de ellas ajusta su intervención.
- Organiza y estructura el entorno educativo para que propicie la acción y la experimentación.
- Estimula la curiosidad del niño para que actúe sobre la realidad.
- Interactúa intencionadamente con los niños/as para ayudarles a aprender y desarrollarse.
- Establece las normas, las rutinas de vida cotidiana en la escuela.
- Forma parte del equipo educativo de la escuela, y como tal:
 - Participa en la elaboración del Proyecto Educativo y las tareas que de él se derivan como:
 - Organización del Centro.
 - Establecimiento de estrategias de actuación.
 - Planificación de actividades.
 - Elaboración y desarrollo de los modelos de evaluación.
 - Coordinación y vinculación con otros miembros de la Comunidad escolar y otras instituciones.

¹ Diseño Curricular Base - M. E. C. 1989.

Los padres: son protagonistas fundamentales en el proceso educativo. La colaboración con ellos debe garantizarse desde todas y cada una de las funciones que se dan en la Educación Infantil.

IMPLICACIONES

- Contemplar en el Proyecto Educativo los cauces de participación.
- Intercambio y acuerdo en los criterios educativos.
- Transmisión mutua de información sobre los acontecimientos de la jornada.
- Intercambio regular sobre las actitudes y progresos de los niños/as.
- Constatación por parte del niño/a de las relaciones de confianza y colaboración existentes entre padres y educadores.

Ámbitos de experiencia

Este modelo educativo, basado en el carácter de globalidad del pensamiento del niño y en su forma de aprender de forma activa y experiencial, contempla un conjunto de objetivos y contenidos que, para facilitar la planificación del educador, se pueden estructurar en ámbitos o áreas de experiencia.

¿Qué supone hablar de ámbitos de experiencia?

Esta expresión no es casual, y se contrapone a los conceptos de “áreas de conocimiento” o de “asignaturas”, que pueden aparecer en otras etapas. En Educación Infantil, nos estamos refiriendo más a actividades que los niños realizan que a conceptos o contenidos que han de ser transmitidos por los adultos. Se trata de una concepción del aprendizaje basado en lo que el niño hace o experimenta. Como la experiencia no está fragmentada, queda claro el carácter de globalidad de lo que el niño hace o aprende, aunque al profesor le resulte útil para planificar el hacerlo desde los diferentes ámbitos y sacar el máximo provecho con respecto a cada uno de ellos.

¿Con qué áreas o ámbitos de experiencia vamos a trabajar?

El Ministerio, en su propuesta curricular, opta por tres:

- Identidad y autonomía personal.
- Descubrimiento del medio físico y social.
- Comunicación y representación.

Como ámbitos en torno a los que organizar las experiencias, estas áreas deberán concebirse sin perder de vista el sentido de globalidad y de profunda interdependencia que entre ellas se da.

Para conocer en profundidad la propuesta curricular remitimos al Diseño Curricular Base, en el que se explican con detalle los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas y para la evaluación de cada una de estas áreas o ámbitos de experiencia.

¿Qué elementos nos interesa resaltar en el medio rural?

Haremos una breve reflexión, sin ánimo de exhaustividad, de algunos aspectos que conviene resaltar referidos a cada una de las áreas.

Podríamos caer en el error de pensar que el medio en el que se inserta la escuela está presente en todo lo relacionado con el área 2.^a: Descubrimiento del medio físico y social. Y sin embargo no es así, ya que el medio incide de una forma global en cada uno de los ámbitos de experiencia en que se desenvuelve la vida del niño.

Pensemos, por un momento, en la construcción de la identidad psicológica del niño o niña como resultado de sus experiencias con el medio físico y social. Es en ese medio, y en estrecha interdependencia con él, en donde adquiere su autonomía personal.

Centrándonos en el ámbito referido a la *identidad y autonomía personal*, deberemos analizar, desde la perspectiva de la pequeña escuela rural, lo que nos ofrece el medio, los recursos de que disponemos, para que el niño conozca y controle progresivamente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, adquiera control dinámico de su cuerpo, se forme un autoconcepto positivo de sí mismo, utilice normas y hábitos de salud, higiene y nutrición.

Desde que los niños comienzan a andar disfrutan de una gran libertad para moverse, para descubrir por su cuenta, ver, oír, tocar, oler, etc. Las huertas, los campos, los diferentes lugares de trabajo y actividades productivas, la proximidad de la vida en todas sus dimensiones, la familiaridad con las gentes, etc.; hacen que el medio rural ofrezca contextos ricos en situaciones de aprendizaje y relación: se ve, se oye, se siente, se experimenta... casi siempre de primera mano, aunque en la actualidad los pueblos se vayan pareciendo cada vez más a las ciudades en sus modos de vida.

Los movimientos del cuerpo, la concepción de los espacios, la exploración de las posibilidades motóricas del propio cuerpo, el gusto por el ejercicio físico, la actitud de ayuda y colaboración, entre otros aspectos, tienen una lectura muy positiva desde la escuela rural.

Reflexionemos también sobre la normas de relación, de cooperación y recurso al adulto, la iniciativa en las tareas diarias..., en un medio en donde los pequeños se desenvuelven con bastante autonomía, aunque, en algunos casos, se trata de un medio en donde las relaciones sociales son más cerradas.

Los contenidos referidos a la adquisición de hábitos de alimentación, salud, higiene, a las actitudes y valoraciones sobre la enfermedad..., se verán muy mediatizadas por las características culturales del medio. La escuela en algunos casos puede servir de elemento innovador, introduciendo algunas novedades en dichos hábitos culturales, enriqueciendo y colaborando en el progreso de todo el pueblo. En este sentido, introducir un nuevo alimento en lugares en donde su uso se desconoce, por medio de una fiesta, comida, visitas, etc., organizar una campaña de salud (higiene dental...) con los responsables sanitarios son actividades que pueden tener una importante repercusión en los hábitos de los niños.

Sabemos que estos contenidos educativos que abarca el AREA 1.^a no pueden ser trabajados en sí mismos, aisladamente. Desde una perspectiva globalizadora, estarán presentes en todas las actividades que realicen los pequeños en la escuela.

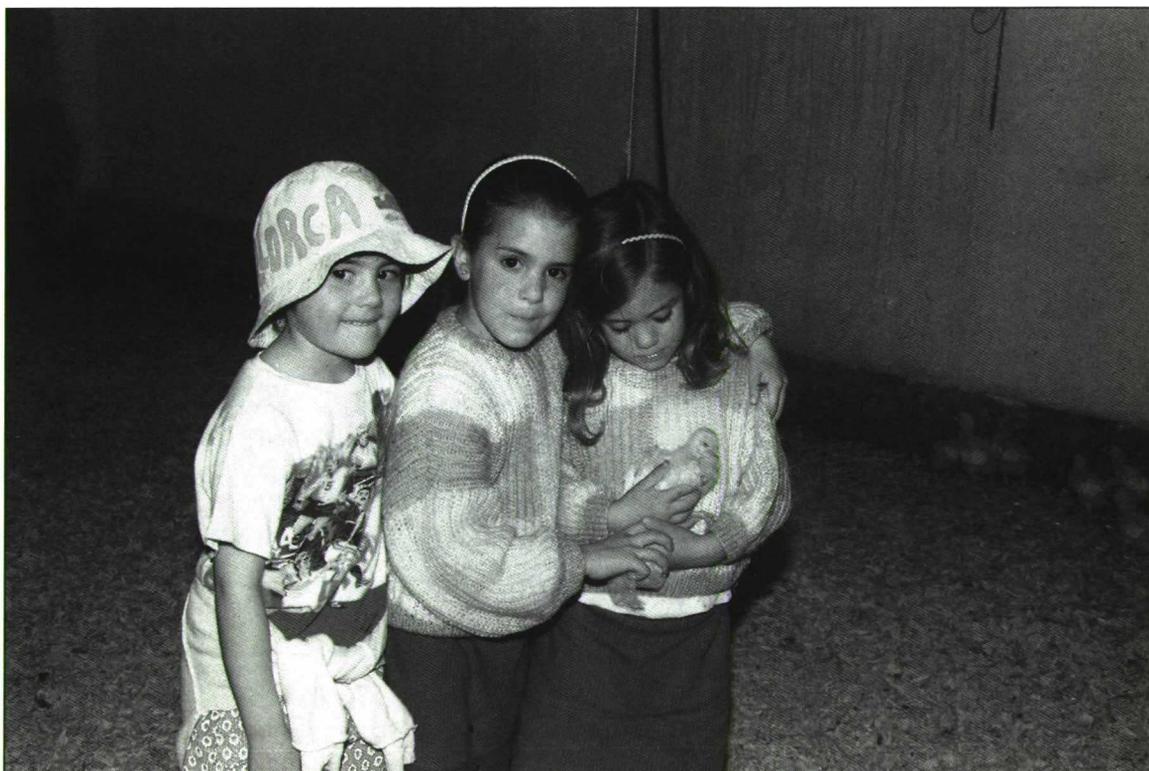
Señalaremos algunos elementos de reflexión referidos al AREA 2.^a: *Descubrimiento del medio físico y social.*

Se afirma en el documento del Diseño Curricular que la autoimagen de la niña o niño es el resultado de sus experiencias con la realidad física y social. Resulta de suma importancia, por tanto, que el medio social no sea un medio infravalorado o minusvalorado por el adulto, en este caso el profesor o profesora, ya que puede incidir en una actitud de rechazo hacia el medio en el que vive. Desde esta afirmación, trabajar en la escuela rural significa tener presente lo que de positivo tiene ese medio, lo que puede ser valorado y así contribuir a crear la mejor autoimagen de la niña o niño en el contexto de sus relaciones sociales. Para ello, la maestra o maestro tendrá una valoración ajustada de este entorno, huyendo de concepciones idílicas, por un lado, o despreciativas, por otro.

En la escuela rural, trabajar contenidos de carácter actitudinal como valorar la importancia de los animales y plantas, interesarse por conocer las características de los seres vivos, respetar y cuidar el medio natural, valorar los ambientes no degradados ni contaminados, colaborar en su mantenimiento, cobra un máximo interés.

La cercanía que supone el medio natural y social y las posibilidades de exploración, en los pequeños pueblos, nos permiten abordar con facilidad los siguientes contenidos en Educación Infantil:

- Las primeras relaciones sociales, la familia, la escuela, la orientación en los espacios habituales, la valoración de las normas de convivencia...
- La exploración y manipulación de los objetos del entorno, las actitudes de curiosidad y respeto hacia ellos.
- Las actitudes de observación y exploración del medio natural más cercano.
- El conocimiento de la vida animal y vegetal, su cuidado y su valoración.



C. P. Vinaceite (Teruel).

La escuela rural se encuentra, de una forma natural, más abierta al medio, tanto natural como social. Es necesario *contextualizar* todos estos contenidos y encontrar un sentido global y un significado para el niño. Así, acercarse al concepto del *paisaje*, observar sus modificaciones, contribuir a su mantenimiento, adquirir actitudes de respeto por el entorno y de interés por conocerlo y conservarlo son posibilidades que la maestra o maestro tienen a su alcance.

Frente a estas posibilidades, también es necesario tener en cuenta aquellas deficiencias que pueden estar presentes:

- Aislamiento frente a otras realidades que también pueden resultar de interés para los niños, y para las que habrá que dotarse de los recursos necesarios (medios audiovisuales, salidas, correspondencia, etc...).
- El mantenimiento de algunos valores sociales, en los que habrá que situarse críticamente (el papel de la mujer, el individualismo, etc.).
- El desconocimiento del medio rural por parte del maestro o maestra, con una imagen no ajustada de esa realidad.
- La carencia de recursos sociales comunitarios que apoyen y complementen la tarea educativa. Incluso, a veces, la escasa valoración social de la función en la escuela.

Con respecto al *Area 3.ª de Comunicación y Representación*, vemos que la condición del medio en donde se desarrolla la comunicación es un factor clave: la comunicación y representación se establecen sobre el medio y con el medio. Esto, desde la escuela rural, enclavada en un medio a veces cerrado o colonizado por unos instrumentos de comunicación ajenos a los propios, a los conocidos y utilizados, tiene una lectura de singular importancia. El maestro o maestra debe analizar cuál es la situación del medio, en sus aspectos comunicativos, para graduar y tratar adecuadamente los contenidos de este área.

La escuela es un lugar en el que se amplían y diversifican las experiencias comunicativas que el niño ya ha vivido en su vida familiar, potenciando intercambios comunicativos con otros niños y adultos y enriqueciendo las diversas formas de representación, para favorecer expresiones progresivamente más complejas y afinadas. La escuela debe procurar que los contenidos de la comunicación sean ricos y variados, diversificando las experiencias a medida que progresa el conocimiento y la interacción con el medio. Se evidencia de nuevo el carácter global de las adquisiciones de esta etapa.

El medio rural utiliza fundamentalmente el lenguaje oral como instrumento de comunicación. El tipo de lenguaje que se utiliza es muy variado de unas zonas a otras, incidiendo en la mayor o menor complejidad del mismo la ubicación geográfica (mayor o menor aislamiento), la tradición y costumbres autóctonas, la evolución más reciente, el tipo de economía, etc. En Educación Infantil, la escuela partirá siempre de las características peculiares del medio concreto, teniendo en cuenta las experiencias previas de los niños y niñas, así como su historia personal. A partir de ahí se propondrá ampliar, diversificar y enriquecer las capacidades lingüísticas, para ir accediendo a un lenguaje más convencional.

La aproximación al lenguaje escrito cobra en el medio rural una peculiar importancia.

En un medio tradicional, en el que se conserva la primitiva imagen de una escuela “nacida” para enseñar a leer, la planificación de las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, en Educación Infantil, debe tener en cuenta las expectativas sociales, por un lado, y la motivación, intereses y desarrollo evolutivo de los niños y niñas, por otro.

La riqueza y diversidad que ofrecen los agrupamientos heterogéneos (Preescolar-Ciclo Inicial...) constituyen aspectos positivos para plantear el acceso al código escrito sin perder de vista los principios psicopedagógicos en los que se basa esta etapa, en especial:

- La construcción de aprendizajes significativos, relacionando lo nuevo con los esquemas y aprendizajes previos, basándose en la motivación de los alumnos.
- Globalización, proponiendo a los niños actividades y proyectos que respondan a su interés y que le vean una finalidad clara, requiriendo el concurso de contenidos de distinto tipo y de distintas áreas.
- El principio de actividad, la realización de experiencias y el trabajo sobre contenidos referidos a procedimientos. Es a través de la acción y experimentación como el niño construye sus aprendizajes.

“Así pues, aun cuando la enseñanza sistemática del código de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, ello no debe impedir ni el tratamiento de ese sistema en una aproximación significativa y funcional, ni responder a los interrogantes que, en el marco expuesto, sin duda plantearán los mismos” (D. C. B. pág. 168).

Antes de iniciar el aprendizaje sistemático del código convencional, lo que se realizará en el Ciclo Inicial, el niño se irá familiarizando y aproximando a ese mundo por medio de juegos, cuentos, experiencias diversas que consigan una motivación y curiosidad hacia los textos escritos.

En lo que se refiere a la forma de representación matemática, señalaremos que el origen del conocimiento lógico-matemático hay que situarlo en la actuación del niño sobre los objetos y en las relaciones que establece entre ellos. El maestro interviene para que, progresivamente, su actuación sobrepase la manipulación y llegue al pensamiento lógico. Cuando ayudamos al niño a explorar la realidad buscando relaciones, comparando, diferenciando, midiendo, etc., estamos contribuyendo a conseguir los objetivos educativos de esta etapa. Los principales recursos didácticos, en Educación Infantil, son los materiales naturales con los que el niño convive. Seriar, comparar, ordenar, clasificar materiales como hojas, piñas, bichos, conchas, frutas, etc., son actividades muy utilizadas en Educación Infantil, y el medio rural puede ofrecer gran variedad de situaciones y recursos para llevarlos a cabo.



Las distintas formas de comunicación y representación plástica, musical y corporal están en el medio rural mediatizadas por las características concretas de cada lugar y de cada cultura.

En general, las producciones artísticas vienen del mundo urbano y generan un proceso de aculturación que debe tratarse desde la escuela rural.

Nos propondremos rescatar aquellas manifestaciones propias de la comunidad, actuales o ya pasadas, e introducir las como material de trabajo en el aula. Será preciso, también, rescatar aquellas producciones más respetuosas con el medio rural, aunque provengan de medios urbanos (música, poemas, danzas, obras de teatro...).

Y, de una forma sistemática, aprovecharemos la gran riqueza que puede suponer el medio natural para trabajar contenidos de representación, como la percepción de colores, matices, sonidos, silencio, olores..., buscando un enriquecimiento continuo de las posibilidades expresivas de los niños y una actitud de sensibilidad y valoración de la belleza de los distintos elementos del paisaje.



P. Gamboa Com. Escolar.

Orientaciones didácticas

Como bien refleja el Diseño Curricular de Educación Infantil, este modelo educativo no conlleva la práctica de un método en particular, pero sí conviene reflexionar sobre los principios metodológicos que deben guiar la actuación docente en esta etapa.

Analizaremos a continuación estos principios, desde la óptica de la pequeña escuela rural.

Principios metodológicos

- *Las relaciones con los padres*

En la labor educativa, y más especialmente en la etapa de Educación Infantil, no debemos olvidar el papel que los padres desempeñan en la educación de los niños y niñas.

Entre ellos y el centro se establecerá una coordinación y comunicación efectiva. La presencia de los padres no se reducirá a aspectos formales ni anecdóticos, si queremos que sea beneficiosa para el proceso de desarrollo-aprendizaje de los niños.

El centro organizará los encuentros individuales y reuniones generales, la participación en actividades, salidas, talleres, o las invitaciones al aula para conocer la actuación de su hijo, su integración en el grupo, la relación con el profesor. Todo ello sin olvidar que la responsabilidad de la tarea educativa en la escuela es de los profesores.

En un núcleo rural el maestro o maestra puede, con mayor facilidad, entrar en contacto con los padres, conocer sus hábitos, sus formas culturales y de relación, sus costumbres de vida.



C. P. Novales.

Partir de ese conocimiento previo para planificar y organizar actividades es asegurar que los aprendizajes sean significativos e interesantes para el alumno.

Cuando estamos abiertos al conocimiento de las familias y a intercambiar información con ellos se nos van a ocurrir muchas ideas sobre su posible colaboración con la escuela. Tal vez un oficio, un taller, una industria, para ser visitados, para llevarlos a la escuela, se pueden constituir en auténticos proyectos sobre los que aprender e

investigar. La riqueza cultural, el folklore, la tradición oral, pueden ser rescatados y convertirse en temas de trabajo en la escuela. Las habilidades de los padres y madres pueden ser de interés para montar un taller, para hacer un huerto escolar, para ayudarnos en la elaboración de algún mueble o material. Su conocimiento del medio natural puede ayudarnos en el estudio que se realiza en la escuela, en la interpretación de los fenómenos físicos...

A través del contacto con los padres podemos detectar algunas necesidades de formación y encauzarlas a las instituciones correspondientes. Por ejemplo, algunas charlas sobre alimentación, medidas de higiene y salud, crianza de los bebés, aspectos educativos con los hijos...

En este documento aparecen importantes aportaciones en este sentido.

Pero, además, el planificar actividades que aportan a ese medio elementos positivos de innovación, es contribuir al progreso y a la mejora de calidad de vida del mundo rural.

- *Aspectos relacionales y afectivos: la construcción de un clima de seguridad*

En las pequeñas escuelas, en las que conviven niños más pequeños con otros mayores, la creación de un clima distendido y afectuoso no es sólo un factor que contribuye al crecimiento personal, sino condición necesaria para que éste pueda darse.

Los niños, además, necesitan una relación con el profesor mediante la cual se sientan valorados y queridos.

En la escuela rural la relación del profesor con la comunidad es más fácil. En un pequeño pueblo puede conocer a las familias de una forma más natural. Ello facilita que el niño tenga más confianza en el profesor, y, para los más pequeños, que se sientan seguros y confiados en el acceso a la escuela.

El que exista un clima y una relación afectuosa no se opone a la existencia de normas, retos y exigencias, sino que éstas cobran un mayor sentido, desde la propia participación en la elaboración de las mismas y la verificación de su importancia para la convivencia. En este proceso los mayores pueden desempeñar un papel importante, ayudando a los más pequeños a comprender la necesidad de establecer normas, y corresponsabilizándose con ellos en algunas tareas.

En una escuela en la que conviven niños de diferentes edades se puede dar, si las condiciones son adecuadas, un clima de auténtica colaboración entre el alumnado.

No vamos a extendernos en comentar la facilidad de la "adaptación" de un niño de tres o cuatro años a la escuela, cuando le supone ir a un lugar conocido y cercano, reservado, hasta ese momento, a los "mayores", y al que él, por primera vez, puede acudir, acompañado de sus hermanos, primos y amigos. La ayuda que, para este niño o niña, supone esta cercanía afectiva le va a facilitar enormemente su acceso a la escolaridad.

El maestro aprovechará este ambiente, esas relaciones que ya se dan entre los alumnos, para planificar su intervención de forma que no coarte aquellos elementos positivos que van a favorecer el aprendizaje. Una de las principales formas de aprender, de conocer, es precisamente a través de la imitación de modelos. Para un pequeño, realizar una actividad con un mayor le puede suponer un gran aprendizaje. A los mayores les puede ayudar a sistematizar su propio conocimiento, a verbalizarlo, a perfeccionarlo.

La separación permanente, en el aula, de los niños por edades, evita el contacto y la interacción, evita la posibilidad del aprendizaje por imitación.

Parece, por ello, más conveniente el ir hacia unas agrupaciones más flexibles en las que se puedan combinar grupos por edades para realizar algunas actividades, y grupos heterogéneos, para otras.

Debemos reflexionar si algunas de las actividades que quedan restringidas a los pequeños pueden ser igualmente útiles a los mayores (construcciones, modelado, etc.). Estos podrían enriquecer los procesos en marcha y adquirir ellos mismos conceptos, procedimientos y actitudes beneficiosas para su aprendizaje.

Organizar actividades en las que expresamente convivan edades diferentes (equipos de observación en las salidas, preparar una dramatización...) supone rentabilizar lo que de positivo tiene un grupo heterogéneo.

• *El aprendizaje significativo y la globalización*

El aprendizaje no se produce por la acumulación o suma de nuevos conocimientos, sino que supone una actividad mental intensa en quien lo realiza. Para que sea significativo, es decir, para que el niño pueda atribuir un significado a la realidad que es objeto de su interés, debe poder relacionar significativamente lo nuevo que se le presenta, o que es objeto de su interés, con lo que ya conoce.

Cuanto más conexiones o relaciones pueda establecer entre esas dos partes, más significativo será el aprendizaje realizado. Este proceso se favorecerá si los profesores creamos un ambiente en el que se tengan en cuenta las propuestas de los niños, por ejemplo: les encantan los animales, y estamos haciendo el proyecto que ellos han propuesto de construir una casa para un grillo que han encontrado en la última salida. Estaremos propiciando la globalización si creamos un ambiente que facilite el que los niños pongan en marcha y perfeccionen sus estrategias de observación y exploración de la realidad, los tanteos y el descubrimiento (en el proyecto anterior los niños podrán dibujar el grillo si, guiados por el profesor, observan el número de patas que tiene, la forma de su cuerpo; podrán descubrir qué tipo de comida necesita al darle a la vez varios alimentos y descartar el animalito siempre los mismos, podrán comparar el tamaño de este animal con el de otros que ya conocen). Los aprendizajes realizados de esta forma contribuirán a su desarrollo personal, obligándoles a actualizar conocimientos previos de tipo diverso, a reestructurarlos y a ampliarlos.

Los profesores procurarán que en la resolución de cualquier problema o proyecto en el que estén insertos los niños, se requiera del concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distintos tipos y/o de distintas áreas.

A veces no se podrá globalizar y habrá que realizar actividades puntuales como cuando contamos un cuento o realizamos un juego de exterior.

Lo que no se debe hacer es globalizar artificialmente, realizando actividades distintas alrededor de un tópico, pues en este caso estaremos favoreciendo el aprendizaje acumulativo (en el caso de "El estudio de las prendas de vestir": ropas de verano, ropas de invierno, cantar la canción de los vestidos, recortar prendas de vestir..., resolver problemas con tema de vestidos...).

En definitiva, estamos globalizando cuando organizamos pequeños proyectos, investigaciones o actividades, que parten de los intereses de los niños, que conectan con sus experiencias previas, y que ponen en marcha procesos de aprendizaje relacionado con los distintos ámbitos de experiencia del niño.

Estamos globalizando cuando el niño comprende el sentido de la actividad, cuando ésta tiene una finalidad o funcionalidad, y cuando se implica en ella de una forma activa, que le obliga a actualizar sus conocimientos previos, a reestructurarlos y enriquecerlos, estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo.

En la escuela rural el principio de globalización se sigue cuando todo el grupo se ve inmerso en un proyecto, con sentido claro, como podría ser la organización de una fiesta, la realización de una salida, la publicación de una revista, la preparación de una representación teatral y musical, la observación y estudio de algún hecho o acontecimiento... y cuando este proyecto implica poner en marcha un proceso activo de construcción de significados amplios y diversificados.

• *La organización del espacio, los materiales y el tiempo*

Antes de entrar en la utilización del espacio como recurso metodológico de primer orden en Educación Infantil, comentaremos brevemente la situación de partida de muchas de las escuelas rurales.

Hablar del espacio en la escuela rural es tocar un tema delicado, ya que diferentes circunstancias han dado como resultado, en la mayoría de los casos, unas escuelas envejecidas y deterioradas. Factores como el paso del tiempo, la dura climatología, el empobrecimiento de los pequeños Ayuntamientos, las inversiones siempre insuficientes en nuevos edificios, y algunos otros, han incidido en el estado actual de la escuela rural.

Estas escuelas suelen ser antiguas, con altas ventanas que impiden ver el mundo exterior a los más pequeños, visión considerada como distracción en una pedagogía aún no tan lejana. Los altos techos dificultan la consecución de una temperatura agradable, los suelos fríos suelen completar la escasa confortabilidad. Si para todo el alumnado estas condiciones físicas limitan las posibilidades de utilización adecuada del espacio, en el caso de los más pequeños, la importancia de su adecuación es determinante para el proceso educativo que se va a desarrollar.

El profesor y, en su caso, el equipo docente, colaborará con las instituciones en la mejora de la infraestructura del centro. Por otro lado, es necesario utilizar adecuadamente el espacio disponible y sacarle el máximo partido.

A veces, los mismos padres pueden limpiar y adecuar una leñera, una entrada, un hueco bajo la escalera, un porche o un rincón al aire libre, y así ampliar el espacio del aula.

En las pequeñas escuelas se intentará disponer el espacio del centro en función de las diferentes necesidades y edades de los niños. La disposición que hacemos del espacio es una fiel plasmación de nuestra concepción educativa.

En lo que respecta a los más pequeños, objeto de reflexión de este documento, la configuración del espacio es uno de los principales recursos metodológicos de los que dispone el educador.

La disposición del espacio y de los materiales no es un hecho fortuito, circunstancial o anecdótico, es, por el contrario, una elección pedagógica, y, en esta etapa, de una singular importancia.

Un espacio que tenga en cuenta a los niños más pequeños no puede olvidar:

- Un lugar para el movimiento, una de las necesidades básicas de los pequeños. Puede ser una zona exterior, limpia y sin peligros, un porche, pasillo, entrada o una zona de algún aula. Podemos colocar algunos materiales que inviten a la acción (colchoneta, barras, rampas...).
- En la zona de juego exterior, no evitar obstáculos (árboles, desniveles...) y adecuar algún rincón para jugar con arena, agua, deslizar móviles, juego simbólico (una casita o cabaña...).
- Un lugar para la tranquilidad y el descanso, para estar “leyendo” con algún amigo, o para estar solos y descansar. El proceso de socialización de los niños exige, en determinados momentos y para algunas actividades, la posibilidad de estar solo, de encontrarse con uno mismo.
- Un lugar para la actividad y el juego, donde poder construir, clasificar, pintar, modelar, recortar, imitar la realidad, “leer” imágenes y láminas, escuchar música o cuentos (imprescindibles los auriculares para no molestar a los demás). En esta zona, es conveniente tener mesa y sillas para que realicen las actividades más precisas, pero también el suelo (alfombra, linoleum, corcho cálido, a ser posible) es un espacio enormemente utilizable por los pequeños.
- Un lugar adecuado para desarrollar su autonomía en sus necesidades higiénicas habituales. Nos estamos refiriendo a unos servicios higiénicos, que permiten su utilización autónoma por parte de los más pequeños (grifos a su altura, espejo para verse la cara, papel higiénico, toalla y jabón, cadena manejable...). La incidencia que la escuela rural tiene en la adquisición de hábitos de salud e higiene es de enorme importancia. Actividades como lavarse las manos, cepillarse las uñas, lavarse los dientes, vestirse y desvestirse autónomamente para ir al baño, aprender a peinarse..., constituirán contenidos de trabajo básico con los más pequeños.

Además de estas cuatro prioridades, los pequeños también compartirán el resto de los espacios del centro con los mayores.



Escuela Rural La Solana del Pino.

En algunos momentos podrán constituirse grupos heterogéneos para realizar algunas actividades, en las que la interacción entre las diferentes edades se aprovecha en toda su riqueza. Los pequeños también podrán acudir a los distintos rincones o zonas de la escuela y, en la medida de sus posibilidades, aprender de los mayores. Por ejemplo, la zona de biblioteca, el rincón de experiencias, la mesa de plástica...

La distribución del mobiliario puede ir variando a medida que se van creando nuevas necesidades o nuevos proyectos.

¿Qué criterios tendremos en cuenta para la organización del espacio del aula?

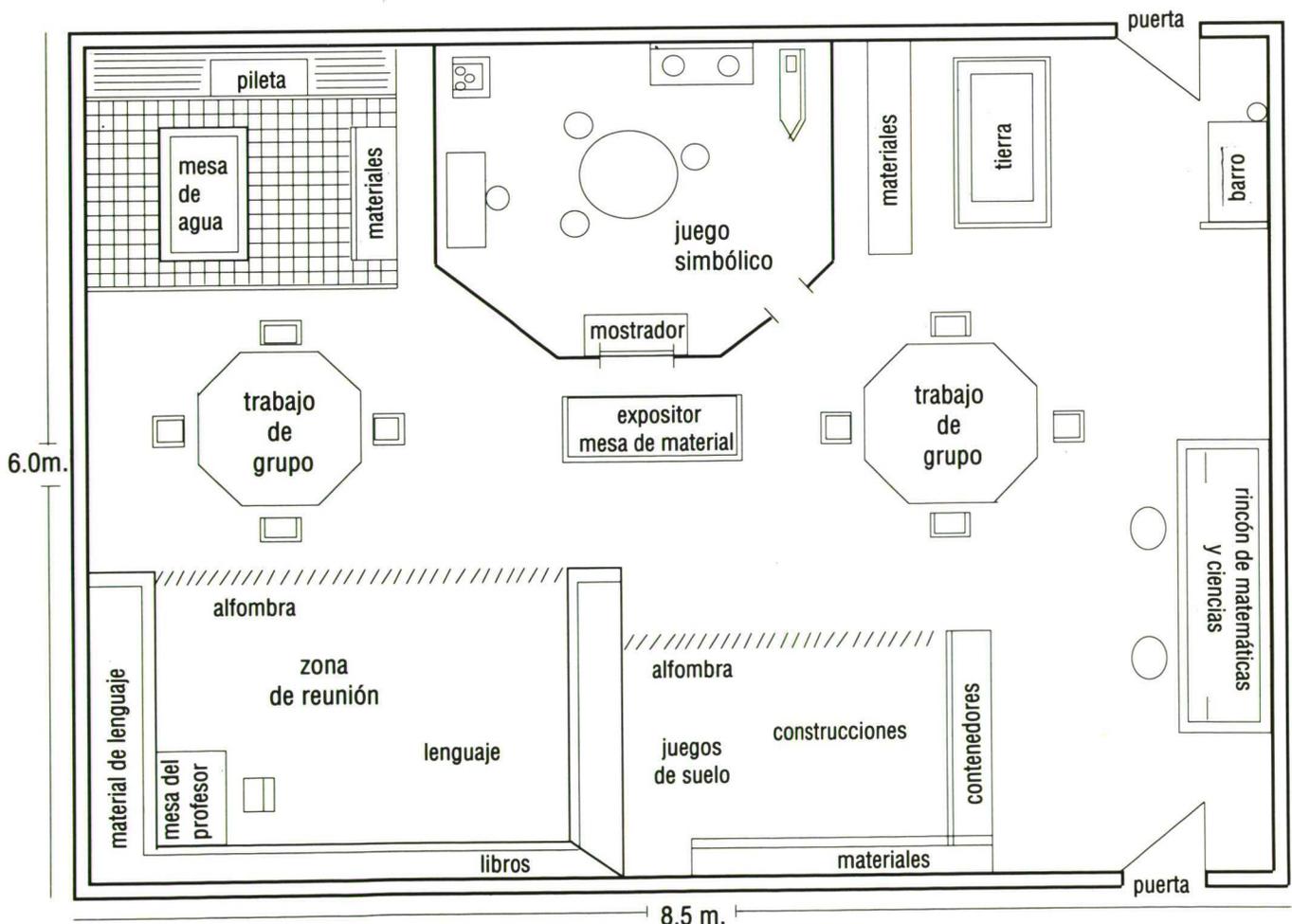
Las necesidades educativas de un grupo heterogéneo hacen necesario tener en cuenta las siguientes posibilidades:

- La necesidad de reunir a todo el grupo-clase para conversación, explicación o desarrollo de un proyecto conjunto.
- La posibilidad de que vaya trabajando en pequeños grupos a la vez.
- La realización de actividades individuales de diversa índole, la organización de un amplio abanico de actividades autodirigidas que puedan desarrollarse en clase al mismo tiempo.

Con estas reflexiones el profesor se planteará cómo sacar mejor partido al espacio del que dispone. Es imposible determinar con mayor precisión cuál es la “óptima” forma de organizar un aula para un grupo heterogéneo.

Aún así, para introducir algunos elementos que puedan ser útiles para los pequeños analizaremos una posible distribución de un aula.

Aula de unos 50 m², para 25 alumnos menores de siete años (Preescolar y Ciclo Inicial), en zona rural.



Esta disposición contempla las siguientes áreas de trabajo:

- Una zona de lenguaje con suelo cálido, que también es zona de reunión y donde se encuentra la mesa del profesor.
- Una área de juego de construcción. También el suelo debe ser apropiado para estar sentado sobre él.
- Rincón de ciencias y matemáticas con un banco para los mayores.
- Mesas para trabajar barro y arena, situadas cerca de alguna puerta.
- Zona de juego simbólico, con elemento para la dramatización y juegos de imaginación.
- Mesa de agua y pileta, con suelo impermeable y elementos para actividades artísticas.
- Mesas para el trabajo en grupo.
- Estantes con materiales, mesas o espositores.

Algunos profesores priorizan el trabajo en grupos y usan un sistema de rotación para acceder a las diferentes áreas, otros, por el contrario, podrán organizar el trabajo desde una perspectiva más individual para cada niño. La mayoría utiliza sistemas intermedios.

Esta disposición no es más que una posibilidad entre miles. Cada escuela, cada profesor, introducirá estas reflexiones en el análisis de las posibilidades de su espacio.

En este plano, por ejemplo, no aparecen dos elementos que hay en todas las escuelas, la pizarra y el espejo. Pensemos por un momento cuál sería su mejor colocación y el uso que se puede hacer de ellos, dependiendo del lugar elegido.

Bill Forward ¹, en la misma obra, cita algunos elementos prácticos que enumeraremos:

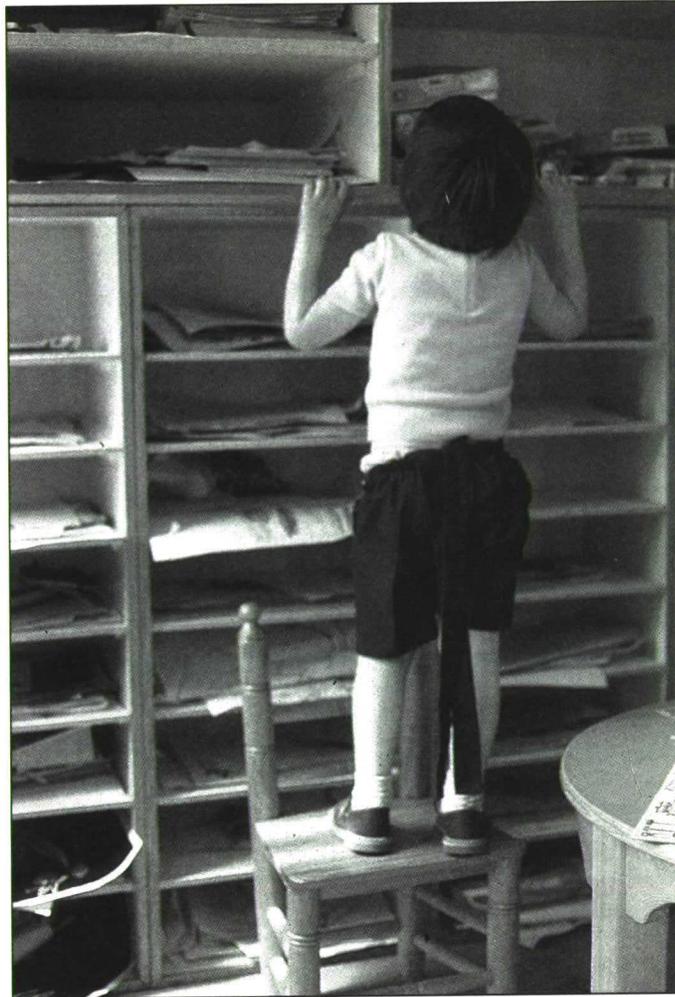
- Se puede aprovechar el mobiliario estandarizado, utilizándolo de otras maneras; los pupitres situados contra la pared pueden constituir tranquilos lugares de estudio individual. Colocados juntos, fomentarán grupos de trabajo.
- Si alejamos los armarios de la pared, tendremos elementos divisores del espacio, y podremos utilizarlos por detrás como expositor. Si los colocamos horizontalmente sobre uno de sus lados, puede convertirse en elemento divisorio de baja altura, utilizando el lado superior para colocar libros o materiales diversos.
- Al estar varios niños en diferentes áreas trabajando a la vez, conviene reducir el ruido por medio de alfombras u otro tipo de suelo cálido.
- La zona “sucía” con agua y pintura puede incluir caballetes con los materiales a mano para pintar, superficies para el barro, fácil acceso a la pileta. Es importante que el suelo sea de terrazo, linoleum u otro material fácilmente limpiable.
- Los materiales e instrumentos para el desarrollo de las actividades estarán a la vista e invitarán a actuar con ellos.

En lo que respecta al material, además del estructurado (bloques lógicos, rompecabezas, contrucciones...) se procurará conseguir otro menos definido que fomente el juego simbólico y que el niño proyecte sus conocimientos de la realidad, sus fantasías..., como por ejemplo, un cesto con prendas de ropa, cajas con elementos como chapas, tapones de plástico, tubos, fotos de revistas, utensilios en desuso que el niño puede usar o desarmar.

Hay un elemento que no debería faltar en las aulas donde acuden los niños y niñas de Educación Infantil. Es el espejo. No debemos olvidar que, en muchos casos, los niños no tienen en su casa espejo a su altura. No suelen llegar a los del cuarto de baño, no abundan espejos de cuerpo entero y, si los hay, suelen estar en las zonas de adultos. A menudo, y quizá más en el medio rural, el pequeño que no tiene espejo en la escuela no vive la experiencia de ver su cuerpo, sus facciones en detalle, sus movimientos, sus posturas, reflejados fielmente y con exactitud. Sabemos la importancia que esto tiene para la formación de una imagen ajustada de sí mismo para el conocimiento y control del propio cuerpo, para situarse en el espacio, para recrear e interpretar e inventar situaciones, en definitiva, para conocerse mejor.

Por ello, un rincón con espejo amplio, que permita la visión de cuerpo entero, con una alfombra delante, unos almohadones, será el lugar apropiado para que los más pequeños jueguen tranquilamente, lean un cuento o escuchen una canción.

¹ Teaching in the smaller school. Bill Forward. Cambridge University Press, 1988.



Con un sistema flexible, los niños van a tener posibilidades de desarrollar hábitos de colaboración y ayuda, de aprender a organizar su propio trabajo y de adquirir estrategias de aprendizaje autónomo.

El medio rural es rico en materiales naturales, muy aprovechables desde el punto de vista lógico, como piedras de distintos colores, tamaños, texturas, pesos, formas..., semillas, frutos, hojas, flores...

El medio natural, "in situ", es la principal riqueza de la zona rural y será aprovechada desde la escuela. Con los más pequeños, un simple "paseo" por los lugares a los que no suelen acceder, o los que frecuentan, es una fuente inagotable de los fenómenos observados, indagar, buscar razones, llegar a nuevos conceptos más ajustados a la realidad. El paisaje, desde esta óptica, se convierte en el "material" por excelencia en la escuela rural. Sobre él realizaremos actividades como representarlo plásticamente, interpretarlo corporalmente aproximándonos a un conocimiento científico de la realidad y a unas actitudes de valoración de los aspectos más positivos de la misma.

Al organizar la distribución del tiempo, tendremos en cuenta los ritmos biológicos de los niños, sin olvidar nunca los momentos de fatiga que habrá que respetar, procurando que haya un espacio dentro del aula de tranquilidad y reposo donde el niño pueda relajarse cuando lo necesite; aprovechando los momentos de máximo rendimiento para las actividades más intensas o de movimiento. Siempre se alternarán las actividades individuales y las de grupo, las que exigen atención con aquellas que se basan en el movimiento y la manipulación.

Se favorecerá la toma de conciencia del tiempo, la reflexión sobre el carácter temporal de todas las cosas: nacemos, crecemos y morimos igual que las plantas y los animales; los actos que realizamos tienen un comienzo y un fin...

Se favorecerá también el aprendizaje de una utilización cada vez más autónoma del tiempo propio, gracias a una apreciación precisa de las duraciones, una ampliación de las capacidades de anticipación. La percepción del tiempo se organizará y se perfeccionará en los niños a través de experiencias diferenciadas: juegos de reconstruir la película un día, desde que se levantan hasta que se acuestan, que puede hacerse de manera oral o por medio de dibujos; ordenar las fotos de una salida cronológicamente; cultivar plantas de crecimiento rápido para que se den cuenta del ciclo (semilla, planta, flor, semilla).

Para este fin, la utilización de las fotografías puede ser de enorme utilidad para observar los cambios de la naturaleza a través del tiempo.

Posibilidad de organizar el tiempo en un aula a la que asiste un grupo heterogéneo de alumnos:

Partimos de la base que podemos organizar el espacio del aula con vistas a ser desarrolladas diversas actividades al mismo tiempo y por otra parte que los alumnos se agrupan flexiblemente, según las necesidades educativas e intereses. El profesor, pues, combina momentos dirigidos a todo el grupo, con trabajos en pequeños equipos y actividades individuales.

- 9,30: Entrada. Reunión conjunta. Conversación. Plan de trabajo.
- 10,00: Trabajo en grupos y actividades individuales. El profesor trabaja con los grupos, mientras otros alumnos desarrollan actividades individuales en las distintas zonas.
- 11,00: Recreo.
- 11,30-12,20: Trabajo en grupos y actividades individuales.
Los niños se turnan, formándose los grupos con aquellos que no han trabajado todavía en ellos.
- 12,20-12,30: Recogida. Síntesis del trabajo. Salida.
- 15,00: Reunión conjunta. Presentación del trabajo.
- 15,15-16,15: Actividades relacionadas con el proyecto o unidad didáctica. Temas relacionados con el entorno natural y social, incluyendo aspectos lingüísticos, lógico-matemáticos, experimentales, artísticos, tecnológicos. Los alumnos se agrupan según sus intereses.
- 16,15-17,00: Actividades libres. Juegos. Cuentos. Canciones. Posibilidades de organizar talleres con ayuda de los padres...

Este tipo de organización horaria permite que el profesor dedique un tiempo al trabajo en grupos, realizando actividades más dirigidas, con vistas a asegurar algunos aprendizajes. Al mismo tiempo, otros niños realizan actividades individuales en los rincones o zonas de juego y trabajo, desarrollando sus intereses, aprendiendo a elegir y a organizar su actividad autónomamente.

Por otro lado, el grupo en su conjunto se verá unido en la realización de un proyecto colectivo, posibilitando la organización de actividades diversas, en las que los niños ven un significado y una finalidad directa.

Momentos de distensión, de encuentro, de juego, de intercambio entre menores y mayores se buscan y facilitan al final de la tarde.

¿Qué condiciones requiere este tipo de organización horaria?

- Espacios físicos que permitan reunir el grupo entero, trabajar en pequeños grupos y realizar actividades individuales autodirigidas.
- Recursos materiales suficientes en las zonas de trabajo para permitir la utilización autónoma de los mismos.
- Preparación minuciosa de los diferentes trabajos para los niños en su actuación individual, en pequeño grupo o en el proyecto colectivo de trabajo. Las actividades individuales deben prepararse con cuidado, ya que se puede caer con facilidad en la rutina y pérdida de tiempo.
- El profesor debe observar continuamente la adecuación de cada actividad propuesta, el desarrollo y aprendizaje de cada niño y adecuar sus objetivos a las necesidades de cada uno.

Con un sistema flexible como el que hemos visto, en el que no todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo, éstos van a tener posibilidades de desarrollar hábitos de colaboración y ayuda, de aprender a organizar su propio trabajo y de adquirir estrategias de aprendizaje autónomo.

• *La función del educador*

Para poder poner en práctica los principios hasta ahora citados se necesita de un educador que se pueda identificar con ellos, por tanto un profesor que ayude a progresar al niño recogiendo sus intereses y propuestas, fomentándoles y motivándoles, planificando y realizando proyectos y actividades globalizadas donde estén presentes la acción, la experimentación y siempre el desarrollo de la sensibilidad ante la belleza y el cuidado del medio en el que están inmersos, de respeto a los valores, costumbres y tradiciones.

En las aulas con grupos heterogéneos, el maestro debe observar quizá con más detenimiento y precisión cada uno de los grupos o ciclos que tienen y cada uno de los objetivos o capacidades que debe lograr modificando el proceso educativo cuando sea preciso, si algún niño o niños lo requieren.

Todo ello en un marco de confianza, que en las zonas rurales se verá facilitado por la proximidad, cuando no por la inmersión del profesor en la comunidad. El que los niños se den cuenta que el profesor ya conoce a sus padres, que ha sido invitado alguna vez a su casa, que es valorado por ellos va a facilitar el que exista en la clase un clima de confianza mutua entre niños y profesores.

El profesor en múltiples ocasiones está transmitiendo al niño esta confianza: cuando asiente con la cabeza a algo que el niño ha dicho, cuando le toca un hombro para que continúe la tarea, cuando le sonríe, cuando le anima a continuar porque se ha confundido o ha cometido un error en algún trabajo que le está suponiendo un esfuerzo.

Requieren estos principios metodológicos de un profesor que confíe en las capacidades de progreso de cada niño, muy diferentes a veces las de unos y las de otros y que cuando detecte algún problema en alguno de ellos pueda dar pautas a los padres para que sea posible su tratamiento en caso de que así se requiriese, avisar a los equipos psicopedagógicos de la zona, si los hubiese, planificar alguna ayuda por parte del profesor dentro del horario escolar, en algún momento que sea posible.

Se requiere de un profesor que facilite la interacción entre los niños (a veces en las zonas rurales, debido a los prejuicios, estereotipos, rencillas entre las familias puede suponer una dificultad en las relaciones entre los mismos fuera del aula y dentro de ella), para lo cual el profesor organizará grupos pequeños de niños para realizar actividades o juegos que pueda colaborar a facilitar o mejorar estas relaciones.

Además el que existan grupos pequeños de trabajo o juegos supone un enriquecimiento del niño al poder confrontar puntos de vista diferentes, la búsqueda de nuevas concepciones y, en resumidas cuentas, su progreso intelectual, afectivo y social.

En los centros incompletos será tarea del equipo docente la elaboración del proyecto educativo en el que se tendrá muy en cuenta el medio en el que está inmerso el centro, la organización del mismo para que pueda llevarse a cabo, la distribución de los recursos y las decisiones curriculares que orientan la práctica educativa.

En las escuelas unitarias, todo lo dicho anteriormente tendrá que elaborarlo el maestro, quizá no llegará a ser tan extenso o minucioso con lo que se puede desarrollar en un equipo, pero no hay que olvidar que es tarea imprescindible para el buen funcionamiento del centro. El profesor puede establecer un grupo de trabajo con los compañeros de los pueblos cercanos y elaborar conjuntamente el Proyecto. Otro elemento básico en la puesta en marcha y evaluación del proyecto es mantener una continuidad mínima en el centro, elemento básico de la calidad educativa en el medio rural, aún a sabiendas de lo que presupone estar en un pueblo donde los medios de vida y condiciones de trabajo son más duras y menos gratificantes. Si esa continuidad no puede llevarse a cabo, siempre habrá aspectos del centro que el profesor en su estancia podrá mejorar para que la tarea educativa pueda realizarse de forma más digna, como puede ser: el utilizar adecuadamente el dinero que llega del M. E. C., el solicitar a los Ayuntamientos la pintura, arreglo de los servicios, el pedir a los padres que arreglen armarios o hagan un teatrillo.

En otros aspectos como, por ejemplo, la participación de los padres en el centro, puede ser de gran ayuda la formación de los mismos para que el desarrollo de los niños pueda llevarse a mejor término, proponiendo o escuchando las peticiones de temas que a los padres les interese tratar sobre aspectos de los niños en el aula o en las familias. El profesor puede desarrollarlos, ofrecer revistas, libros, recomendar programas de radio o televisión que puedan resultar interesantes.

Veamos, seguidamente, las ventajas de un trabajo cooperativo:

Muchas escuelas rurales constan de dos unidades, en ellas los alumnos se agrupan por edad; uno de los profesores se hace cargo de los mayores (tal vez, Ciclo Medio) y otro de los pequeños (Preescolar y Ciclo Inicial).

Las ventajas que puede aportar una colaboración entre ambos profesores al trabajar de forma cooperativa pueden ser muchas. Las clases abiertas permiten a los profesores flexibilizar su organización de grupos, pudiéndose mezclar los niños con intereses comunes en determinados proyectos o actividades.

El movimiento de los niños, del grupo de pequeños al de mayores, y viceversa, permite afrontar la diversidad de necesidades educativas como, por ejemplo, el que algunos de los mayores “del grupo de pequeños” vayan a realizar ejercicios matemáticos con los mayores, o que alguno de éstos utilice los bloques de construcción con los pequeños.

Los recursos materiales pueden ser utilizados por los alumnos de ambas clases. Por ejemplo, los libros de los mayores pueden servir para algún pequeño avanzado lector, o los juegos de lenguaje y matemáticas para algunos de los mayores con dificultades de aprendizaje.

Si uno de los profesores necesita trabajar con un pequeño grupo puede planificar estos momentos con su compañero para que le supervise al resto de los alumnos.

Los intereses y aficiones personales de los profesores pueden ser aprovechados por todo el alumnado. Por ejemplo, si a uno de los profesores le gusta el huerto escolar puede ser un buen dinamizador de ese trabajo para las dos aulas. Si a alguno de ellos le gustan más las salidas quizás se puedan programar conjuntamente. Lo mismo puede pasar con el teatro, alguna afición que sirve para montar un taller, etc.

Aprovechando los recursos del medio, los acontecimientos del lugar y siempre los intereses de los niños se pueden programar conjuntamente con más facilidad Unidades Didácticas con actividades de diverso tipo y grados de dificultad que se adapten a los diversos grupos.

El espacio disponible pueden compartirlo y tener sólo una biblioteca de aula, gran variedad de zonas de trabajo u organizar varios talleres.

Si la colaboración entre los dos profesores es grande, los niños tendrán posibilidad de estrechar mucho más sus relaciones con alguno de ellos, con el que sientan más empatía. Si los profesores son de distinto sexo, facilitará a los niños la identificación sexual.

El apoyo y el intercambio entre compañeros y el análisis de los problemas y los logros efectuados son alicientes para no caer en la rutina a la que puede conducir la soledad.

La evaluación continua se puede hacer también conjuntamente aportando más riqueza a la misma al existir dos puntos de vista, al poder observar con más facilidad a los niños y comentar los progresos de los mismos.

• *Evaluación*

El profesor establecerá cuáles van a ser los indicadores que permitan evaluar si un alumno está llevando a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado o si debe modificar en algo la intervención educativa.

Al formular los objetivos generales en términos de capacidades se está optando por un modelo de evaluación centrado en la adquisición de éstas, que pueden manifestarse en variadas conductas observables. Habrá que volver a los objetivos en el momento de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado como algo más allá de la mera suma de las distintas conductas concretas.

Esta forma de evaluar nos orienta sobre si el proceso educativo se está adaptando a las necesidades y particularidades de cada niño. Considerando así la evaluación, el error que pueda cometer el niño adquiere máxima importancia y por tanto no se debe considerar como algo negativo, sino como un dato que nos permite conocer el momento en el que está el niño en la adquisición de cualquier capacidad. Por otro lado, el error del profesor al plantear su actuación, las actividades de enseñanza-aprendizaje y demás elementos del hecho educativo será objeto de reflexión y evaluación continua para reorientar su tarea. Para ello, la necesidad de compartir su experiencia con otros profesores adquiere un valor primordial.

La técnica de evaluación más apropiada en Educación Infantil es la observación continua y sistemática de los niños. Convendría organizarse para tener algún tiempo durante la jornada escolar, para que mientras los niños estén realizando alguna actividad que no requiera demasiado la presencia del profesor, éste pueda tomar nota de las observaciones que ha hecho anteriormente en cualquier espacio del centro.

En los grupos heterogéneos el maestro o maestra en su programación intentará definir, entre otros elementos, los objetivos y contenidos con los que va a trabajar, agrupándolos en ciclos, lo que le permitirá, a la hora de la evaluación, efectuar una revisión de dichos objetivos y contenidos y valorar la adquisición de las capacidades previstas.

Las observaciones que el maestro recoge de cada niño y que reflejan el momento del proceso educativo en el que está puede reflejarlas en un informe para los padres. El informe será fácilmente comprensible y explicativo del momento en que se encuentra cada alumno.

Diseño de actividades

A) Criterios

Las actividades que se diseñan para las aulas de Educación Infantil tanto en el medio urbano como en el medio rural deberán reunir varias condiciones para que puedan resultar atractivas e interesantes para el niño.

- 1.º Antes de diseñar las actividades se procurará conocer las experiencias previas con las que cuentan los niños. Cada niño ha tenido experiencias distintas y variadas, por lo cual su nivel puede ser distinto. Por ello habrá que diseñar actividades que tengan en cuenta diversos grados de dificultad.
- 2.º Deben tener un objetivo claro para el niño. No las prolongaremos forzosamente, pues se olvidarían del objetivo y perderían todo su interés.
- 3.º El profesor, para elaborar las actividades, debe recoger los intereses de los niños y canalizarlos, procurando que se trabajen los contenidos más relevantes. En el caso de las escuelas de las zonas marítimas serán probablemente las aves, los animales del mar, las playas, los barcos, las fiestas del lugar, y en las zonas de tierra adentro pueden ser los pájaros y sus nidos, los topos, mamíferos, los peces de los ríos. También surgirán temas de interés, relacionados con su cuerpo, algunos hechos o acontecimientos, fantasías, etc.
- 4.º En las actividades que se diseñen se procurará que esté presente el juego, pues es la actividad que más le gusta al niño y, por tanto, lo que más le motiva.
- 5.º En las actividades que se realicen se procurará trabajar contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y si es posible contenidos de las tres áreas, pues como decíamos en los Principios Metodológicos se trata de plantear actividades globalizadoras.
- 6.º En las actividades debemos respetar el ritmo de los niños, pues no todos van a desarrollarlos de la misma manera. Tendremos también en cuenta que sean adecuados los tiempos de trabajo, dejándolos descansar, cambiando de actividad o haciendo algún ejercicio de relajación. Siempre el paso de una actividad a otra debe hacerse con cuidado y sin cortes bruscos, respetando a los niños que son más lentos.
- 7.º Se procurará que las actividades individuales alternen con las colectivas o de grupo pequeño. En éstas últimas los niños confrontan puntos de vista diferentes, se estimula la búsqueda de nuevas concepciones,



Estamos globalizando cuando el niño comprende el sentido de la actividad y cuando se implica en ella de una forma activa que le obliga a actualizar sus conocimientos previos.

C. P. Maestro Serrano.
Salamanca.

se facilita el progreso y el respeto por el trabajo propio, el de los demás y por los materiales e instrumentos que se utilizan.

- 8.º El profesor no debe intervenir continuamente en las actividades o juegos de los niños, aunque sí observarlos con interés. Será especialmente sensible a la posibilidad de estropear lo que están haciendo en un momento determinado. Cuando intervenga lo hará con moderación, fomentando siempre la iniciativa de los niños en el momento que ésta decaiga, sugiriéndole nuevas ideas y posibilidades. Las preguntas del profesor pueden estimular a los niños a establecer relaciones entre los objetos y los sucesos.
- 9.º Durante la actividad y cuando los niños terminan de realizarla el profesor intentará que reflexionen sobre lo que hacen, verbalizándolo. De esta manera los niños pueden crear conexiones que anteriormente no podían hacer. Hay que tener en cuenta que el interés de los niños por hablar de lo que hacen es limitado, por lo cual no debemos abusar de estas reflexiones.

Es muy importante en estos primeros años desarrollar procedimientos, actitudes, valores y normas que contribuyan a crear en los niños hábitos de observación, exploración, recursos para resolver problemas, que gradualmente se irán perfeccionando y posibilitando en la adquisición de nuevos y variados aprendizajes.

El profesor ayudará a los niños a fijar la atención en aspectos relevantes, a retener datos significativos, a establecer relaciones, a describir, a comunicar verbalmente lo que piensa, oye, sabe o conoce y a reinterpretar y recrear la realidad.

A continuación vamos a ofrecer algunas sugerencias de actividades de las que estamos hablando. Son meros apuntes, que sólo pretenden abrir algunos caminos para que cada profesor en su escuela pueda realizar muchas otras, partiendo de su realidad y del grupo de alumnos.

Partimos del convencimiento de que la organización o puesta en marcha de proyectos colectivos de trabajo es un fórmula para que los niños aprendan significativamente, que le vean un sentido y una finalidad clara al aprendizaje. Estos proyectos, a los que daremos forma de Unidades Didácticas, como unidades de programación, ofrecerán una variada gama de actividades para actuar en diferentes grados de dificultad e intereses, con un objetivo común claro y definido que motive a los alumnos.

El desarrollo de estos proyectos de trabajo puede tener una duración variable, una o dos semanas, o prolongarse durante un tiempo mucho más amplio, ocupando tan sólo una parte del horario escolar.

No debemos tener miedo a cortar el horario habitual para dedicarlo totalmente a un proyecto de trabajo en concreto. En algunas ocasiones, esto será imprescindible y debemos estar seguros que los niños aprenden de una forma significativa cuando los realizan.

Lo que nos interesa, en un grupo heterogéneo, es ofrecer la posibilidad de actividades con diferente grado de dificultad, y en las que se puedan combinar trabajos de grupo con actividades individuales.

B) Algunos proyectos

Proyecto Colectivo o Unidad Didáctica: UNA FIESTA

La celebración de una fiesta puede constituir un elemento importante para el conocimiento y disfrute de la propia cultura.

Estas fiestas pueden estar relacionadas con:

- La vida del propio grupo (el cumpleaños de algún niño...).
- Algún acontecimiento (la primera nevada, la llegada de la primavera...).
- Las tradiciones populares (matanza, carnaval, navidad...).

No se trata de que los más pequeños entiendan el origen de la fiesta y todo su significado, sino que la vivan familiarizándose con sus ritos, canciones, danzas, vestimentas, acciones...

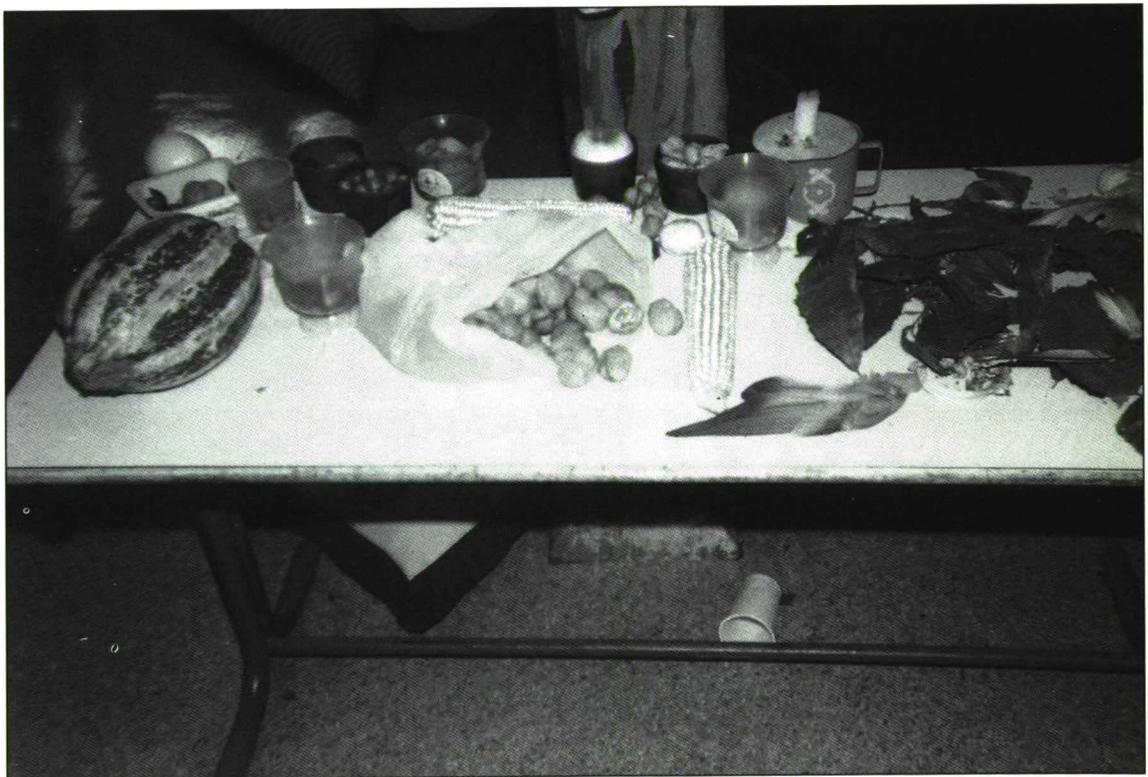
Al organizar una fiesta desde la escuela, habrá que tener en cuenta que todos los alumnos puedan participar, según sus posibilidades, en actividades de mayor o menor complejidad. Es importante que los niños vivan estas fiestas como suyas y que participen en su preparación y celebración: adornando la clase, preparando el disfraz, realizando una receta...

Se intentará respetar sus gustos y aficiones, y que cada niño colabore en aquellos aspectos por los que se interesa más. Se pueden hacer grupos en la clase, y mientras unos recortan o preparan confetis, otros cosen los disfraces o elaboran la tarta. La colaboración de los padres será muy buena ayuda.

La intensidad con que se viven estas fiestas en los pueblos, las comidas especiales, la utilización de signos y símbolos, la música, danzas y demás elementos del folklore popular propician el conocimiento de la cultura propia y su participación en ella.

Proyecto Colectivo o Unidad Didáctica: Organizamos un museo

Aprovechando la facilidad y proximidad de acceder al medio natural que nos rodea, y con el objetivo, claro para los niños, de observar y recoger aquellos elementos más significativos de éste y exponerlos para que lo vean los padres y el pueblo en general, se pueden emprender una gran variedad de actividades de observación y experimentación que nos ayuden a conocer mejor el medio natural en el que vivimos.



C. P. Novales (Cantabria).

Durante el desarrollo de esta unidad, los pequeños y los mayores podrán realizar diferentes tareas según su grado de dificultad. La riqueza de un grupo heterogéneo hace posible que la colaboración entre los alumnos sea la principal línea de trabajo.

¿Qué cosas podemos observar en las salidas, llevar a la escuela, analizar, comparar, documentarnos sobre ellas, experimentar con ellas, clasificar, ordenar, expresar a los demás lo que sobre ellas hemos aprendido y lo que nos sugieren?

Empezaremos por los elementos más habituales: tierra y piedras del suelo, de diversas texturas, formas y tamaños, hojas de distintos árboles, trozos de corteza, frutos y flores, insectos o diversos bichos, rastros de animales (plumas, huellas...).

Buscaremos otros elementos como flores silvestres, hierbas aromáticas, y, en las zonas costeras, conchas y otros residuos de animales marinos.



La fotografía, en este proyecto, es un instrumento que puede sustituir al afán de “captura” (de bichos y animales en general), evitando que el coleccionismo pueda dañar el medio ambiente y fomentando actitudes de valoración y respeto del mismo. También la fotografía puede plasmar diferentes momentos a lo largo de un tiempo más amplio en el campo, en un árbol..., y puede documentar algunos hechos observados: un nido, una madriguera, un hormiguero, un avispero...

La grabación de sonidos naturales puede enriquecer nuestro trabajo posterior, el viento a través de las hojas, los pájaros, el agua del río...

La observación y registro climatológico puede completar el museo, con datos y gráficos sobre temperatura, pluviosidad, viento, días de sol, etc.

Los niños tendrán que discutir y decidir cómo clasificar el material, en bandejas, cajas de cartón, frascos transparentes, cartulinas...; elaborarán también, carteles explicativos de los diferentes elementos recogidos, completando la información escrita con fotos, dibujos, gráficos o esquemas.

En estos trabajos, la participación de los mayores es básica.

La interpretación y recreación sobre los objetos que hemos conocido y analizado, buscando sus significados, creando a partir de ellos diferentes situaciones, expresando sensaciones y “jugando” con ellos, serán pasos sucesivos de acercamiento al medio natural y a la construcción del conocimiento.

Este proyecto podría desembocar en una pequeña fiesta con los padres, al inaugurar la exposición, contar el contenido del museo, y su visión del mismo, los mayores serían verdaderos “guías” de los visitantes. Se podría ambientar la exposición con grabaciones de música seleccionada por los niños y los sonidos naturales grabados en las salidas. Sería también importante el contar con la colaboración de algún experto (biólogo, por ejemplo) que pudiera resolver dudas planteadas o hacer alguna explicación que completase la información recogida. En este sentido, personas del pueblo, “sabios” en el conocimiento de él, como pastores o agricultores, pescadores, guardas forestales, pueden colaborar en la exposición aportando sus conocimientos y experiencias.

Tradición oral

Las canciones, leyendas, refranes o dichos populares son un buen motivo para realizar actividades puntuales o insertarlos dentro de alguna Unidad Didáctica o Proyecto.

A los conocedores de las mismas padres, abuelos u otras personas del pueblo se les pueden invitar a la clase para que las cuenten o canten, y expliquen cuándo se cantaban o decían, etc.

Se puede grabar en cinta para que las aprendan, comentar el significado de las mismas, trabajar el lenguaje.

Si en la clase hay niños de Ciclo Inicial y Ciclo Medio alguno de ellos puede escribir el texto, reproduciéndolo en la bandeja de gelatina y que cada niño tenga un cuadernillo con el dibujo alusivo a cada uno de los temas.

De esta forma potenciamos la riqueza cultural de la zona a la vez que hacemos que los adultos se sientan útiles en su transmisión.

Bibliografía

- DAVID, M., y APPEL, G. *La educación del niño de 0-3 años*. Madrid, Narcea, S. A., Ediciones, 1986.
- DUCKWORTH, Eleanor. *Cómo tener ideas maravillosas*. Madrid, M. E. C. Visor Libros, 1988.
- EISNER, Elliot. *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Edit. Martínez Roca, 1987.
- FORWARD, Bill. *Teaching in the smaller school*. Cambridge. Cambridge University Press, 1988.
- HARLEM, W. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid. Edit. Morata, 1987.
- KAMI, C. y DEVRIES, R. *El conocimiento físico en la educación Preescolar*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1983.
- LOWENFELD, Viktor, y LAMBERT GRITTAIN, W. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz, S. A., 1980.
- LOUGHLIN, C. E., y SUINA, J. M. *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid. M. E. C. Morata, 1987.
- M. E. C. (Autores varios). *Documento de trabajo n.º 3: Espacios, materiales y tiempo en Educación Infantil*. Madrid, 1986.
- MEDINNUS, Gene R. *Estudio y observación del niño*. México. Edit. Limusa, 1979.
- MOLL, Blanca. *La escuela infantil de cero a seis años*. Anaya, 1988.
- PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica, 1959.
- SELMÍ, L., y TURRINI, A. *La escuela infantil a los tres años. 4 y 5*. M. E. C. Morata, 1988.
- STOK, Claudette, y MC. CLURE, Judith. *Enseñar a pensar*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, S. A., 1986.
- TAVERNIER, Raymond. *La escuela antes de los seis años*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, S. A., 1987.
- TONUCCI, Francisco. *A los tres años se investiga*. Barcelona. Edit. Hogar del Libro, S. A. Colección Navidad, 1986.
- WALLON, Henry. *Psicología y Educación del niño*. Madrid, M. E. C. Visor, 1987.
- ZIMMERMANN, D. *Observación y comunicación no verbal en la escuela*. Madrid, Edit. Morata, 1987.

Capítulo IV

Experiencias



Lozoya. Fotografía: Pilar Gamboa. Com. Escolar.

1. ATENCION A LOS NIÑOS Y NIÑAS NO ESCOLARIZADOS REGULARMENTE
2. APOYO A LA ESCUELA RURAL DESDE LOS CENTROS DE RECURSOS
3. ESCUELAS RURALES INCOMPLETAS
4. AULAS RURALES DE EDUCACION INFANTIL

1. Atención a los niños y niñas no escolarizados regularmente

- Introducción
- Preescolar Itinerante - Asturias
- Preescolar en casa - Palencia
- Preescolar en casa - Soria
- La Casa de los Niños - C. A. Madrid
- Apoyo educativo en el ámbito rural - Menorca

Introducción

Las experiencias que se recogen a continuación se sitúan en el campo de la educación infantil de cero a seis años.

La propuesta de Reforma Educativa reconoce este período como etapa educativa con entidad propia, aunque no tenga la obligatoriedad que posee a partir de los seis años.

La atención educativa ha sido asumida por las distintas Administraciones, y el Ministerio de Educación y Ciencia ha ampliado su oferta hasta los tres años.

En estos trabajos se contempla la diversidad de estas actuaciones.

Dentro de la ampliación de la oferta educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de tres a seis años, en el área rural se ha hecho hincapié en la atención prioritaria a la educación infantil con dos tipos de actuaciones:

- Apoyando a los Centros incompletos con alumnos/as de Preescolar, cuyo tutor diversifica su atención educativa a niños de distintas etapas y niveles, desde los Centros de Recursos.
- Atendiendo, bien en pequeños grupos o individualmente, a los niños en edad preescolar que debido a su lugar de residencia no pueden asistir a un Centro escolar. Se desarrolla una labor paralela hacia los padres proporcionándoles orientaciones y materiales de trabajo que les ayuden a colaborar en la tarea educativa de sus hijos.

En este momento se están desarrollando programas de atención al Preescolar desescolarizado en muchas provincias, siendo su actuación diversa en función del contexto geográfico y socioeconómico en el que se desarrollan.

Todos coinciden, no obstante, en la necesidad de atención presencial al niño. Cuando es posible, como es el caso de la experiencia relativa a Asturias, esta atención es realizada en pequeños grupos, ya que se considera que así se favorece su proceso de socialización, fundamental en esta etapa educativa.

En los casos en que habiendo sido estudiadas todas las posibilidades de agrupamiento no es viable ninguna de ellas, se ha optado por atenderles individualmente en su propio domicilio, caso de la experiencia de Soria, procurando, no obstante, programar algunas convivencias, quincenales o mensuales, para que exista la interacción niños-niños que complete la ejercida con el adulto.

En la experiencia de Palencia se señalan las grandes posibilidades de utilización que tienen los medios de comunicación como complemento en el desarrollo de la labor presencial que se realiza.

Utilizan la radio convirtiéndola en un instrumento de formación, motivación y participación a través del programa que realizan semanalmente, dirigido tanto a los padres como a los niños.

Además se publica una revista, dirigida a los padres, sobre temas educativos.

Por último, elaboran, al igual que en otras experiencias, un material didáctico para que el niño lo trabaje en el marco familiar, y completan estas acciones con la asistencia al Centro comarcal para desarrollar en él otro tipo de actividades y darles la oportunidad de relacionarse con otros niños de su entorno.

En la experiencia de la Comunidad de Madrid y su propuesta educativa de la Casa de los Niños se reflejan los aspectos que hacen referencia al trabajo con los padres, que se plantea con parte de la atención prestada, siendo tanto ellos como los niños sujetos del Programa de Educación; en el trabajo se desarrollan los objetivos y criterios que sustentan la acción con los padres e igualmente el tipo de actividades que llevan a cabo.

En la experiencia desarrollada en Menorca se presenta un modelo de actuación que conjuga dos tipos de acciones: apoyo educativo en su propio marco familiar a los niños menores de tres años y, de otro lado, la incorporación semanal de los niños mayores de tres años a un grupo escolarizado con especial cuidado en el período de adaptación.

Estas acciones se completan con una campaña de sensibilización para la escolarización a partir de los cuatro años.

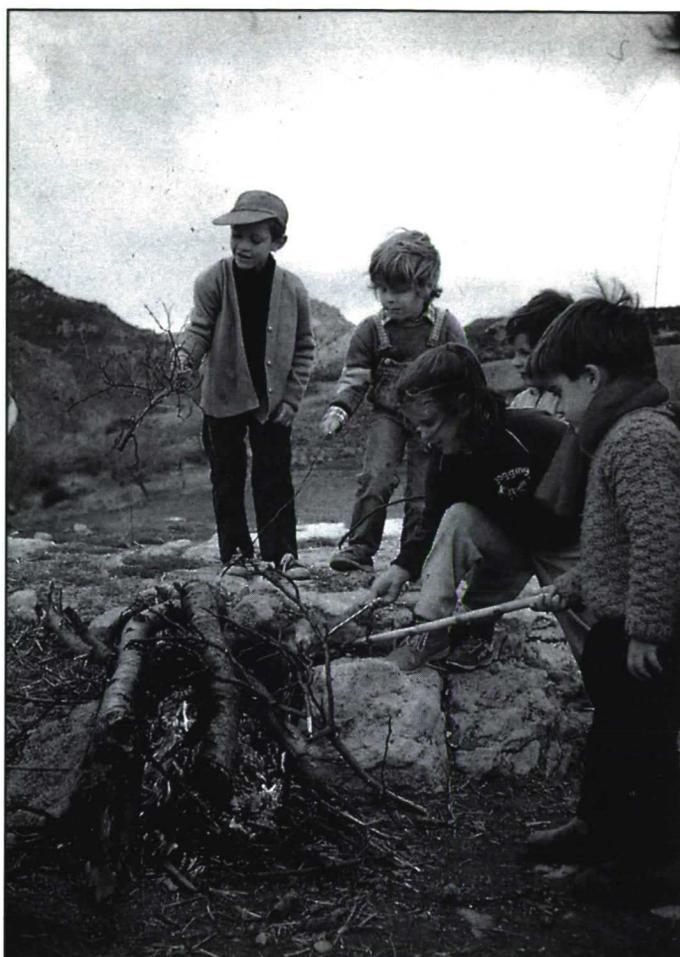
El trabajo se canaliza a través de las relaciones que el educador establece con el niño, lo que sirve de forma indirecta para que la madre, según dice el autor, “vea que es una manera de estar con el hijo lo que favorece el desarrollo en la educación de éste”.

Preescolar itinerante (Asturias)

*Equipos de Educación Compensatoria
Equipos de Vegadeo y Cangas de Narcea - Ibias*

Objetivos del programa

Foto: M. Hernán



Preescolar Itinerante es un programa dirigido a atender la población de Educación Infantil de varias zonas de alta montaña asturianas.

Se trata de un medio en el que diversos factores han motivado el aislamiento y la conservación de sistemas socioeconómicos tradicionales. Se caracteriza por estar constituido por pequeños asentamientos poblacionales, aldeas, con vías de comunicación precarias, en general caminos sin asfaltar, donde muchos de los valores y costumbres tradicionales se mantienen aún hoy.

El programa Preescolar Itinerante pretende ser también un programa de animación sociocultural, que pretende básicamente:

- Abordar desde diferentes perspectivas la problemática del medio en el que se desenvuelve.
- Incidir sobre una población poco numerosa y diseminada, a fin de poder reunir a los distintos miembros del equipo y planificar conjuntamente distintas estrategias de intervención para el perfeccionamiento y el intercambio y, finalmente, para constituirse en “puente” entre esta población y los distintos recursos y servicios institucionales, sean educativos o de cualquier otro tipo.
- Promover la creación de aulas específicas en aquellas zonas de actuación del programa donde las características del sistema ordinario lo permitan.
- Diagnosticar necesidades en cuanto a apertura de nuevas zonas de trabajo.
- Promocionar psicosocialmente a las familias y al entorno, compensando en lo posible desigualdades en el orden de lo sanitario, social, cultural, etc., destacando como objetivos:
 - Promover la creación de otros servicios de salud necesarios, e inexistentes en las zonas.
 - Organizar intervenciones tendentes a la mejora de las condiciones sanitarias del hábitat.
 - Informar, gestionar y acercar recursos de las distintas instituciones locales y autonómicas.
 - Conseguir que las acciones educativas traspasen las barreras del aula y se inserten en el propio medio familiar y social.
 - Procurar la participación de los padres y otras personas del entorno en la vida de la escuela.

Recursos humanos

Los profesionales integrantes del equipo del programa se adscriben en el presente curso a distintos grupos de trabajo en las diferentes zonas geográficas de actuación:

Equipo de Vegadeo: dos profesores de E. G. B. y una Asistente Social. Sus zonas de atención: Obanza (Castropol) y Villar de San Pedro (Boal).

Equipo de Cangas de Narcea-Ibias: cuatro profesores de E. G. B. y una Asistente Social. Sus zonas de actuación: Cadrijuela, Cerezaliz y Escrita (Cangas del Narcea), Seroiro y Boiro (Ibias).

Se hace un trabajo directo en una zona y trabajo de planificación y gestión en locales comunes (tiempos para programar, elaborar materiales, gestiones ante instituciones, etc.).

Objetivos para los niños

El trabajo educativo escolar tiene como objetivo el desarrollo del niño en todas sus facetas, ya que es el desarrollo del individuo el que posibilita el logro de unos concretos aprendizajes, de unos determinados contenidos:

- Conseguir que el niño sienta seguridad en sí mismo con base en la participación social creativa y aceptación de las diferencias individuales, sociales y culturales.
- Desarrollar la capacidad de observación del mundo que le rodea y la experimentación del mismo de forma activa, placentera y creativa (capacidad de observación, percepción, atención, interiorización, etc.).
- Desarrollar la capacidad de expresión a través de los distintos lenguajes (oral, con especial atención a su lengua materna; corporal, matemático, audiovisual, plástico, dominio de otras técnicas instrumentales).
- Lograr que el niño adquiera un desarrollo psicomotriz progresivo y adecuado.
- Respetar y conocer las normas y hábitos de comportamiento de la comunidad.
- Adquirir hábitos para el cuidado de la salud (higiene, alimentación, hábitos posturales, ejercicio físico, etc.).

Programación anual

Para acercarnos a estos objetivos hemos establecido un Plan o Programación anual que gira en torno a centros de interés, unidades de investigación o temas que tienen una temporalización mensual de acuerdo con el siguiente esquema:

- Septiembre: Nos conocemos (período de adaptación). Nuestra familia. La escuela.
- Octubre: Conocimiento y cuidado del cuerpo. La alimentación.
- Noviembre. Las personas trabajan: construcción de la casa. Nuestro pueblo en otoño.
- Diciembre: Los vestidos. La Navidad.
- Enero: Juegos y diversiones con compañeros y amigos.
- Febrero: Los carnavales. El invierno.
- Marzo: Los seres vivos.
- Abril: Medios de comunicación y locomoción. Consumo de bienes. La villa.
- Mayo: La primavera. Todo se mueve.
- Junio: El verano. El mar. Las vacaciones.

Esta programación se realiza especificando objetivos, contenidos y propuestas de actividad por niveles de edad (tres, cuatro y cinco años), en torno al tema de la unidad. Estas propuestas se gradúan no solamente en función de la edad de los niños a los que van dirigidos, sino también en función del desarrollo del curso.

Esta manera de concebir la programación permite acomodarse en cada momento al desarrollo individual de cada niño; así, por ejemplo, un niño de tres años con un nivel de desarrollo elevado puede incorporarse a alguna de las propuestas sugeridas para el nivel de medianos (cuatro años), y también puede hacerlo un niño de cinco años con un desarrollo más lento.

Al margen de esta programación, que se convierte en un esquema base de trabajo con los niños, existen también, durante el desarrollo de un día de clase, tiempos de actividad libre y, por supuesto, tiempos en los que se recoge

todo tipo de actividad ocasional que pueda ser planteada por el propio niño o por circunstancias especiales del medio, como la confección artesanal del pan, la *manteiga* y *escarpines*, una carta para los papás, *hos frixuelos*, construcción de un juguete...

Desarrollo de un día en clase

La labor educativa comienza con la recogida de los niños en los pueblos, realizada por el maestro. En el recorrido se habla con ellos. Se procura inculcarles actitudes tan fundamentales como entrar sin empujarse en el coche, dar los buenos días, dejar la bolsa de la comida detrás del asiento bien colocada, etc. Se pretende así conseguir una independencia de los niños dentro y fuera del aula y una forma de trabajar teniendo autonomía para elegir o cambiar actividades.

Una vez que se llega al pueblo, y después de saludar a los niños que son de allí, nos cambiamos de ropa y calzado (para poder trabajar con más comodidad); los mayores ayudarán a los más pequeños, pues la cooperación entre los niños tiene tanta importancia como la acción del adulto.

Aunque los objetivos del lenguaje se desarrollan durante toda la jornada escolar en la interacción lingüística maestro-alumno y alumno-alumno, se hace sistemática al principio del día a través de la conversación colectiva sobre el trabajo de la semana. En esta exposición oral, con la que comienza la jornada escolar, se trata de que adquieran nuevo vocabulario, aprendan a expresarse y a escucharse unos a otros.

Para su realización se cuida, incluso, la posición de los niños, que se sientan sobre la alfombra y en corro.

- Dentro de la iniciación a la temporalización trabajamos la fecha con la fijación del día, mes y año; a continuación iniciamos una conversación en grupo sobre temas que les interesan y que ellos proponen a menudo.
- Otra actividad que hacemos por la mañana es la de observar el tiempo que hace, utilizando el dibujo como medio de expresión. Se fijan sólo los fenómenos meteorológicos: soleado, nublado, lluvia, nieve. Debido al carácter efímero del tiempo, esta observación se realiza mañana y tarde para anotar las modificaciones que puedan existir a lo largo del día.
- En prelectura, dedicamos mucho tiempo a jugar, y hablar, empleando el cuerpo y el ritmo; se realizan muchos ejercicios que consideramos fundamentales, como: separar las palabras por medio de palmadas, ejercicios de eco reproduciendo sencillos esquemas rítmicos, dar palmadas en cada sílaba, señalar con gestos las sílabas acentuadas, juegos de palabras que empiezan por un fonema determinado (juego del veo-veo).
- En lógica-matemática programamos todo lo que se refiere a conjuntos, asociación de objetos y números, mediciones, relaciones de tiempo y espacio, atributos, pequeños problemas de la vida diaria...; todo se trabaja con objetos concretos, tocándolo, hablando sobre ello, razonándolo.
- Realizan después alguna actividad individual sobre prelectura, precálculo o de desarrollo sensorial, según corresponda. Al terminar el trabajo disponen de un tiempo para actividades libres, durante el cual podrán ir a la zona de juego-trabajo que prefieran: cocina, garaje, experimentos, construcciones, etc., y juegan a lo que quieren y con quien quieren. La observación de éstos nos sirve como fuente inagotable de información.
- Todos los días también realizamos ejercicios sensoriales.

Vista: reconocimiento de formas, colores, tamaño, grosor, etc.

Gusto: aprovechando algunos alimentos típicos que le ayuden a discriminar lo dulce de lo salado, ácido, amargo, etc...

Tacto: con los matices de rugoso, liso, el sentido térmico, etc.

Olfato: olores agradables y desagradables.

Oído: ayudándoles a distinguir por medio del juego los sonidos agudos y graves, fuertes y débiles. Aprenden a oír en silencio.

Dentro de este apartado entran también todos los conceptos lógicos básicos de tiempo, espacio, peso... Todos los conceptos deben trabajarse primero con el cuerpo, luego con las cosas que le rodean, moviéndose hacia un lado y hacia otro, colocándose en distintos lugares.

- Les enseñamos sencillas adivinanzas o trabalenguas, para desarrollar la memoria, sin abusar de ello. Cantamos canciones infantiles en cualquier momento del día.

Así terminamos la sesión de la mañana. Los niños, después de recoger la clase, ayudan al maestro a colocar la mesa para la comida.

Consideramos que comer en la clase es muy importante porque se van separando de la protección de la familia, aprenden a usar adecuadamente los cubiertos, a comer de todo y se enriquecen paulatinamente los hábitos alimenticios.

- Después de comer descansan un rato y comienzan las actividades de la tarde. La tarde es más relajada. Después de descansar les ponemos música o alguna narración o cuento infantil, que les tranquiliza.
- La primera parte de la tarde la dedicamos a manualidades; éstas no solamente favorecen la creatividad, sino también el desarrollo de los músculos finos de la mano, la coordinación óculo-manual, así como el manejo de instrumentos como las tijeras, el punzón, etc., y también la manipulación de materiales de distinta textura: tela, papel-seda, papel-charol, papel-marrón, etc.
- Al finalizar las actividades manuales tienen un rato de actividades libres y un poco antes de salir lo dedicamos a contar cuentos y a las marionetas. Los cuentos se los contamos con todos los detalles y realizando los gestos oportunos. Los argumentos tratamos que estén relacionados algunas veces con la unidad de trabajo correspondiente. Los niños pueden hacer todo tipo de comentarios sobre la narración. Luego se sientan todos en la alfombra y se explican y reparten las actividades para realizar en casa.

Se cambian de ropa, ordenan la clase y suben al coche para llevarles el maestro nuevamente a su domicilio.

Algunos momentos

Adaptación a la escuela

El primer contacto del niño pequeño con la escuela, con el maestro y los compañeros es fundamental para el tipo de interacción que se va a establecer entre él y todo el entorno escolar.

Es un momento que el maestro debe cuidar especialmente.

En el medio rural suelen ser pocos los niños que empiezan cada año la escuela, y por ello no resulta demasiado difícil hacer a cada niño una visita en su propia casa. Este es el medio en el que el niño se siente afectivamente más seguro, y esto es lo que le permite establecer una relación más positiva con el maestro. Para éste, la visita tiene importancia:

- Le permite conocer el entorno familiar del niño y su problemática.
- Le proporciona elementos para la conversación y el trabajo escolar más concreto en el aula.
- Le posibilita una primera observación del tipo de pautas de crianza familiar (las que son favorables al hecho educativo y aquellas que intentará modificar).
- Le permite una observación del propio niño: características de personalidad, nivel de desarrollo físico, aspectos afectivos y relacionales... (algunos elementos para la evaluación inicial).

En esta primera visita le diremos al niño nuestro nombre y le explicaremos nuestro trabajo y qué es la escuela; él nos contará quiénes son los miembros de su familia y cuáles son sus funciones en el núcleo familiar, incluidas las suyas propias.

Esta primera visita puede no ser suficiente en algunos casos; realizaremos entonces un nuevo encuentro en su propia casa con compañeros que estarán con él en la clase. Los niños ya escolarizados le contarán cosas de la escuela, de sus respectivas familias, dónde viven, cómo se llaman... En este encuentro propiciaremos el uso de fórmulas de cortesía.

En casos de especial dificultad en este período de adaptación, propondremos a sus padres (uno de ellos) que lo acompañe algún día al aula y permanezca allí con él hasta que su situación emocional le permita una incorporación no traumática a la escuela.

• Aspectos trabajados

Tres años:

- Reconocer la escuela como lugar de relación con compañeros y amigos.
- Recordar el nombre de el/la maestro/a y llamarlo/a por su nombre.
- Conocer y nombrar diversos tipos de parentesco.

Cuatro años:

- Identificar formas de convivencia y participación del niño en tareas familiares.
- Conocer y utilizar fórmulas de saludo y despedida.
- Conocer la escuela como centro donde se aprenden cosas.
- Conocer el nombre de sus compañeros y utilizarlo para dirigirse a ellos.

Cinco años:

- Reconocer los miembros que componen la familia, sus relaciones y la pertenencia del niño a la misma.
- Reconocer y expresar su nombre y apellidos completos.
- Reconocer y expresar la localidad y denominación de la casa a la que pertenece su domicilio.
- Realizar pequeñas narraciones orales a partir de hechos vividos.

Ya en el Centro, continuaremos facilitando la adaptación con la realización de actividades que signifiquen un puente entre la vida familiar y la vida escolar.

Organización del rincón de la casa

MATERIAL: Cajas de cartón y madera, juguetes, ropas, maquillajes, pintura de dedos: roja, amarilla y azul; bloques lógicos, útiles de dibujo y escritura.

DESARROLLO: A través de la conversación proponemos la idea de hacer una casita pequeña dentro de la escuela.

Nos planteamos dónde la ponemos, qué cosas tenemos en la escuela para hacerla, qué cosas vamos a traer de nuestra casa de verdad. Conversaremos sobre las cosas que cada uno de nosotros tiene en su casa, las que hay en la cocina, para qué y quién las usa, qué forma tiene; las que hay en las habitaciones, dónde vamos a colocar nosotros a nuestros muñecos, etc.

Para dormir a nuestros muñecos-bebés les cantaremos nanas:

*Esta nena ye muy guapa,
ye la flor de la canela;
en pasando quince años
nun va faltar quien la quiera.
Duérmete, mio neñu,
que vien el coco
y se lleva a los neños
que duermen poco.*

Hablaremos sobre las añadas que les cantaban, quién, por qué, aspectos afectivos de la familia...

Si además de los muñecos de clase cada uno de nosotros queremos uno, podemos hacer (o que se lo haga el abuelo) coinininos, muñecos con madera de fresno y talla de los rasgos de la cara. También les podemos poner vestidos.

Podemos construir estantes de cartón o de madera para poner en nuestra casa de la escuela. Estos estantes pueden ser pintados por los más pequeños con pintura de dedos.

Indicaremos a los niños cuál es el uso adecuado de este material y dónde debe ser colocado, cuál es su lugar; cuando acabemos de utilizarlo, conversaremos sobre la importancia de "un sitio para cada cosa".

Con los propios desplazamientos de los niños y la pintura de dedos podemos trabajar el concepto: desde/hasta. Comparando con los bloques lógicos los diferentes objetos del rincón de la casa, trabajaremos las diferentes formas y clasificaremos atendiendo a este criterio. Pueden realizarse representaciones gráficas de estas formas.

A través del juego libre seguramente surgirá de los propios niños la representación de escenas familiares; podemos observar estas representaciones y enriquecerlas con nuestras aportaciones, analizar el tipo de relaciones que se establecen entre los imaginarios miembros de la familia.

- *Aspectos trabajados:*

Tres años:

- Reconocer normas de funcionamiento de la escuela.
- Reconocer y nombrar la figura geométrica “círculo”.
- Realizar clasificaciones atendiendo al criterio “tener forma de círculo”.
- Utilizar los dedos con el material pinturas de dedos sobre superficies amplias.
- Reconocer y nombrar el color rojo.
- Representar escenas familiares cotidianas a través del juego.
- Conocer el espacio que delimita el aula y moverse en él libre y ordenadamente.

Cuatro años:

- Reconocer y valorar el afecto, cariño y protección que recibimos de la familia.
- Percibir diferencias de forma entre los objetos y entre las imágenes gráficas.
- Orientar los desplazamientos y movimientos direccionales atendiendo a las instrucciones “desde ... hasta” en el espacio físico y en el gráfico.
- Reconocer y nombrar las figuras geométricas “círculo” y “cuadrado”.
- Reconocer y nombrar los colores rojo y azul.
- Lograr el control adecuado de la presión de los útiles de escritura sobre el soporte gráfico.
- Lograr caracterizaciones de personajes de la familia a través de ropas o maquillajes.
- Imitar formas de hablar de personajes de la familia en situaciones familiares.
- Progresar en la adquisición de una conducta autónoma en las actividades de la vida diaria y en la expresión de vivencias.

Cinco años:

- Dialogar, respetando el turno y siguiendo la conversación.
- Inventar pequeños diálogos con relación a personajes de la familia.
- Reconocer un espacio limitado y sus límites: el aula, la casa, una habitación...
- Establecer trayectos para unir dos puntos situados en el plano.
- Trazar la línea recta y reconocerla como el camino más corto entre dos puntos.
- Representar, reconocer y nombrar las figuras “círculo” y “cuadrado”.
- Reconocer y nombrar los colores rojo, azul y amarillo.
- Expresar, a través de la representación de escenas, situaciones vividas en el seno de la familia, haciendo los personajes reconocibles al resto de los compañeros.
- Lograr una conducta responsable ante el material propio y el material común.

La relación afectiva con el maestro es determinante en el período de adaptación.

Este vínculo afectivo se facilita a través del contacto físico; las propuestas de actividad deben facilitar el contacto corporal.

Juego en contacto con el maestro

MATERIALES: Instrumentos musicales de percusión.

DESARROLLO: Durante un momento determinado del día podemos jugar con los más pequeños. Este juego se realiza entre el maestro y cada uno de los niños y facilita la proximidad afectiva; el maestro coloca un niño pequeño sentado sobre las rodillas e imitando el trote de un caballo comienza a cantar mientras los demás niños esperan su turno:

*Va la señorina
de la sala a la cocina,
tipitina, tipitina;
iba el señorón
de la sala pa'l salón,
tipitón, tipitón.*

Poco a poco intentaremos que los niños la repitan rítmicamente y la canten. Puede acompañarse con instrumentos de percusión.

- **Aspectos trabajados**

Tres años:

- Ampliar la agilidad y movilidad de la lengua.
- Jugar libremente con instrumentos musicales de percusión sin deteriorarlos.
- Adquirir conciencia de la imposibilidad de conseguir todos los deseos.

A través de lo anteriormente expuesto quedan definidos algunos de los objetivos y contenidos que nos planteamos para los niños; pero es importante que el maestro se plantee también sus propios objetivos y defina lo que espera de los padres.

Para el maestro: Cómo empezar.

- Conocer a cada niño y a su familia en la propia casa del niño.
- Visitar, junto con los niños, el pueblo donde se ubica la escuela. Iniciar el conocimiento de las posibilidades didácticas del entorno geográfico y social.
- Realizar la evaluación inicial de cada niño y de los aspectos familiares más relevantes.
- Presentar a los niños más pequeños los distintos espacios fijos de la escuela: perchero, servicios (lavabo, papel higiénico, grifos, cisterna, etc.), estante de las zapatillas..., y el uso adecuado de los mismos.
- Iniciar, junto con los niños, la organización de los espacios modificables dentro del aula: el rincón de la casa.

Para los padres:

- Conocer la escuela junto con el niño.
- Hablar con el niño de la escuela: los juguetes con los que allí podrá jugar, los amigos de otras casas del pueblo o de otros pueblos con los que podrá estar, de las cosas que podrá aprender, etc.
- Evitar que algunos familiares o personas del pueblo los puedan asustar contándoles que en la escuela los castigarán por algún comportamiento que en ese momento estos adultos no deseen del niño. Ejemplo: “Ya verás, cuando vayas a la escuela: si me desobedeces, te castigarán.”

Conocimiento y cuidado del cuerpo. La alimentación (octubre)

- **Objetivos para el maestro**

- Continuar la evaluación inicial de cada uno de los alumnos del grupo.
- Realizar actividades, junto con los niños, dirigidas al cuidado y salud del cuerpo: cepillado de dientes, lavar las manos antes de comer, etc.
- Posibilitar la observación y la reflexión, por parte de los niños, de los diferentes productos y cosechas de la época, proceso de recolección en sus localidades, uso de los productos y su conservación, etc.
- Organizar, junto con los niños, el taller de actividades plásticas (manipulación, dramatización y música).
- Iniciar la distribución de responsabilidades en los niños.

- **Algunas propuestas de actividad**

ACTIVIDAD: Reconocer las partes del cuerpo. Juego de la “pita ciega”.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Además de muchas otras posibilidades habituales de trabajo con los niños, para el desarrollo de esta unidad existe un juego tradicional que permite abordar los contenidos programados.

El “JUEGO DE LA PITA CIEGA”: el grupo se coloca en corro; cogidos por la mano rodean a uno de sus compañeros, que con los ojos vendados hace de “pita ciega”.

El/la niño/a que está en el centro debe intentar coger a uno de los compañeros que giran en torno a él/ella.

Al juego se le pueden dar, al menos, dos versiones:

- A) La “pita ciega” tiene que intentar reconocer por el tacto qué parte del cuerpo de su compañero/a ha tocado.
- B) La “pita ciega” tiene que intentar reconocer a quién de sus compañeros/as ha atrapado.

Desde luego, este juego requiere un trabajo previo de reconocimiento y denominación de las partes del cuerpo de un niño. Estos contenidos se trabajarán ante el espejo y con el propio cuerpo del niño; posteriormente puede realizarse la misma actividad con los muñecos y “coininos” de que disponemos.

• Aspectos trabajados

Tres años:

- Identificar, localizar y nombrar las principales partes del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades.
- Comprender la necesidad de una higiene personal adecuada.
- Reconocer objetos grandes y pequeños y clasificarlos atendiendo a este criterio.
- Continuar una serie, según un modelo propuesto, atendiendo a las características grande/pequeño.
- Identificar y nombrar propiedades físicas de las personas.
- Crear con diversos materiales, plásticos, objetos grandes y pequeños (plastilina, rasgados de papel, etc.).
- Reconocer sonidos producidos por diversas partes del cuerpo. Diferenciar el ruido del silencio.
- Reconocer y valorar positivamente la presencia de los otros.

Cuatro años:

- Identificar, nombrar y localizar las principales partes de la cara.
- Reconocer las funciones básicas de manos y pies.
- Identificar y utilizar instrumentos básicos para la higiene.
- Distinguir sonidos cotidianos producidos por el hombre: palmadas, pisadas, toses, risas, lloros, etc.
- Callar y escuchar el ruido de la respiración.
- Clasificar objetos atendiendo al criterio corto/largo.
- Formar conjuntos de objetos atendiendo a un criterio de longitud.
- Realizar comparaciones de longitudes usando las medidas naturales: pie, palmo, paso.
- Seriar atendiendo a las características corto/largo.
- Reconocer las posibilidades gestuales del rostro.
- Identificarse como “uno mismo” en relación con los otros y con el medio.

Cinco años:

- Identificar, localizar y nombrar los miembros superiores e inferiores, el tronco y sus partes principales.
- Localizar las principales articulaciones y nombrarlas.
- Distinguir las fases más notables y los cambios más visibles del crecimiento y desarrollo de la persona.
- Iniciar la comprensión del mecanismo respiratorio y su importancia vital.
- Comprender la importancia del cuidado médico del cuerpo para la salud.
- Identificar por el tono de voz a sus compañeros de clase.
- Reconocer por el tono de voz distintos estados de ánimo.
- Identificar sonidos vocálicos.
- Identificar partes del cuerpo a través de la descripción de su utilidad.

- Interiorizar conceptos grueso/delgado y ancho/estrecho a través de la manipulación.
- Realizar comparaciones de anchura utilizando las medidas naturales.
- Comprender y continuar series según modelos propuestos en función de la forma, el tamaño o la longitud de los objetos.
- Reconocer las posibilidades gestuales del rostro y de otras partes del cuerpo.
- Descubrir el propio cuerpo como generador de sonidos (silbidos, soplos, lloros, bostezos, etc.).

ACTIVIDAD: Juego de Vis-Veo

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Este juego puede realizarse en grupos o por parejas.

Uno de los jugadores comienza el juego diciendo: “vis-veo”; su pareja, o el resto de los jugadores, contestan: “¿Qué ves?” El niño dice: “una cosa”. Le contestan: “¿de qué color?”, y dice de nuevo: “DE COLOR...” (el color que haya elegido o el color que queramos trabajar en la clase).

Los demás buscarán en el entorno objetos del color elegido.

• Aspectos trabajados

Tres años:

- Refuerzo del color rojo.

Cuatro años:

- Presentación del color amarillo. Refuerzo de rojo y azul.

Cinco años:

- Refuerzo de los colores verde, rojo, azul y amarillo.

Este juego se podrá utilizar a lo largo del curso para presentación y refuerzo de otros colores y, modificándolo ligeramente, para refuerzo de letras.

Veo-veo.

¿Qué ves?

Una cosa que empieza por:

(La letra elegida).

ACTIVIDAD: Hacemos pan y manteiga.

MATERIALES: Harina, agua, sal, levadura, masera, horno, palas, leche y ola de mazar manteiga. Material para actividades prácticas.

• Desarrollo de la actividad

En un primer momento preparamos con la familia de algún niño la confección del pan.

Nos ponemos de acuerdo en la fecha y la hora en que nos pueden recibir en su casa y explicarnos todo el proceso.

La familia tendrá ya encendido el horno de leña, para que ya estén las piedras calientes, y temperatura adecuada en el horno.

Cuando las personas encargadas de hacer el pan comiencen el proceso, los niños observarán cómo se mezclan y se amasan los ingredientes.

Mientras la masa fermenta, realizaremos dibujos y conversaremos sobre la importancia y necesidad de la alimentación, los distintos sabores de los diferentes tipos de alimentos, los olores, los sentidos que nos posibilitan la percepción; los alimentos esenciales para el hombre, los procesos que son necesarios para el consumo humano de los diferentes productos alimenticios, etc.

Un juego tradicional desarrolla las posibilidades psicomotrices de los niños, pero también puede llevar a la conversación sobre comparación de sabores.

Se juega por parejas: dos niños colocados de espalda se entrelazan los brazos y, a medida que van dialogando las frases de la retahíla, se levantan uno a otro:

—¿Dónde estás?
 —En tableta.
 —¿Qué comiste?
 —Cebolletas.
 —¿Te supo bien?
 —Como la miel.
 —Te supo mal?
 —Como la sal.

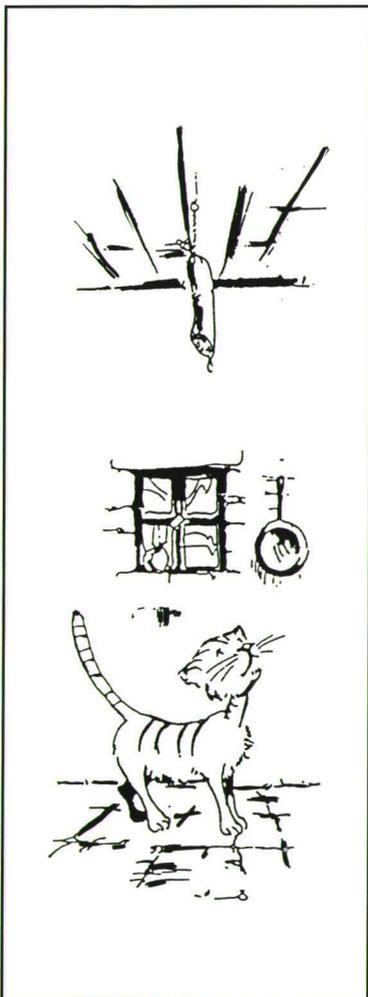
Y esto se repite hasta que los jugadores se cansan.

Algunos refranes asturianos refuerzan estas ideas.

Cuando haya fermentado la masa, cada niño se hace su bollito, que rellena con chorizo y tocino; los niños pueden poner alguna letra de su nombre, realizada con la propia masa, para identificar, posteriormente, el bollo que se van a comer (cada uno el que ha preparado).

A continuación metemos la masa al horno, previamente barrido con la escoba de laurel confeccionada para el caso. Primero metemos las hogazas grandes (que han elaborado para el consumo familiar), y luego los bollitos pequeños de los niños, que se cuecen más rápido y que hay que retirar antes.

Podemos comentar algunas adivinanzas:



*Adevina, perogrullo.
 ¿Cuál ye'l bichu
 que te pica n'el bandullu?
 (El hambre)*

*Ja' pingo d'arriba
 y mao d'abaxo,
 si pingo cae,
 mao rise.
 (El chorizo y el gato)*

Mientras el pan se cuece, la mamá de la casa prepara una manteiga; con paciencia, se va removiendo la leche, colocada dentro de un recipiente, y en un cuarto de hora ya está lista. Se le da forma y se decora con incisiones.

Una canción al caso:

*Chove, neva,
 fai carambela,
 probe da viella
 que ta na fornella
 con sete nenios
 y media mantella.*

Trabajaremos los acentos de las canciones, marcándolas con palmas, pies, etcétera.

Cuando ya los bollitos están listos, allí mismo o en la escuela nos los merendamos.

No podemos olvidar las normas higiénicas.

Hay que lavarse las manos antes de comer y conviene limpiarse los dientes cuando terminemos.

Un juego que se puede desarrollar en el patio de la escuela, y capaz de dar lugar a reflexiones sobre alimentos esenciales, la enfermedad si se carece de ello, etc., es el "juego del milanu".

Uno de los niños hace de milanu y se coloca en un lugar determinado con los ojos cerrados.

Otros dos niños hacen de amo del milano y de criado, y con el resto de los niños van pasando en fila delante de aquel que hace de milano, mientras se recitan estas frases:

*Al milano ¿qué le dan?
Por la noche pan y pera.
y por el día pera y pan.*

Después, entre el amo y el criado se establece este diálogo:

*Periquín, mi criado.
¿Qué manda mi amo?
¿Está muerto o sano?
Muerto.*

Luego, el milano abre los ojos y el criado grita:

¡Vivo!

A este grito, todos los niños echan a correr, y el primero que es atrapado por el milano pasa a ocupar su lugar.

• Aspectos trabajados

Solamente reseñar aquellos que no se repitan, en relación a la propuesta anterior.

Tres años:

- Reconocer la necesidad de la alimentación.
- Guardar silencio, durante un corto período de tiempo, ante una petición expresa.
- Iniciar la adquisición de coordinación visomotriz gruesa.
- Iniciarse en las reglas fundamentales del diálogo: escuchar, interpretar y expresar los propios sentimientos.

Cuatro años:

- Discriminar perfecciones gustativas referidas a sabores.
- Coordinar los movimientos del cuerpo a un ritmo uniforme.
- Producir ritmos con distintas partes del cuerpo.

Cinco años:

- Identificar y clasificar alimentos esenciales para el hombre.
- Producir ritmos con partes combinadas del cuerpo.
- Realizar juegos de eco a través de percusiones realizadas con diferentes partes del cuerpo.

PROPUESTA: Juego con los dedos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: Este juego, para los más pequeños, consiste en que el maestro vaya tocando cada dedo de la mano del niño, mientras recita:

*Este puso un huevo,
éste lo echó al fuego,
éste lo sacó,
éste lo peló,
y éste, que es el más gordo, se lo comió.*

• Aspectos trabajados

- Vincular afectivamente al niño pequeño y el maestro; reforzar objetivos del área social y natural, programados en la Unidad.

-
- Iniciar la funcionalidad independiente de los dedos de la mano.

Otra propuesta relacionada con esta Unidad para niños de tres años sería el juego de “daba la mocina”.

*Daba la mocina
en a cabecina,
daba, daba, daba,
y no se lastimaba,
... hasta que un día dió
y se lastimó.*

En el que los niños pequeños se tocarán la cabeza, suavemente, a ritmo de la canción, y en la última estrofa se darán un poco más fuerte.

Preescolar en casa (Palencia)

Equipos Ed. Compensatoria

Introducción

La Educación Preescolar en Casa surgió en la provincia de Palencia a raíz de las inquietudes de un grupo de profesores que, coordinados y supervisados por la Inspección Técnica de E. G. B., quisieron dar respuesta a la situación en que se encontraban los niños de cinco años de unas zonas rurales concretas de la provincia de Palencia, zonas en las que la falta de aulas de Preescolar les impedía la adquisición de unos hábitos mínimos y, muchas veces, la maduración necesaria para afrontar con éxito el inicio del primer ciclo de E. G. B.

Para llevar a cabo esta experiencia se formó una Comisión Técnica Provincial, una Comisión de cada Centro, y se implicó a los tutores para que aceptaran su papel de transmisores y creadores de actividades prácticas capaces de ayudar a madurar a sus hijos.

Los medios con que se contó fueron sobre todo de los Centros, de los propios profesores que llevaban la experiencia y de las familias.

A lo largo de estos cursos se va dando publicidad a la experiencia enviando el Proyecto a todas las Direcciones Provinciales e interesándose por ella varias provincias de las que vinieron representantes a estas zonas para conocer de cerca cómo se llevaba a cabo con el fin de ampliarla también a sus provincias.

Y en el curso 1984-85 queda incluida la E. P. E. C. como una actuación más de Educación Compensatoria, por lo que los profesores que llevaban a cabo la experiencia delegan en los nombrados por la Dirección Provincial para tal fin.

Objetivos

- Atender las necesidades educativas de los niños de Preescolar no escolarizados.
- Desarrollar en ellos las destrezas básicas de aprendizaje, capacidades sensoriales y perceptivas.
- Proporcionar material didáctico a este colectivo de niños para su maduración educativa.
- Ofrecerles la oportunidad de relacionarse con otros niños de su entorno periódicamente en un Centro comarcal, así como ponerles en contacto con la comunidad escolar.
- Potenciar el desarrollo de su creatividad y su fantasía.
- Responsabilizar a las familias en la tarea educativa de sus hijos.
- Asesorar y orientar convenientemente a las familias en la tarea educativa de sus hijos.

Para conseguir estos objetivos, nuestra actuación está orientada tanto a los niños como a los padres del mundo rural.

Áreas de trabajo

Dadas las especiales características de este Programa, puesto que se desarrolla en la propia casa del niño, dirigido y orientado por la familia, lo hemos estructurado en torno a las siguientes Áreas de Trabajo:

- Niños:
 - Guía de actividades:
 - * fichas
 - * lectoescritura
 - * cuento
 - Radio
- Padres
 - Revista
 - Radio
 - Escuela de padres

1. Niños

- *Guía de actividades*

Desarrollo de una guía de actividades a realizar en las casas por la propia familia. Es el instrumento de trabajo de los niños. Los padres son los encargados de dirigir este trabajo bajo el asesoramiento de los profesores del Programa.

La guía tiene un carácter global, girando en torno a un centro de interés. Con un carácter activo y lúdico, partiendo de lo próximo al niño y buscando lo que le resulte atractivo y ameno.

Contiene:

- Fichas en las que se trabajan los aspectos básicos de aprendizaje a desarrollar por los niños.
- Programa de lecto-escritura para el segundo nivel de Preescolar.
- Cuento, a través del cual se trabaja el área de lenguaje: expresión y comprensión oral.

Todo ello con una metodología adaptada a los padres y a las características de la casa, que es donde se desarrolla.

2. Padres

- *Programa de radio*

De carácter educativo, emitido por Radio Nacional de España, que refuerza y sirve de apoyo al plan de trabajo quincenal, y que tiene como objetivos:

- Enriquecer el lenguaje oral de padres e hijos.
- Desarrollar la comprensión oral, capacidad de comunicación, vocabulario, memoria, razonamiento.
- Educar la creatividad y el movimiento del niño.
- Incidir en el campo educativo de los padres a través de los aspectos formativos que se reflejan en cada emisión.
- Mentalizar a los padres de la trascendencia que ciertos aspectos olvidados por ellos pueden tener para el desarrollo de la personalidad de sus hijos.

Cada programa contiene:

- Para niños:
cuentos,
canciones,
juegos,
juegos de lenguaje: adivinanzas, trabalenguas...
- Para padres: temas de formación de tutores.

- *Revista*

Como vehículo de comunicación adicional donde llevar a cabo información sobre cuestiones de interés para los padres, pero no limitándonos a la mera información, sino que pretendemos formar a estos padres como educadores de sus hijos.

Los temas tratados en ella van paralelos a los desarrollados en el programa de radio.

- *Escuela de padres*

Con el objetivo de hacer más fácil la labor educativa de los padres, mantenemos con ellos reuniones en las que se tratan temas de carácter educativo que les sirvan para conocer mejor a los niños y para aprender algunos aspectos importantes de cara a proporcionarles una mejor educación.

La periodicidad de estas reuniones suele ser mensual.

El tratamiento de los temas está a cargo de personas especializadas o relacionadas directamente con los temas que puedan interesarnos.

Dinámica de Trabajo

Con la guía de actividades elaborada se desarrolla quincenalmente una sesión de trabajo en la propia casa de los niños o en los locales adaptados de los Ayuntamientos.

En estas visitas se trata de conectar directamente con las familias e informar a los padres sobre la metodología a seguir, puesto que ellos van a ser los maestros de sus hijos, así como comentar las dificultades con las que se van encontrando.

A la vez, insistimos de una forma directa con el niño en aquellos aspectos más destacables de la guía de actividades, de forma que esto nos sirva de evaluación.

En calidad de préstamo, entregamos en estas visitas material didáctico diverso para afianzar el aprendizaje de una forma lúdica.

Por otra parte, los niños asisten un día a la semana al C. P. Comarcal correspondiente a su zona, y de esta forma se trabajan aquellos aspectos que por su dificultad o por su carácter grupal no pueden realizarse individualmente en las propias casas.

En Saldaña se da una peculiaridad respecto a las demás zonas. Mientras en ellas los niños atendidos corresponden a diferentes comarcas, en Saldaña todos los niños pertenecen a la misma, resultando un número demasiado elevado para integrarse en las aulas de Preescolar del C. P. Comarcal, tal y como sucede en el resto de las zonas, donde el número de niños por comarca es muy reducido y, por tanto, pueden ser atendidos por las profesoras parvulistas.

En Saldaña son las propias profesoras de E. P. E. C. las que atienden directamente a los niños.



Podemos oír...

“Preescolar en Casa”

Un Programa de **RADIO**
educativo con:

para padres y madres
niños y niñas...
los
miércoles
a las 15,30



temas
cuentos
canciones
juegos

por Radio Nacional de España

...No olvidéis que después de las vacaciones de Navidad podéis seguir conectando vuestra radio o transistor, porque seguiremos con vosotros y con vuestros hijos a través de Radio Nacional de España.

- Radio Nacional de España 5
- Preescolar en Casa
- Programa número 12
- Fecha de emisión: 13-4-1989

CONTROL CINTA CARETA

LOCUTOR: Buenos días amigos oyentes de nuestro programa Preescolar en Casa emitido en Palencia desde R. N. E. 5. Después de las vacaciones de Semana Santa, ya estamos de nuevo con vosotros.

LOC.: ¡Hola, cómo estáis? Hoy vamos a comentar un tema que ya es tópico en la educación preescolar. Nos referimos a la educación psicomotriz.

LOC.: Sí, porque todos hemos oído en repetidas ocasiones el término psicomotricidad. Y sabemos que es algo que hace referencia al movimiento del niño, algo relacionado con la educación física de los más pequeños.

LOC.: Pero..., si os parece, antes de desarrollar el tema, que sean nuestros oyentes pequeños quienes nos escuchen primero, porque a pesar de que ha habido unas vacaciones por medio no hemos olvidado a nuestros niños. ¿Verdad que no les hemos olvidado?

LOC.: Por supuesto que no hemos olvidado a ningún pequeño y que ya estábamos deseando estar con vosotros para enseñaros muchas cosas como en otros jueves anteriores. ¿Recordáis?

LOC.: Pues..., a propósito de recordar, me imagino que durante este tiempo de vacaciones os habréis aprendido bien todo lo relacionado con los oficios, todo lo que trabajábamos en la última programación. Por eso yo creo que todos sabéis que las personas que trabajamos, cada una hacemos una cosa: unos hacen pan, son los panaderos; otros peinan en las peluquerías, son los peluqueros; Antonio hace...

LOC.: Tipi tape, tipi tape, tipi tape, tipitón, tipi tape, zape zape.

LOC.: Oye, ¿qué pretendes hacer con el tipi tape? Me recuerdas algo muy conocido. ¿Se trata de algún oficio?

LOC.: ¡Claro! Intentaba decir a los niños un trabalenguas relacionado con el oficio de los zapateros.

LOC.: ¡Ah, pues tienes razón...! ¿Esos hombres que hacen y arreglan zapatos dando golpecitos con su martillo?

LOC.: Sí, esos hombres son los que hacen tipi tape, tipi tape: los zapateros. Pero me parece que se lo voy a decir un poco despacio para que lo puedan repetir conmigo, porque creo que antes lo empecé muy deprisa:

*Tipi tape, tipi tape,
tipi tape, tipitón
tipi tape, zape zape,
zapatero remendón.*

LOC.: ¿Sabéis que la poesía que os he preparado esta vez habla también de un oficio? Pero... no, no se trata ya de zapateros, se trata de carpinteros, que también es otro oficio. Ya sabéis muy bien que los carpinteros trabajan la madera; con ella hacen mesas, sillas...

LOC.: ...armarios, camas y ventanas. Además, también sabéis que trabajan con la sierra, con el martillo...

LOC.: Bien, pues con todo esto aprendamos esta poesía:

LOC.: *Cuando los carpinteros
toman la sierra
sacan pequeños trozos
de la madera,
y hacen ris,
y hacen ras,
y en astillas chiquitas
partiéndolas van.*

CONTROL MÚSICA

LOC.: Y... como ya sabemos el nombre de muchos oficios ¿por qué no les cantas a los niños esa canción que tú sabías y con la que podían jugar a ser muchas cosas...?

LOC.: Me imagino que te referirás a una canción que ya conocen los niños porque se la canté en el anterior programa: la de “San Serenín”. Pues con mucho gusto, y estad preparados, porque ahora mismo la vamos a cantar todos.

CONTROL: CANCIÓN “SAN SERENÍN”

LOC.: Hoy, como siempre, también tenemos una adivinanza. Veréis: últimamente ando mucho con una cámara fotográfica y de vez en cuando saco algunas fotografías de los pueblos donde vivís, pero tengo un problema...

LOC.: No me digas que necesitas una fotografía tuya y que no sabes cómo hacerla porque tu máquina no es instantánea.

LOC.: ¡Claro! ¡Ese es mi problema! ¿Sabes? Quiero retratarme, hacerme una fotografía, y no sé dónde ir; así que voy a pedir ayuda a todos los niños.

*Quiero retratarme y no sé dónde ir;
si algún niño lo sabe, ¿me lo puede decir?*

CONTROL MUSICA

LOC.: Decíamos antes que el término psicomotricidad es algo que hace referencia al movimiento del niño, algo relacionado con la educación física de los más pequeños.

LOC.: La palabra “psicomotricidad” compuesta de dos palabras simples:

- psico: que hace referencia al conocimiento y a la afectividad, y
- motricidad: que hace referencia al movimiento.

LOC.: Por ello, en una primera aproximación, podemos decir que la psicomotricidad es tener muy en cuenta la enorme influencia que en el niño de hasta seis-siete años tiene el movimiento de su propio cuerpo en la organización y desarrollo de su pensamiento-inteligencia y de su afectividad e integración en el mundo y su socialización.

LOC.: Es decir, la psicomotricidad parte de la base de que en los niños hasta seis, siete años no existe la posibilidad de diferenciar lo que es pensamiento de lo que es movimiento.

LOC.: Sí, porque cuando le vemos moverse o manipular los objetos estamos viendo cómo piensa y qué concepción tiene de sí mismo y de lo que le rodea.

LOC.: En este sentido queda explicado por qué la educación preescolar es, antes que nada, educación psicomotriz.

CONTROL: MUSICA

LOC.: Cuando hemos llegado a este punto, parece interesante abordar el tema de por qué en nuestras aulas de Preescolar la psicomotricidad está tan presente. ¿Esto se debe a una moda? ¿Es una metodología diferente para cumplir los mismos objetivos que antes se conseguían de otra manera? Vamos a analizar estas preguntas.

LOC.: Bien. Has planteado los temas claves que queremos tratar hoy. Iremos por partes. Lo primero será lo que hace referencia a que si la psicomotricidad, o mejor la educación psicomotriz, es una moda, es algo nuevo y, por tanto, pasajero, o es un logro ya consolidado en la educación, sobre todo preescolar.

LOC.: En realidad, la primera vez que aparece la palabra psicomotricidad escrita con una formulación precisa es en 1907. Estamos, pues, ante una materia reciente, pero que casi lleva un siglo de singladura.

LOC.: En este sentido, ya desde los años cincuenta todas las tendencias y corrientes educativas que se desarrollan actualmente, en el ámbito de la educación precoz, maternal y preescolar, tienen en la educación psicomotriz su base y su centro, en torno al cual se articulan e integran todos los aspectos educativos.

LOC.: En consecuencia, la forma de ser del niño de Preescolar impone que no pueda plantearse el trabajo escolar como actividades para desarrollar el pensamiento, la inteligencia.

LOC.: Ni como actividades de educación corporal o física para desarrollar el cuerpo, ya que en el niño no existe esa dualidad. El niño piensa y se mueve conjuntamente; mejor dicho, de una forma “global” e “integral”.

CONTROL: MUSICA

LOC.: Naturalmente, lo que venimos diciendo está justificando la presencia que tiene la psicomotricidad en todas las aulas de Preescolar. La clave de esta presencia está en que la actividad escolar debe respetar la evolución psicomotora del niño y adecuar los medios didácticos a las auténticas necesidades del escolar.

LOC.: Por ello, la educación psicomotriz intenta integrar la educación corporal en la educación global e integral, muy especialmente en el ámbito de la educación preescolar.

LOC.: Actualmente el cuerpo ha dejado de ser uno de los dos componentes del hombre para pasar a ver a éste como una persona globalmente considerada y a la que hay que ofrecer y dar una educación integral.

LOC.: Por tanto, la educación psicomotriz no es en ningún caso simple educación física, sino que se define desde la danza, la expresión corporal, la expresión mímica, la expresión rítmica, la expresión plástica, el lenguaje oral..., hasta la expresión gráfica (grafomotricidad y escritura).

LOC.: Desde esta perspectiva y con esta concepción global e integral de la educación psicomotriz vemos que la pedagogía actual no contempla en ningún caso la educación psicomotriz como una técnica educativa, sino que constituye una manera distinta de ver el aula de Preescolar.

LOC.: En efecto, es una metodología completa que abarca todo lo que se hace en la escuela de Preescolar, teniendo como base el movimiento del niño.

CONTROL: MÚSICA

LOC.: Vistas ya las bases de la educación psicomotriz, su necesidad e importancia, así como su definición, vamos a pasar a continuación a analizar los objetivos de la educación psicomotriz; es decir, ¿qué queremos educar y desarrollar en los niños con la educación psicomotriz?

LOC.: Sí, el objetivo básico de la educación psicomotriz son las vivencias corporales; es decir, a base de estimular el movimiento se llegará a logros en relación:

- al propio cuerpo,
- a los objetos,
- a la socialización,
- al espacio-tiempo,
- al tiempo.

LOC.: Expliquemos un poco todo esto:

En relación al propio cuerpo: tomar conciencia del propio cuerpo; potenciar la capacidad de desplazamiento; afianzar el equilibrio; desarrollar los sentidos a través de los cuales se descubrirán las características y cualidades de los objetos, y aplicar el movimiento a la expresión plástica como plasmación de la vivencias del niño.

LOC.: En relación a los objetos: descubrir el mundo que rodea al niño observando y manipulando los objetos. Desarrollar la imaginación partiendo del niño como punto de referencia con respecto al mundo de los objetos.

LOC.: En relación a la socialización: emplear las posibilidades de comunicación que tiene el movimiento: tanto el lenguaje oral como la dramatización, los juegos de grupo, el trabajo en equipo y la colaboración entre los niños.

LOC.: En relación al espacio-tiempo: descubrir y aplicar nociones de dirección, situación, sucesión, distancia, duración y límite.

LOC.: En relación al tiempo: descubrir la secuencia temporal: pasado reciente, presente y futuro inmediato.

CONTROL: MÚSICA

LOC.: Oídos los objetivos de la educación psicomotriz, vamos a pasar a las bases sobre las que se realiza la práctica psicomotriz en la educación preescolar.

LOC.: En numerosas ocasiones hemos hablado aquí de la importancia que tiene el período preescolar en el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad del niño.

Sabemos también que en el niño pequeño su comunicación con las personas que le rodean y con los objetos es esencialmente a través del movimiento.

LOC.: Por otra parte, el niño emplea, la mayoría de las veces, su cuerpo y sus sentidos al servicio del desarrollo de la inteligencia. Las actividades motrices y sensoriales aseguran que el desarrollo de la inteligencia avance adecuadamente antes de que el niño se vea expuesto a actividades más abstractas.

LOC.: En última instancia, la educación psicomotriz favorece un trabajo de estimulación global en el momento en que se están sentando las bases para los aprendizajes posteriores.

LOC.: Sin duda, la práctica psicomotriz como eje del trabajo escolar de la etapa preescolar supone un gran avance sobre la pedagogía tradicional, ya que favorece unas relaciones, dentro de la escuela, menos autoritarias y competitivas; estimula la creatividad; todo gira en torno a los intereses del niño. Se busca el desarrollo y la maduración, no sólo impartir conocimientos.

LOC.: Es decir, pretende el desarrollo de la autonomía personal en un marco de libertad y personalizado, favoreciendo, en suma, las actitudes esencialmente activas y no pasivas.

CONTROL: MÚSICA

LOC.: Y, para terminar, porque el tiempo se nos agota, podemos resumir el tema diciendo que el niño que ha sido estimulado convenientemente, con una adecuada educación psicomotriz, estará más disponible para las actividades intelectuales posteriores.

LOC.: Y le resultará, sin duda, más fácil la comunicación e integración con los demás y con el mundo de los objetos que nos rodea.

LOC.: Y, por hoy, nada más, amigos. Hasta el próximo jueves, que estaremos de nuevo con vosotros.

LOC.: ¡Feliz semana!



REVISTA PARA PADRES

PUBLICA:

EQUIPO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
EN CASA
Educación Compensatoria
PALENCIA

LA FAMILIA, PRIMERA ESCUELA DEL NIÑO

La familia es la primera institución a la que el niño pertenece. Y es, a la vez, el agente educativo más potente en las primeras edades; en estos momentos, toda la vida del niño gira en torno a la casa y a la familia: los padres, los hermanos, los abuelos con sus relaciones entre ellos y con el niño están influyendo decisivamente en su personalidad.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que la educación que da la familia es espontánea: educa en cada momento y lo hace de una forma sencilla y sin preparación.

La familia ejerce una función educativa generalizada: abarca todas las áreas, toda la vida, todos los aspectos del niño.

¿Cómo educa en concreto la familia? Fundamentalmente mediante la oferta constante de modelos variados. El niño capta lo que ve; no es necesario decirle cómo tiene que obrar; por imitación adoptará nuestras formas de vida, nuestras conductas, nuestros principios...

Estos modelos producen un gran efecto en los niños, les calan muy profundamente, ya que tienen unas características especiales que los hacen enormemente eficaces.

Estas características son:

Los modelos son muy variados: permanentemente se está bombardeando al niño, se le habla, se le ayuda, y está viendo en todo momento lo que hacemos, cómo se tratan entre sí los padres, cómo le tratan a él, a sus hermanos...



Son modelos participativos: el niño no está en la familia como un espectador, sino que se integra y participa plenamente en la vida familiar de ahí que esté muy sensibilizado a todo lo que en ella sucede. Y en la familia es donde va construyendo sus primeras formas de vida, sus primeras actitudes.

Estos modelos satisfacen las necesidades más básicas de la persona: su alimentación, su vestido, su casa, su seguridad en todos los aspectos y unos sentimientos que le ayudan a llevar una vida feliz.

Además, son reiterados, se repiten cada día, son como una lección que se repitiera una y otra vez, cada día, durante años; naturalmente que llegaría a aprenderse. Por eso la familia tiene ese poder de educación tan grande.

Los modelos de los que venimos hablando son globalizadores, alcanzan a toda la persona, integran todos los saberes que hace falta poseer para la vida; la familia es una escuela que nos enseña desde pequeñitos a vivir.

Por último, todos estos aprendizajes están reforzados por los lazos afectivos que se establecen en la familia; al niño le llegan mucho más las cosas que se le ofrecen cuando ese ofrecimiento se hace con cariño. Y, naturalmente, la familia está dando permanentemente a los niños muestras de sus sentimientos de cariño.

Por todo ello, la familia es, en los primeros años de vida, la institución educativa esencial y básica, y, por supuesto, lo más importante.

Además, es la primera escuela de socialización, de aprendizaje de las normas elementales por las que se rige la convivencia con el resto de las personas, la cooperación, el respeto mutuo... Se enseñan desde el momento en que la familia, los padres, hermanos, abuelos... se respetan y colaboran mutuamente.

Por ello, los padres pueden aprovechar deliberadamente la gran fuerza educativa de la familia hacia las enseñanzas que resulten más positivas para los niños. En este sentido, los padres tienen la responsabilidad de ir mejorando su preparación para desarrollar esta función de una forma cada vez más positiva.

Es conveniente que participen en Escuelas de Padres, actividades de formación de adultos, que lean revistas sobre el tema, mejoren su nivel cultural, porque los que van a recibir los frutos son sus hijos.

ALIMENTACION

PILARES BÁSICOS

La leche:



- Un niño debe tomar tres cuartos de litro de leche diaria.
- Un adolescente, una embarazada y un lactante, un litro diario.
- Medio litro de leche diario es aconsejable para los adultos.

Vamos a hablar en esta ocasión de los alimentos del primer grupo de la “rueda de la alimentación”: la leche y sus derivados.

La leche es el alimento más completo que existe, ya que es rica en todo excepto en hierro y vitamina C.

Las sustancias nutritivas más importantes que contiene son:

- Calcio, que forma los huesos.
- Proteínas, que forman los músculos.
- Vitaminas del grupo B.

Por su contenido en proteínas, la leche puede sustituir a la carne, al pescado o a los huevos. Medio litro de leche supone 16,5 gramos de proteínas, o sea, igual que 100 gramos de carne, con la ventaja de que contiene una mayor cantidad de calcio.

Por todo ello, la leche es un alimento fundamental a cualquier edad, pero sobre todo en los niños.

Hay muchas formas de introducir la leche como alimento: puede ser la base del desayuno, puede tomarse queso, yogur, puede incluirse en los platos de puré, cremas de verduras, salsa bechamel, suflés y toda clase de platos dulces (flanés, natillas, bizcochos, batidos, cremas, helados, etc.).

Lo que nunca debe hacerse es consumirla cruda, pues puede contagiar enfermedades de la vaca (tuberculosis, malta...).

Una última recomendación: el queso es un alimento muy adecuado para aperitivos, meriendas y postres. Los niños deben tomar quesos de sabor suave y no muy grasos.

El yogur también es un buen sustitutivo de la leche. A los niños también les suele gustar por su variedad de sabores; lo pueden tomar como merienda, desayuno o postre. Nosotros recomendamos los yogures hechos en casa, por ser más naturales, ya que los comercializados tienen una gran cantidad de colorantes, etc.

ALIMENTACION



PILARES BÁSICOS

Carnes, pescados y huevos

En el segundo grupo de la rueda de los alimentos encontramos las carnes de todo tipo, pescados y huevos, todos ellos muy ricos en proteínas. Las carnes y pescados alimentan igual, siempre que se consuman en la misma cantidad.

Todas las carnes tienen prácticamente el mismo valor nutritivo, aunque procedan de distinto animal o sean de diferente categoría.

Igualmente, todas contienen grasas, pero en mayor cantidad la carne de cerdo, por lo que la hace más difícil de digerir.

Los pescados, además de su riqueza en proteínas, contienen una buena cantidad de sales minerales, indispensables para el organismo: calcio, hierro, yodo, flúor, fósforo, etc.

Los huevos son ricos en vitaminas E y B, hierro y también calcio. Por tanto, son un buen alimento.

¿Sabía usted que...

- El pescado se digiere mejor que la carne, pero no alimenta menos
- Los pescados y las carnes congeladas tienen el mismo valor nutritivo que los frescos
- Las carnes blancas no son más nutritivas que las rojas
- La yema del huevo contiene grasa, en especial colesterol, que a algunos enfermos puede hacer daño

DE NUESTRA SALUD

HIGIENE

A lo largo de toda la vida, la boca es el órgano por el cual vamos a introducir todo lo necesario para nuestra nutrición, desarrollo y crecimiento.

De ahí la obligación que tenemos de cuidarla, junto con los dientes que están en ella.



- Para conseguir una buena salud buco-dental aconsejamos:
 - Hacer una alimentación sana y comer pocos dulces, porque éstos producen caries.
 - Cepillar los dientes y encías después de cada comida.
 - Acudir periódicamente al dentista.

Y... recuerde esto:



**LA BOCA Y LOS DIENTES
NO PUEDEN CUIDARSE POR SI SOLOS
¡ AYUDELOS !**

EL JUEGO INFANTIL

Los juguetes son los objetos en los que generalmente se apoya el juego infantil. El juego y el juguete van estrechamente unidos.

Estamos llamando juguete a cualquier objeto o material que el niño utiliza en sus juegos: una hoja, un palo, una caja, un pañuelo, su dedo o su pie...

En teoría, el niño no necesita juguetes fabricados para jugar; puede inventar juegos sin apoyarse en ellos. Un círculo hecho con piedrecitas puede ser una casa para habitar, un establo o un campo de fútbol; la cáscara de una nuez puede servir de cunita o de cuenco.

En fin, cualquier objeto puede servir para realizar infinidad de juegos de acuerdo con sus necesidades y etapa de desarrollo.

Con esto no se pretende quitar la importancia que tiene el juguete fabricado, sino hacer notar que el niño no necesita disponer de juguetes absolutamente perfectos, ni se le debe invadir con éstos, sino que habrá que dejarle espacio y posibilidad para crear y disfrutar con sus propios juegos y, de este modo, ejercitar su imaginación y fantasía.

El juguete tiene un valor indiscutible en el desarrollo de los juegos y, por tanto, de toda la personalidad del niño.



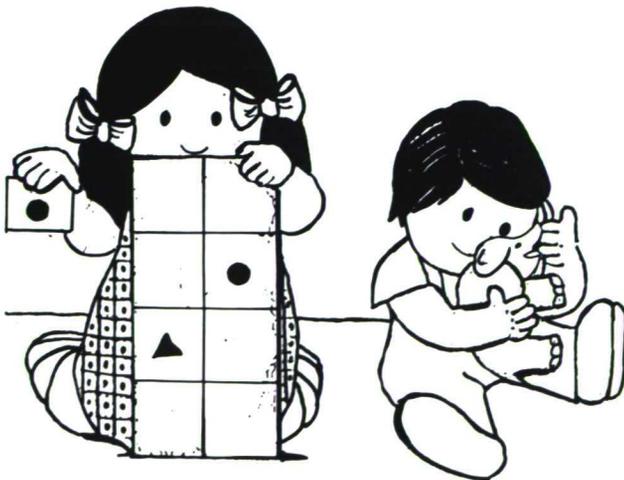
Los juguetes...de verdad

LOS JUGUETES

Por todo esto, a la hora de comprar juguetes habrá que tener en cuenta que sean de material fácilmente lavable, no tóxico, irrompible y sin vértices ni aristas, agradables al tacto y a la vista, adaptados a la mano del niño, fáciles de manipular y muy atractivos.

También tendremos que tener en cuenta la edad del niño, sus aficiones y gustos particulares. Para ello conviene observarle mientras juega o, si es un poco mayor, pedir su opinión y participación directa en la compra.

Ante la superabundancia de juguetes en el mercado, entre los que tenemos que elegir, la mayoría de los especialistas en el tema expresan que aquellos juguetes electrónicos que actúan por sí mismos fomentan la pasividad y la apatía en los niños, por lo que resulta más positivo ofrecer al niño materiales y objetos de piezas con los que pueda construir por sí mismo aquello que en cada momento más le satisfaga, favoreciéndose con ello el estímulo de todas sus capacidades.



Los juguetes deben servir para:

- Ayudar al niño a satisfacer su gran necesidad de explorar, crear, inventar, imaginar y fantasear.
- Proporcionar al niño placer y diversión.
- Estimular el interés y aprendizaje de los distintos roles sociales.
- Favorecer la proyección y desplazamiento en ellos de sus angustias, deseos insatisfechos y temores.

EL NIÑO Y...



LOS VALORES SOCIALES

El niño de Preescolar no tiene un sentido desarrollado de la propiedad, no sabe lo que está permitido o está prohibido; sólo con la guía de sus padres aprende a interpretar situaciones sociales y a formar pautas propias de conducta.

Los padres transmiten las actitudes, tradiciones y valores socioculturales que guían sus propias vidas.

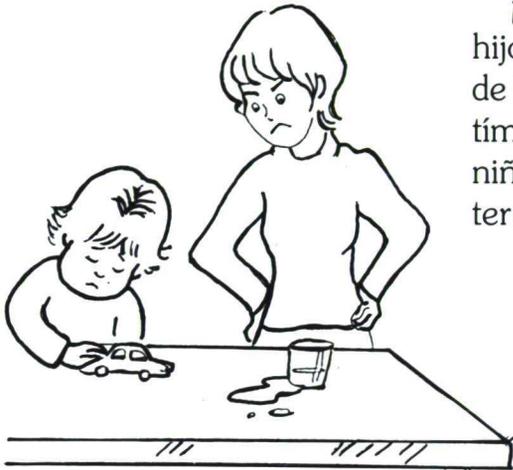
El niño interioriza las prohibiciones y tabúes que sus padres le imponen, y así va desarrollando su "conciencia", una voz íntima que le dice: "No hagas", aun cuando el niño esté en presencia de sus padres.

Además, al interiorizar los objetivos y valores positivos de sus padres, comienza a crear su "ideal del YO", formado por sus propias aspiraciones y por un sentido íntimo de las cosas que debe hacer.

Así, mientras que el surgimiento de la conciencia hace que el niño tenga sentimientos de culpa por comportarse de un modo que no desearía, su ideal del YO genera sentimientos de vergüenza cuando no realiza las cosas que él cree que debería realizar.

Como consecuencia de esto, se deduce que la socialización se produce sin problemas cuando los padres instruyen a sus hijos de modo tal que les infunden una conciencia adecuada y no demasiado estricta; y, al mismo tiempo, les sirven como modelos de juicio social con los que pueden identificarse.

“Evitar los perfeccionismos”



¡Evite los perfeccionismos! Puede provocar en su hijo un choque entre sus necesidades y las obsesiones de los adultos y hacer que crezca sintiéndose culpable, tímido, lleno de complejos. O tal vez asuma su rol de niño malo, sucio, desordenado, desobediente... y termine por adoptar esa conducta de mayor.

SUGERENCIAS



“Demostraciones de afecto”

No guarde sus sentimientos. Demuéstrele afecto, ternura, cariño. El niño necesita algo más que sólo cuidados físicos. Pero permítale crecer con progresiva independencia del adulto. No vuelque sus angustias e inseguridad sobre el niño sobreprotegiéndole. Fomentará su inseguridad y podrá manifestarse cohibido o terco, caprichoso, rebelde o agresivo.



Podemos oír...

Día 17 de enero: "Importancia del juego"
Cuento: "El patito feo"

Día 24 de enero: "Los cuentos"
Cuento: "El gigante egoísta"

Aquí os presentamos algunos de los juegos de lenguaje que os hemos dado a conocer a lo largo de los programas de radio que se han emitido durante este curso. De esta forma, podéis aprenderlos mejor y así cantar y jugar más fácilmente con vuestros hijos.

Trabalenguas:

Paco peco, chico rico,
insultaba como un loco
a su tío Federico,
y éste le dijo: "Poco a poco,
Paco peco, poco pico".

Poesía:

Cuando los pollitos
dicen pío, pío,
cuando tienen hambre,
cuando tienen frío,
la gallina busca
el maíz y el trigo
para dar sustento
a sus pobres hijos,
y bajo las alas,
acurrucaditos
cuando tienen frío,
duermen calentitos.

Adivinanza:

Es frío como la nieve,
es dulce como la miel;
comemos mucho en verano.
¿Sabes tú que cosa es?

Mi hermanito

Mi hermanito es tan chiquitito
que le tengo que ayudar,
y si no le abrigo bien
se me puede resfriar.
Un abrigo calentito,
manoplas de suave piel,
un gorrito en la cabeza
y botitas en sus pies.
¿Qué llevas en la cabeza,
y en las manos, y en los pies?
Un gorro, unas manoplas
y unas botas, ¿no lo ves?

Canción:

Juan pequeño baila,
baila, baila, baila.
Juan pequeño baila,
baila con el dedo.
Con el dedo, dedo, dedo,
con el dedo, dedo, dedo,
así baila Juan pequeño.
Con la mano, mano, mano,
con el dedo, dedo, dedo,
así baila Juan pequeño.

COMO CONTAR UN CUENTO...

A la hora de seleccionar un cuento hay que señalar como principio fundamental el que las preferencias de los niños por determinados cuentos tienen que ser respetadas, como expresión de sus necesidades psíquicas.

Así, si se le cuenta al niño un cuento y pide que se lo repitamos, debemos pensar que dicho cuento responde a alguna de sus necesidades íntimas.

El niño llega a solicitarlo una y otra vez, incluso durante meses. Nosotros hemos de satisfacer ese deseo. Cuando dé muestras de cansancio y rechazo será porque el niño ha superado ya la etapa en que le hacía falta.

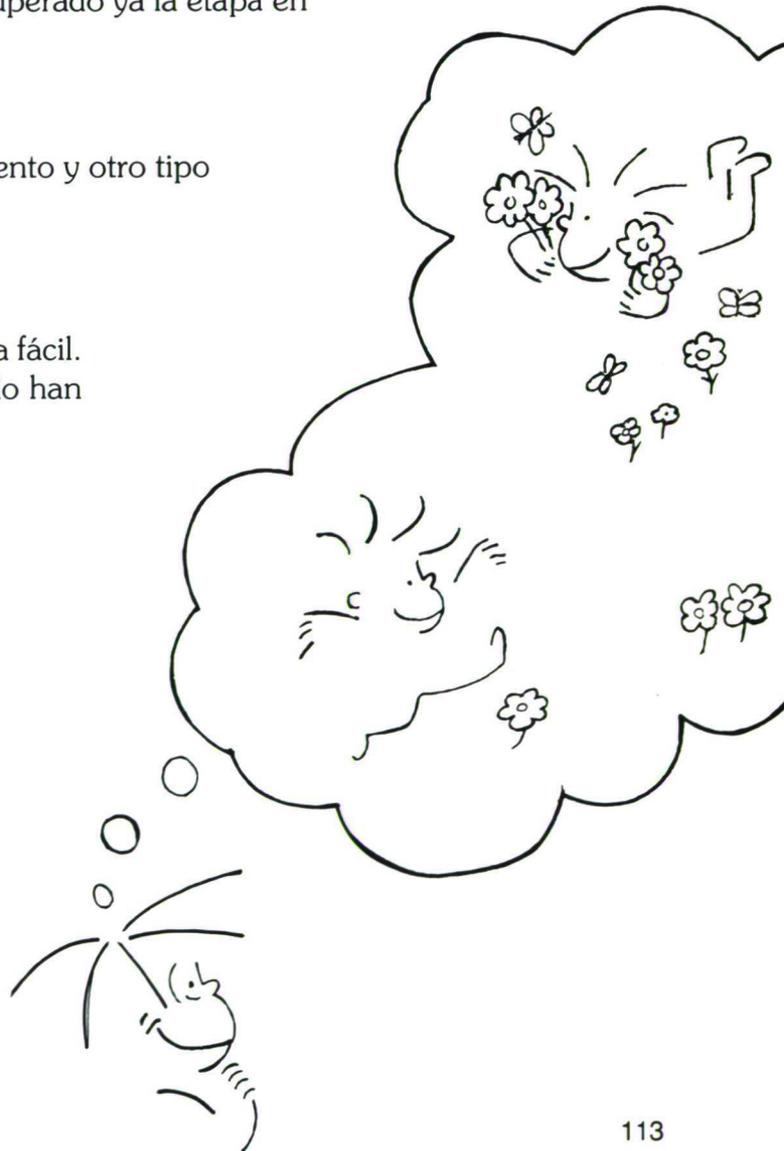
Por eso empieza a pedir otro cuento y otro tipo de cuentos.

Contar cuentos a los niños no es una tarea fácil. Esto es bien sabido por todos aquellos que lo han intentado alguna vez.

Contar cuentos es realmente un arte, un auténtico arte.

Para contar un cuento vamos a tener presentes unas reglas básicas que nos permitan hacerlo lo mejor posible.

Para contar un cuento a un niño de Preescolar hay que transmitírselo como si fuera una aventura vivida personalmente; ésta es la mejor manera de que el niño lo entienda.



Por consiguiente, el narrador tendrá que dejarse cautivar previamente por el relato, para poder cautivar después al niño.

El cuento debe ser contado al niño transmitiéndole la sensación de que en el momento del relato nosotros creemos en el cuento.

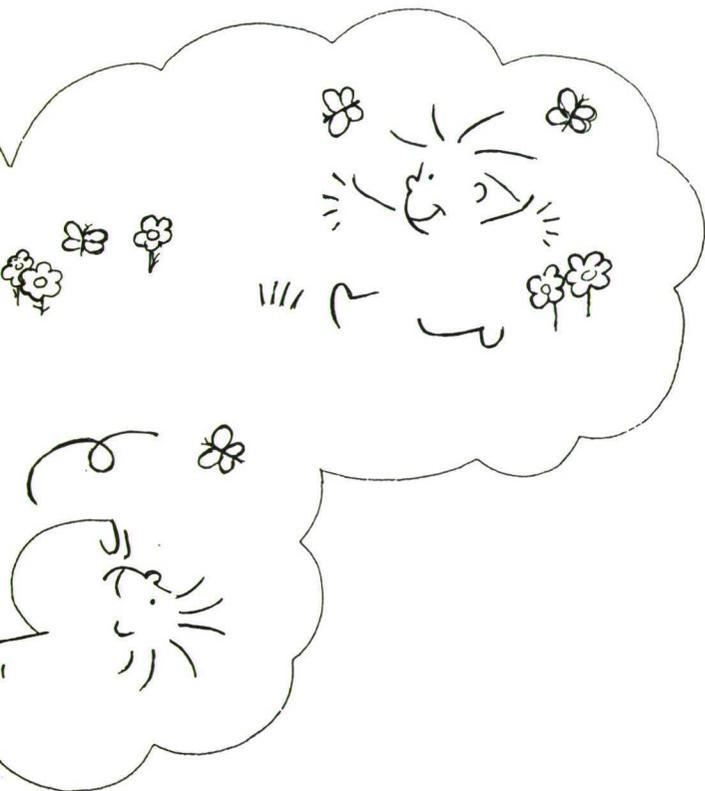


Cualquier atisbo de ironía que deje ver una crítica al relato produciría desencanto en el niño.

También tenemos que cuidar la voz que ponemos, que ha de ser un poco misteriosa; y, sobre todo, hay que procurar que la voz sea agradable y adoptar los matices requeridos por los personajes y circunstancias que aparecen en el relato. Así, emplearemos distintos tonos de voz para Caperucita que para el lobo...

El lenguaje ha de ser exacto, expresivo, estar bien articulado, con una buena entonación, y entonces lograremos transmitir al niño el entusiasmo que despierta el cuento.

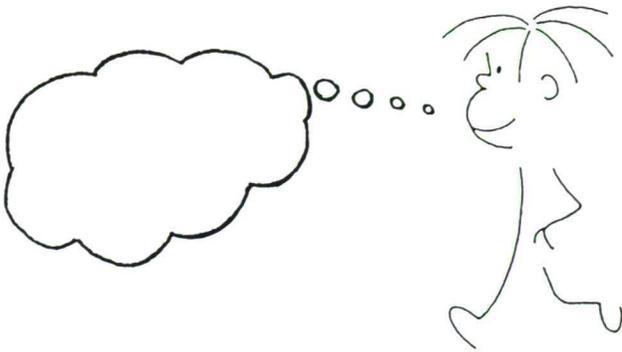
Asimismo, cuando estemos contando un cuento a un niño, tenemos que dedicarnos sólo a eso. Tenemos que compartirlo con él, y debemos concentrar la atención del niño sólo en la palabra. Para ello conviene limitar el movimiento de manos, brazos y cuerpo a lo estrictamente necesario.



Así, resulta impropio tener entre las manos un lápiz, cualquier otro objeto o estar fumando, por ejemplo. Todo ello, podría dificultar la concentración de los dos: del narrador y del niño.

Para terminar, pensad que contar una historia a un niño que tenemos sentado sobre las rodillas es aislarse un poco del resto del mundo y compartir con él un universo de ensueño.





Muchos padres os habéis planteado: ¿cómo conectar con el lenguaje de los cuentos?

En realidad, el cuento aparece ante el niño de tres maneras:

- contado,
- en imágenes, o
- dramatizado por él mismo.

El cuento contado tiene grandes ventajas sobre el cuento leído porque le supera en espontaneidad y viveza, pero aventaja a los cuentos que se escuchan a través de un disco o un magnetófono.

Tiene más valor el contacto humano y directo que los alicientes de la música y los efectos especiales. Por otra parte, recortan la fantasía del niño.

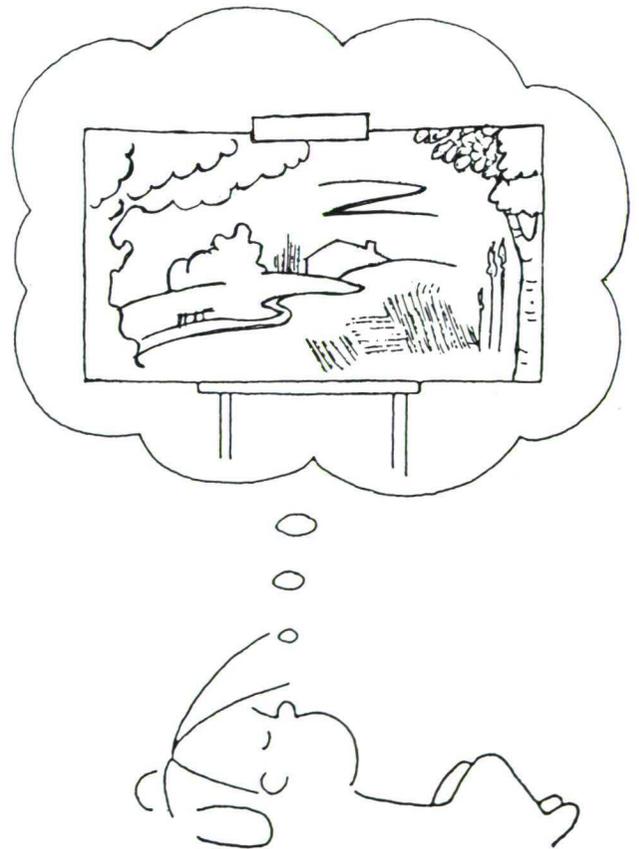
Además, el cuento tradicional tiene fórmulas que poseen una gran fuerza, como por ejemplo: “Había una vez en un país muy lejano...”.

Estas fórmulas, por sí solas, le introducen ya en un mundo distinto.

El contacto con el narrador, un contacto personal, ofrece muchas posibilidades —diálogo entre la fantasía y la realidad, una mayor expansión, precisiones concretas...— que sólo la persona presente, y a disposición del niño, puede proporcionar.

Qué cuentos utilizamos

Se crea una relación, una adhesión afectiva del niño hacia quien le cuenta cuentos, y esto es una circunstancia que los padres no podéis olvidar.



Una aportación fundamental de este tipo de cuentos es la posibilidad de enseñar a hablar al niño, a expresarse, ampliando su vocabulario; en definitiva, es un refuerzo de la lengua hablada.

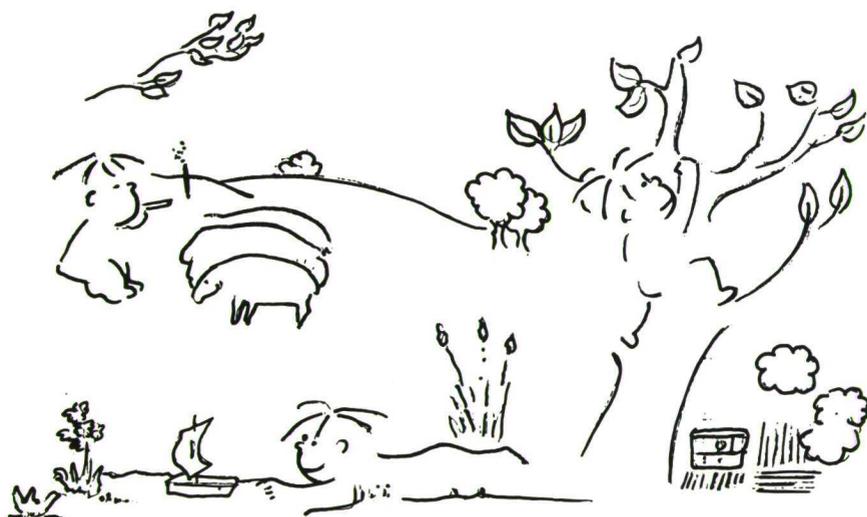
Qué cuentos utilizamos

Cuando hablamos de cuento de imágenes nos referimos a los libros ilustrados, con escaso texto o sin él, a los tebeos, a la televisión o al cine, a las diapositivas y al teatro para niños.

Estos cuentos tienen la ventaja de iniciar al niño en la lectura o, por lo menos, provocar sus deseos de leer. El tebeo, en concreto, es a menudo un excelente ejercicio de prelectura.

Pero, ¡ojo!, el exceso de imagen, relacionada con la televisión, puede provocar efectos perniciosos, como embotamiento, superficialidad, disminución de la capacidad de atención y reflexión...

Sin embargo, si conjugamos imágenes y uso abundante de la palabra, sólo se pueden producir efectos beneficiosos.



Los cuentos dramatizados. Muchos aspectos de los cuentos no son totalmente asimilados por el niño hasta que de alguna manera los haya representado.

De cualquier forma que le llegue al niño el cuento pondrá en marcha su fantasía, su creatividad...

Sin embargo, nunca deben emplearse las imágenes como sustitución de la palabra, sino como complemento de la misma.

Aquí tenemos la dramatización. Es conveniente que él mismo represente esos cuentos que conoce; de esta forma conocerá nuevas formas de juego y le resultará más fácil comprender lo que sucede en la narración.

Por otra parte, la expresión corporal del niño se ve muy beneficiada por este tipo de actuaciones, que él acepta de muy buen grado por su carácter de juego y diversión.

Qué valor merece un cuento



A menudo oímos que los cuentos, y sobre todo los tradicionales, ofrecen al niño una visión irreal de la vida. Sin embargo, existen sobrados argumentos para demostrar lo desacertada que resulta esta crítica.

Los ataques contra los cuentos tradicionales olvidan algo que es fundamental: el niño no tiene los mismos problemas que los adultos porque no vive la misma realidad que nosotros.

Normalmente el adulto se encarga de resolver una serie de dificultades que se le presentan al niño, pero éste tiene necesidades que el adulto desconoce y que se elaboran de forma eficaz por medio de los cuentos.

En este sentido es necesario tener en cuenta que los cuentos nunca pretenden ser reflejo de la realidad, deben tomarse como “símbolo de problemas o hechos psicológicos”, y vistos de esta forma tienen un valor auténtico.

Debemos dejar al niño ser niño, y al preparar un cuento para él, hay que hacerlo como respuesta a sus necesidades presentes y no para las necesidades del futuro hombre que es.

Por otra parte, el niño padece miedos, celos, angustias y ansiedades que pueden desembocar en formas de proceder extrañas y conductas inadecuadas.

Los cuentos, al presentarle personajes sobre los cuales proyectar sus esperanzas y sus miedos, le ofrecen solución a sus problemas.

De esta forma, los cuentos intentan transmitir a los niños consuelo y confianza.

Incluso lo que puede parecer negativo — esas escenas desagradables y crueles que aparecen a veces en los cuentos— provoca una descarga de las ansias que experimenta el niño, a la vez que el final feliz, el triunfo del bien sobre el mal, marca la esperanza de que todas las dificultades acabarán siendo vencidas.

Algunos psicólogos consideran los cuentos de hadas tan buenos ahuyentadores de pesadillas y temores, que no dudan en recomendar que se le relaten al niño antes de acostarse.



Vamos a leer cuentos

A partir de libros de imágenes, usted puede inventar una historia con los pequeños. “Había una vez un niño... ¿Sabes qué es lo que deseaba tener ese niño?” Continúe con lo que le haya indicado su hijo. ¡Un gatito! ¿Cómo se llamaba ese gatito?



El valor de los cuentos

Los niños aprenden por imitación. Oyendo palabras nuevas y escuchando las que ya conoce, pero usadas de distinta forma, le ayudará a aumentar su vocabulario.

La fantasía de los cuentos le permitirá, también, desarrollar su imaginación, lo que luego le llevará a poder pensar cosas abstractas. Es posible que quiera escuchar un cuento una y otra vez. Procure alternar los cuentos conocidos con los nuevos.



Preescolar en casa (Soria)

Profesores de los Centros de Recursos de Soria

Introducción

Soria es una provincia de amplia extensión y población escasa. La población total no llega a los 90.000 habitantes. La mayoría se encuentra en la capital y en las cabeceras de comarca, quedando amplias zonas semidespobladas en localidades con número reducido en familias (2/3 en algunos casos). Además se puede decir que esta población envejecida disminuye a gran velocidad y el número de familias en edad fértil es muy escaso.

La economía de estas localidades es básicamente agrícola (cereales) y ganadera (ovino y bovino). El nivel económico de estas familias es muy variado, se pueden encontrar desde agricultores intensivos hasta familias de pastores con niveles de renta muy bajos.

El escaso número de niños trae como consecuencia el aislamiento y la falta de oferta de tipo educativo. Esto repercute en su socialización y en el desarrollo afectivo.

El lugar donde realizamos nuestro trabajo es el domicilio de cada uno de estos niños, generalmente la cocina, la sala..., que muchas veces no reúne unas condiciones mínimas de trabajo, debido a la falta de luz, mobiliario inadecuado, calefacción deficiente (braseros de cisco, hogares de leña...), malas condiciones sanitarias. En otros casos la situación no es tan extrema.

Existen grandes dificultades de transporte y comunicaciones debido a que los centros educativos se encuentran muy distantes de los lugares de residencia de estos niños.

EDUCACION COMPENSATORIA SORIA CURSO 1988-89



Preescolar en Casa es un Programa Educativo que se pone en marcha en la provincia de Soria en el curso 1985/86, encuadrado dentro de las actuaciones de Educación Compensatoria en las Zonas Rurales.

Los maestros que llevamos a cabo el programa estamos integrados en los distintos Centros de Recursos de la provincia, aunque mantenemos reuniones periódicas para la coordinación y programación de las actividades.

Este proyecto educativo persigue, entre otros, los siguientes objetivos:

- Atender a aquellos niños de nivel preescolar que no tienen otra oferta educativa.
- Despertar las posibilidades y las capacidades de maduración, expresión y desarrollo de su personalidad.
- Compensar las deficiencias que estos alumnos tienen al comenzar la E. G. B.
- Crear en el niño una serie de hábitos que puedan ayudarle en su escolarización posterior.
- Estimular la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.
- Orientar a los padres sobre temas específicos (alimentación, higiene, juegos...).
- Fomentar la socialización de estos niños por medio de convivencias y excursiones.
- Orientar a los futuros profesores de los niños sobre los progresos obtenidos y su nivel de maduración.

¿A quiénes se atiende? ¿Cómo son?

Con este programa se atiende a niños pequeños de toda la provincia que no están escolarizados por no haber escuela en su pueblo y carecer de otra alternativa educativa.

Las características peculiares de estos niños son:

- Sus edades están comprendidas entre los tres y los seis años.
- Están inmersos en un entorno rural con tendencia a la despoblación.
- No pueden relacionarse con otros niños de su edad por encontrarse solos en el pueblo. Los niños mayores, muy pocos también, están en Escuelas Hogar durante la semana.
- El nivel socio-cultural en que se desenvuelven es medio-bajo. Las situaciones económicas son variadas.

Desarrollo del programa

• Programaciones

Realizamos unas programaciones quincenales globalizadas sobre Centros de Interés para el niño, adecuados a su entorno, donde se recogen los objetivos, contenidos y actividades.

Complementan esta programación:

- Fichas relacionadas con el Centro de Interés tratado para que el niño las realice en su casa.
- Material de Apoyo (cuentos, poesías, canciones, trabalenguas, adivinanzas, juegos didácticos...) adecuado a las características de estos niños y a su utilización para los padres.
- Propuesta escrita y detallada a los padres de una serie de actividades (desglosadas día a día) para que las realicen con sus hijos en casa.

Las actividades que se proponen son: realización de ejercicios psicomotrices, manipulativos y de desarrollo de destrezas, ejercicios de observación y memorización para el desarrollo del lenguaje oral, comprensivo y expresivo; actividades sobre conceptos numéricos, experiencias directas con el medio, y adquisición de hábitos afectivos y sociales...

Para realizar estas actividades, padres y niños cuentan con el material educativo que les proporcionamos y, además con el mejor ambiente, el medio natural y familiar.

• Boletines informativos

Se realizan Boletines informativos monográficos sobre temas de interés educativo, con el fin de contribuir a la formación de los padres y ayudarles en la tarea que les corresponde en la educación de sus hijos.

Algunos de los temas tratados son: la importancia de la educación en la edad infantil, higiene, juguetes, ¿cómo y cuándo empezar a leer?...

Al finalizar nuestra atención a estos niños, enviamos un informe orientativo al centro o escuela donde serán escolarizados.

- *Visita semanal a la casa del niño*

Los maestros realizamos una visita semanal a la casa del niño, permaneciendo en ella una mañana o una tarde. La mayor parte del tiempo lo dedicamos a hacer actividades de carácter didáctico-formativo o psicomotor (para las cuales llevamos material). En alguna de estas actividades es conveniente que estén presentes los padres. El resto del tiempo lo dedicamos a comentar problemas surgidos a los padres (buscando la vertiente formativa) y a explicarles las nuevas actividades: por qué y cómo han de realizarse.

Los objetivos que perseguimos con estas visitas son:

- Atender directamente la educación del niño, con actividades didácticas específicas, de tal forma que puedan servir también como marco de referencia a los padres para realizar ellos las programadas diariamente.
- Conseguir un contacto directo con los padres que pueda resultar formativo y también eficaz para la resolución de los problemas que se les planteen.
- Facilitar el uso de material didáctico (juegos, puzzles, material estimulativo, juguetes...) a estos niños, material que puede ser dejado en préstamo durante una semana.

- *Convivencias y reuniones*

Se organizan convivencias de estos niños en un centro comarcal para atender su socialización y poder realizar actividades de carácter grupal.

La organización de estas convivencias es variable porque se tienen en cuenta las necesidades y características diferenciales de cada zona, el número de alumnos, disposición y colaboración de padres...

Como rasgos comunes a todas ellas podemos señalar que estos niños pueden estar en contacto con otros niños de su edad, tanto del mismo programa como escolarizados, bien en Colegios o en Unitarias, y que a estas convivencias pueden asistir niños de tres años de la comarca.

También con los padres se mantienen reuniones periódicas con las finalidades siguientes:

- Facilitar el conocimiento y la relación entre los padres inmersos en el programa.
- Organizar las actividades en las que se precisa su colaboración.
- Informar y dialogar con los padres sobre temas educativos, a fin de tomar posturas comunes y solidarias.

- *Excursión fin de curso*

Tiene un carácter lúdico y festivo, fomentando las relaciones entre los niños de toda la provincia, atendidos por el programa, participando éstos en actividades que les conduzcan al conocimiento de la capital y sirviendo de colofón al curso que termina.

A modo de ejemplo, exponemos las actividades realizadas durante la excursión del curso pasado:

- Encuentro en la Plaza Mariano Granados de todos los niños.
- Visita a la Ermita de San Saturio.
- Visita al parque de Bomberos, con demostraciones prácticas por parte de la plantilla.
- Comida en el Colegio Público "Las Pedrizas".
- Proyección de películas de dibujos animados.
- Pequeño festival de canciones y poesía.
- Fiesta infantil en el monte Valonsadero (cucañas, pistas de obstáculos, la búsqueda del tesoro y otros juegos de grupo).
- Despedida y regreso.

Evaluación de la experiencia

Esta experiencia creada en el curso 1985-86, con cinco profesores adscritos a un Centro de recursos creado al efecto, facilitaba la realización de un trabajo en común, a la hora de realizar programaciones y evaluación de las actividades realizadas.

Posteriormente, en el curso 1986-87, este profesorado fue adscrito a los Centros de Recursos de las distintas zonas de Educación compensatoria de la provincia. Lo que dificulta la coordinación del programa y el trabajo en equipo para el desarrollo de las actividades del mismo. Al mismo tiempo se ve más difícil la evaluación continua.

A pesar de las dificultades que existen por la adscripción a los Centros de Recursos y la realización de actividades diferentes en los mismos, se mantienen reuniones para no perder el contacto y programar actividades distintas.

La experiencia de estos cuatro años de funcionamiento es considerada altamente positiva tanto por los profesores que han participado en el programa, como por los padres de alumnos, así como por los profesores que los atienden al comenzar la edad escolar.

La evaluación del profesorado de acogida y padres se constata en las diferentes encuestas realizadas a fin de curso, en las que se ve la aceptación del programa y la satisfacción por los resultados obtenidos, así como el interés de continuidad.

La casa de los niños (Madrid)

*Consejería de Educación de la Comunidad
Autónoma de Madrid*

Introducción

La Consejería de Educación de la C. A. M., en colaboración con el M. E. C. y diferentes Ayuntamientos de su demarcación, ha creado “La Casa de los Niños”, un servicio público y gratuito para los niños de cero a cuatro años que se inserta en el marco de Educación de la Primera Infancia y se propone llevar a cabo los objetivos psicopedagógicos propios de estas edades, teniendo en cuenta las características de los niños, su realidad familiar y la del pueblo en el que viven.

Existen otras experiencias nacionales y extranjeras que corroboran la necesidad de diversificar las iniciativas en orden a una mejor adaptación a las necesidades y un reparto más justo de los recursos: Preescolar Itinerante, Grupos de Juego, Ludotecas, Aldeas Infantiles, Programa *Family Day Care*, Programas Head Start, etc.

Todas ellas evidencian la realidad de que no necesariamente los niños menores de seis años han de ser escolarizados, pero sí tienen unas exigencias educativas que no sólo los padres sino la sociedad en su conjunto y, más concretamente, la Administración Educativa, deben asumir, aportando a las familias un apoyo especializado que complementando su acción garantice para los más pequeños:

- La satisfacción de sus necesidades.
- Los espacios y recursos materiales y humanos pertinentes para establecer interacciones significativas con el medio.
- La coherencia y coordinación de todos los sistemas que inciden en su vida para poder vivir una experiencia unificada, estable y rica que le capacite para ser un interlocutor activo con el exterior.

Una propuesta educativa para esta realidad tendrá que considerar necesariamente:

- La creación de lugares de agrupación, de encuentro de los niños y de los mayores, en el marco de la propia Comunidad local.
- El desarrollo de la información y de la formación de los adultos integrándoles en una dinámica educativa.
- Los recursos materiales y humanos del pueblo con sus valores y sus creencias.

La Casa de los Niños *ofrece a los pequeños*:

- Un espacio donde encontrarse con otros niños, para jugar, aprender, convivir...
- Unos materiales y recursos para investigar, imaginar, inventar, construir...
- La oportunidad de realizar una serie de juegos, actividades y experiencias que actualicen sus posibilidades.
- El afecto, estímulo y ayuda de profesionales especializados que orientan sus primeras adquisiciones.

Al mismo tiempo *ofrece a los padres*:

- Un espacio de encuentro y de reflexión, entre ellos y con el educador, acerca de las cuestiones concernientes al cuidado y educación de los niños, para conocerlos mejor, entenderlos y enriquecer su relación con ellos.

Y todo ello con el propósito de incrementar la calidad de la atención que se presta a los niños e incidir intencionadamente en la estimulación de su desarrollo.

Objetivos generales de la propuesta

El objetivo de todas las acciones impulsadas desde la Casa de los Niños es incidir en la calidad de las condiciones que rodean a éstos; para ello colabora con los padres y conjuntamente impulsan el crecimiento del niño, y cuenta con el entorno que rodea al niño y a la familia, con los recursos de que éste dispone, con su potencialidad didáctica y con los condicionantes o frenos que pueden obstaculizar la acción educativa y que es necesario ir integrando para ofrecer a los niños una experiencia unificada.

En este sentido padres y educadores se plantean:

- Cómo viven y crecen los pequeños que acogen las Casas de los Niños.
- Cómo podemos favorecer su identificación como personas independientes que sienten y actúan de forma autónoma, pero respetando y aceptando los puntos de vista de los demás.
- Cómo podemos estimular y diversificar sus capacidades de intervención en la realidad de forma que les procure bienestar y que les haga sentirse competentes y agentes culturales.

-
- Cómo ampliar su mundo de relaciones para que descubran el placer de vivir con los demás, adquieran instrumentos de comunicación, hábitos y actitudes de participación crítica y creativa y valores éticos y democráticos.

Desde estas intenciones los educadores desarrollan un Proyecto Educativo que ha de ser consensuado con los padres para llevarlo a cabo entre todos. Explicitan más concretamente estos objetivos desde las características de cada grupo de niños, sus necesidades específicas, su edad, su momento peculiar de vida y los condicionantes familiares y locales. Y planifican estrategias institucionales o familiares que vayan incidiendo en la vida del niño en el sentido que marcan las intenciones educativas anteriormente mencionadas.

En resumen, definimos la Casa de los Niños como un Servicio de Atención Educativa para los niños menores de cuatro años fundamentalmente, concretado en una propuesta educativa que elaboran y llevan a cabo profesionales de la Educación, desarrollada a través de los campos de acción que acabamos de definir:

- La atención a los niños en el Centro.
- El trabajo con los padres.
- La proyección al medio.

La Comunidad Autónoma de MADRID ha editado un libro en el que se expone con detalle el desarrollo de este programa.

A continuación abordaremos el trabajo con los padres, punto esencial de este programa propuesta educativa.

Presencia de los padres

En la Casa de los Niños la tarea educativa es compartida entre los educadores y los padres.

Los pequeños de la Casa de los Niños transcurren la mayor parte de su tiempo acompañados de adultos que en uno u otro sentido influyen decisivamente en su crecimiento. Los padres, abuelos, otros niños y personas de la familia e incluso los vecinos son las personas que cuidan del niño la mayor parte del día, con las que vive las experiencias y acontecimientos más importantes para él y, por lo tanto, las que emocionalmente le son más significativas.

Ellos son los que más posibilidades tienen de incidir en el niño, no por el tiempo de su relación, sino por la significatividad que ésta tiene para él. Sustituirlos o usurparlos sería interferir muy negativamente en el desarrollo de los niños. Reforzarles, ayudarles, apoyarles y complementarles en el cuidado de los niños es nuestro objetivo. Por eso, para ampliar y enriquecer el mundo de las relaciones de los pequeños y posibilitarles otro tipo de experiencias e intervenciones en la realidad, es imprescindible partir de la seguridad y confianza que ellos les aportan y, al mismo tiempo, actuar para conseguir la coherencia en sus acciones que procuren para el niño una experiencia unificada y estable.

Los padres o personas que viven con el niño, le cuidan o de alguna manera inciden en su vida, ocupan un lugar muy importante en la Casa de los Niños; comparten con los pequeños el protagonismo de toda la acción impulsada desde ella.

Desde este planteamiento es comprensible la necesidad de la implicación familiar en toda la dinámica del Centro. Los padres aportan contenidos a las actividades del educador y, al mismo tiempo, continúan o reiteran muchos de los que las intenciones del maestro explicitan. Ambos están de acuerdo en lo que pretenden con los niños y cada uno lo trabaja desde su campo.

El intercambio de información y la reflexión conjunta para la unificación de criterios educativos, desde una actitud de respeto y valoración de las posturas, convicciones e identidad del otro, contribuirá al establecimiento y constatación por parte de los niños, de las relaciones de confianza y colaboración existentes entre sus padres y sus educadores. Lo que a su vez redundará en beneficio de la integración de todos en la dinámica de la institución y en el desarrollo del proyecto.

La participación de los padres en el proyecto educativo de la Casa de los Niños aporta el conocimiento del entorno sociocultural en que éstos viven, y enriquece, en consecuencia, la interrelación de quienes intervienen en su proceso de aprendizaje y socialización.

En tanto que la Casa de los Niños se plantea como una iniciativa de Educación Infantil complementaria a la familia, ambos se convierten en copartícipes de la acción educativa que tiene lugar en los diferentes ámbitos. Y desde ésta óptica son instrumentos para la calidad de dicha acción, pero al mismo tiempo, precisamente por su protagonismo en el desarrollo de los niños, son receptores de la acción del educador o de otros profesionales de la institución que intencionadamente se proponen incidir en la formación de los padres para ayudarles a clarificar su problemática como tales y enriquecer sus relaciones y trato con los niños.

Desde este punto de vista decimos que comparten el protagonismo con los niños, porque los objetivos del Programa se extienden a ambos campos de acción y los dos son igualmente sujetos del mismo.

De esta manera, la Casa de los Niños ofrece a las familias un proceso formativo que, a partir de la reflexión en común y con el educador, les vaya aportando un mayor conocimiento de los niños: de sus características y formas de reaccionar, de sus necesidades para crecer; de la responsabilidad que ellos tienen como padres. Y a partir de la observación y análisis de lo que acontece dentro y fuera de la institución vayan dando sentido a la relación con los niños, y vayan descubriendo nuevas formas de hacer y tratar con los pequeños. Es un conocimiento psicopedagógico muy concreto y vivo, partiendo de la misma situación y vida real, de lo cotidiano. Pero al mismo tiempo es un proceso transformador de actitudes profundas.

Este trabajo con los padres se plantea como parte de la atención que se presta a los niños, porque en definitiva incide directamente en la vida de ellos y en las condiciones y oportunidades educativas que se les ofrece. Constituye una ayuda y apoyo a las familias en la educación de los pequeños al ofrecerles la oportunidad de:

- Acompañar a sus hijos para que conozcan, jueguen y se hagan amigos de otros niños.
- Encontrarse con otros padres para poner en común y compartir con ellos sus aspiraciones, inquietudes, satisfacciones y preocupaciones sobre la vida, actitudes de los niños de su propia educación.
- Observar y descubrir nuevas formas de comunicarse y de hacer con sus hijos a partir del testimonio vivo de la comunicación del educador con los niños;
- Experimentar formas de participación trasladables a otras situaciones.
- Recibir la orientación y estímulo para encontrar el placer y el goce de la relación y educación de sus hijos.
- Compartir juntos una información seleccionada respecto al proceso de desarrollo de los niños en estas edades.
- Consultar dudas, problemas, sugerencias que puedan ser asumidas en el seno de las familias.

La acción educativa con los padres

Probablemente los objetivos definidos para los niños pueden ser asumidos por otras instituciones de Educación Infantil.

En el caso de la Casa de los Niños, lo más peculiar y diferenciador de otras iniciativas de Educación Infantil es el compromiso activo de los padres en el proyecto y la incidencia de éste en la vida familiar.

En este sentido, la acción con los padres es continuada, extensa y profunda, y al mismo tiempo diversificada y sencilla, viva y cercana; basada en la observación y el intercambio del acontecer cotidiano, en el análisis conjunto de las propias iniciativas: las de los niños y las de los maestros; en la búsqueda de información de respuestas a los interrogantes que suscitan las reacciones de los niños, sus demandas, su proceso de crecimiento.

Para los padres, toda la acción de la Casa de los Niños lleva implícita una acción formadora que les implica y compromete. De forma similar a lo que sucede en los niños, el motor de la acción formativa de los padres lo constituye su interacción y participación en el desarrollo del proyecto.

Desde esta óptica la acción con los padres se considera de igual importancia que la que se realiza con los niños, porque en definitiva forma parte de la atención que se presta a éstos y obedece igualmente a una intencionalidad que, en la misma línea que formulamos al plantearnos la acción con los niños, consideramos necesario precisar.

La finalidad general de todas las acciones que se emprenden con los padres ha de ser: “Incidir en el enriquecimiento de la relación familiar y en la clarificación de la problemática de los padres en cuanto a su responsabilidad para con sus hijos.”

Desde esta perspectiva se abordan fundamentalmente los siguientes campos de acción con los padres:

- Información/Formación acerca de las características y necesidades de los niños y de los planteamientos de la Institución.
- Implicación en la dinámica del Centro.
- Enriquecimiento de la relación familiar.

• *Objetivos*

- Que los padres conozcan nuevas facetas de la manera de ser, de relacionarse, de estar con sus hijos; sus reacciones e intereses, sus juegos, sus estímulos y espontaneidades.
- Que descubran otra manera de comunicarse y de hacer; que les lleve al afianzamiento o cambio profundo de sus actitudes con los niños según la adaptación de las existencias a las necesidades de ellos.
- Que descubran la riqueza de estímulos del medio familiar y aprendan a rentabilizarlos con una finalidad educativa.
- Que clarifiquen su función de padres y refuercen su sentimiento de competencia para realizarla.
- Que reciban el estímulo y orientación necesarios para gozar de la relación y educación de sus hijos.
- Que dispongan de un espacio de encuentro y relación con otros adultos con los que compartir inquietudes y reflexionar acerca de la educación de los niños, sus ilusiones o planteamientos personales.
- Que acepten a otro adulto, el maestro, con iniciativa y responsabilidad en la educación de los niños que no interfiere ni sustituye el cumplimiento de su responsabilidad, sino que ayuda y facilita el cumplimiento de la misma.
- Que se sientan implicados en las acciones que se emprenden con los niños, descubriendo el porqué de lo que se hace y extrayendo conclusiones que incidan en su forma de actuar.
- Que ejerciten diferentes formas de participación en un grupo trasladables a la vida comunitaria.
- Que vivan el placer y la riqueza de la relación con el grupo de padres que les lleve a buscar nuevos cauces de participación y colaboración de otros servicios para canalizar la satisfacción de sus necesidades.

• *Criterios que sustentan la acción con los padres*

Toda la programación que se desarrolla en la Casa de los Niños tiene como punto de partida los aprendizajes y conocimientos previos que tienen los niños, esto implica que otros adultos, generalmente los padres, son los que con su intervención activa, sus valores, sus conocimientos y sus expectativas conforman una manera de educar que los profesores tienen que conocer, aprovechar y complementar.

La diversidad de enfoques teóricos en cuanto a concepciones sobre la psicopedagogía del niño nos hace ser prudentes en cuando al diseño de propuestas educativas institucionales. Del mismo modo, las diferentes acciones educativas, tantas como familias haya, nos hacen ver que pueden existir distintos enfoques y alternativas igualmente eficaces en cuanto a la educación de los niños en el contexto familiar.

Pero es cierto que existen unos mínimos en cuanto a conocimientos, hechos, experiencias y actitudes básicas respecto a la educación de los niños que hacen que no toda intervención con ellos necesariamente tenga que ser educativa, pero que aquellas que pretendamos que lo sean (en las familias e instituciones educativas) tienen que compartir.

Todas las propuestas educativas que se programan en la Casa de los Niños incluyen necesariamente el contexto familiar. La participación de los padres irá fundamentalmente encaminada a lograr:

- En primer lugar, un *conocimiento mutuo de formas y maneras de educar*.
- *Una complementariedad en las experiencias que se proponen a los niños*.
- *Una coherencia en los principios y métodos con que llevar a cabo la intervención con los niños*.
- *Un mejor aprovechamiento de los tiempos, espacio y relaciones familiares*.
- *Una vía de aprendizaje en la participación social*.

- *Conocimiento mutuo*

En un primer momento mostrar a los padres la propuesta educativa del programa y conocer la realidad familiar como punto de partida de esta relación. Las reuniones de información, entrevistas individuales serían las estrategias para este momento.

Pero el conocimiento mutuo no se agota aquí, hay que posibilitar otros instrumentos, actividades, estrategias que permitan un continuo flujo de información.

La estancia de los padres y otros familiares durante la actividad con los niños se puede convertir en un intercambio muy rico de información tanto para el padre como para el educador sobre los modos de actuar ante los niños; ver cómo se incide en un conflicto, cómo se estimula cuando aparece un bloqueo, cómo se anima a la actividad, etc.

- *Complementariedad de la experiencia*

Realizar la selección y priorización de experiencias y establecer una jerarquía en cuanto a contenidos de trabajo con los niños es responsabilidad última del equipo educativo, pero que necesariamente debe de contar con la colaboración de los padres.

Las rutinas, hábitos de limpieza, higiene, alimentación, sueño se realizan principalmente en el contexto familiar. Es lógico pensar que aquellas, o algunos de sus aspectos, que también se dan en la Casa de los Niños tienen que ver en el modo de establecer una línea de continuidad y al mismo tiempo ofrecer nuevas formas de enfocarlo.

Existen otra serie de experiencias o condiciones para las experiencias que no puede aportar el contexto familiar; la relación con grupos de niños de su edad, mayores y más pequeños, otras propuestas de aprendizaje, materiales y espacios pensados educativamente, etc.

Las actividades que pueden realizar los padres en este aspecto van desde la planificación conjunta de las actividades, el intercambio de materiales, la puesta a disposición del centro de otros ambientes: granjas, patio de la casa, huerta, etc. para trabajar en ellos distintos contenidos, hasta recuperar educativamente en el centro todas las habilidades, destrezas y experiencias de los padres: construir o reparar un juguete, elaborar un plato típico que luego se coma entre todos o narrar historias y cuentos de la localidad, ayudar al cuidado del jardín y el huerto, etc.

Entendemos que los padres poseen recursos, técnicas, habilidades, conocimientos y valores que pueden ponerse a disposición para elaborar un programa educativo.

Pero la complementariedad no sólo tiene que ver con la organización de recursos, también o quizás más importante es ser consciente de que se están aportando distintas y no contrarias formas de relación, experiencias, puntos de vista, valores, afectos, etc. que, sin duda, enriquecen el mundo del niño.

- *Coherencia en principios y métodos*

Uno de los principios básicos de la educación de los más pequeños es la estabilidad en cuanto al ambiente y la estabilidad afectiva.

Los aprendizajes de los niños requieren una formulación clara por parte de aquellos que tienen el deber de estimularlos, profesores y padres. No puede haber criterios contradictorios, actitudes opuestas, ideas irreconciliables entre los dos contextos que se plantean la educación de los niños: el familiar y el institucional.

Parte esencial del trabajo con los padres en nuestro proyecto educativo es llevar a cabo un programa de formación, de clarificación sobre el crecimiento del niño, su desarrollo, sus características que nos permitan compartir unas mismas ideas sobre la psicopedagogía del niño pequeño y unos mismos criterios en las intervenciones con ellos.

Este programa de formación no está pensado con las características formales que pueden tener otros programas de formación tipo "Escuela de Padres". Trata de compaginar necesariamente los aportes teóricos y científicos con los aspectos cotidianos que viven los niños en el centro, en el hogar, la calle, etc. No es un programa de formación a padres de contenidos temáticos cerrados; los celos, la agresividad en los niños, conflictos en la comida, etc. Pretendemos que sea un continuo y cotidiano pasar y repasar por aquellos elementos que ayuden a clarificar la relación con los niños desde su mejor conocimiento.

Pero el establecer elementos comunes en el proceso de formación es sólo una estrategia, ni la primera en cuanto a punto de partida ni quizás la más efectiva en cuanto a resultados. No queremos modificar ideas, queremos cambiar actitudes y esto nos sitúa en unos parámetros de humildad profesional y social en cuanto a los posibles cambios inmediatos y estables de actitudes respecto al cómo educar mejor a los más pequeños.

Otra de las estrategias que para lograr esta coherencia en principios y métodos en nuestro proyecto será contar e incluir en las programaciones educativas del trabajo con los niños al contexto familiar: ¿qué objetivos compartimos?, ¿qué actividades realizará el niño en el centro?, ¿qué otras actividades o aspectos de ellas estimularemos en el hogar?, ¿qué tipo de material pueden aportar las familias?, ¿qué actividad realizaremos conjuntamente profesores, padres, abuelos?, ¿cómo vamos a evaluar los cambios en el centro y en el hogar?, ¿qué necesitaríamos los adultos para saber un poco más (libros, apoyo psicopedagógico, etc)?

- *Un mejor aprovechamiento de la interacción familiar*

El ambiente familiar es donde más tiempo pasa el niño hasta su escolarización obligatoria y a su vez el más significativo para su desarrollo. El programa Casa de los Niños entiende que parte de su acción tiene que ir encaminada en un primer lugar a respetar todas las formas o iniciativas de educación que los padres establecen con sus hijos, en el sentido de valorar positivamente todos los esfuerzos que éstos llevan a cabo y que no siempre son conscientes del valor educativo que encierran.

El objetivo último sería rescatar esos procesos educativos desde el propio contexto familiar como sistemas cercanos y eficaces para el desarrollo del niño. Estos procesos educativos se dan en las interacciones cotidianas: la comida, el baño, ver la televisión, un paseo, una visita, etc. Parte del trabajo con los padres será descubrir la riqueza, importancia y satisfacción de todas estas tareas cotidianas.

No se trataría en este caso de convertir a los padres en agentes instructores de ciertos aprendizajes que provienen del ámbito escolar (jugar con los niños a ensartar, hacer puzzles, leer cuentos), dirigidos a desarrollar una determinada destreza o habilidad, en la creencia de que sólo se educa cuando hay actividades o juegos educativos, sino a descubrirles que otros aprendizajes más amplios se pueden obtener en toda relación cotidiana.

Aunque normalmente son las madres que no trabajan fuera del hogar las que responden más a estas iniciativas, el programa Casa de los Niños pretende integrar también a los padres varones en este proceso teniendo en cuenta su propio papel dentro de la familia y sus propias posibilidades.

- *Vía de aprendizaje en la participación social*

Es importante que la intervención de los padres no quede sólo circunscrita a su desarrollo individual. Los valores sociales de convivencia, responsabilidad y mejora de los bienes comunes, en este caso la educación de los hijos, hace que el programa fomente otras vías institucionales de participación en la gestión como es "EL CONSEJO EDUCATIVO" donde los padres intervienen decisivamente en la mejor adecuación de nuestro proyecto a su realidad comunitaria.

Al mismo tiempo, el programa estimula todas aquellas iniciativas de los padres como grupo, que surgen en la Casa de los Niños: grupos de teatro, cuenta-cuentos, grupo de deporte, etc. revirtiendo aquellos que tengan un componente educativo directo en las actividades con los niños y canalizando los otros a diversos servicios e instituciones de la comunidad.

- *Ejes o hilo conductor de la acción*

Los intereses de los padres cuando llevan a su hijo a la Casa de los Niños son diversos al igual que sus actitudes respecto a la intervención como adulto en una institución, sus expectativas de logro, etc.

En las distintas evaluaciones que ellos realizan aparece como elemento común y muy claro que la motivación principal en cuanto a lograr su participación es el mejor conocimiento y adecuación de la relación con sus hijos. Que a partir de esto o como forma de llegar a este objetivo, se pueden entender el resto de actividades y propuestas que se desarrollan en la Casa de los Niños y en esta medida lograr una mayor y más eficaz participación.

Por ello, toda propuesta de trabajo con los padres, por muy distinta que en apariencia sea: taller de cuentos, organizar una comida en el campo, una fiesta, charlas de información, etc., tiene que ir sustentada en ofrecer un mayor y mejor conocimiento de la realidad del niño.

El hecho de que la propuesta sea variable, flexible, no implica confusión o dispersión en los objetivos, sino alternativas a los distintos intereses, capacidades y posibilidades de los padres.

- *Tipos de actividades*

Informativas: Primera reunión de presentación del programa, entrevistas iniciales individuales, búsqueda de documentación en general, folletos de interés, etc.

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

Colaboración: Apoyo en las actividades directas con los niños: contar cuentos, experiencias de cocina, salidas..., mantenimiento de la infraestructura y cuidado del espacio y materiales de la Casa de los Niños, aportación de préstamos de materiales del hogar para el trabajo con los niños.

Participación institucional: Presencia en el Consejo Educativo, creación de Asociación de Padres o Comisiones, contactos o coordinación con otros servicios sociales, sanitarios y educativos de la zona.

El apoyo educativo en el ámbito rural (Menorca)

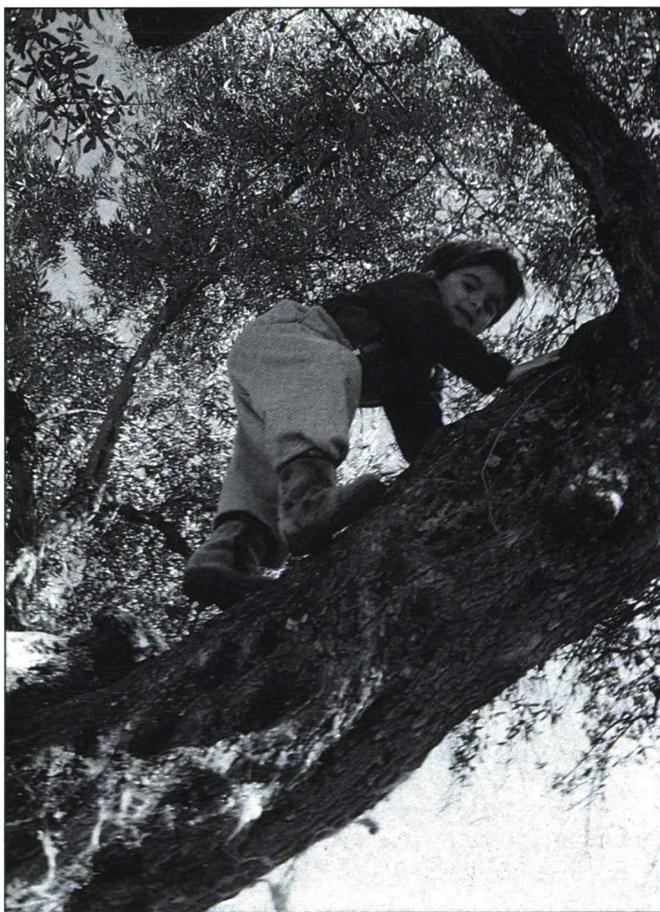
Vicens Arnáiz Sancho. Menorca.

Introducción

A pesar de las dimensiones reducidas de nuestra isla (la mayor distancia posible desde cualquier lugar a un núcleo urbano es de 12-13 km.) la organización de las explotaciones agrícolas y la propia idiosincrasia de quien las explota da como resultado el que las familias dedicadas a esa tarea vivan con escaso contacto entre ellas y con respecto al resto de población, reduciéndose frecuentemente su relación a encuentros semanales derivados de los intercambios comerciales y al encuentro familiar bajo el techo de los abuelos.

Esta desconexión se ha convertido en histórica y ha configurado un sector de población a menudo anclado en la tradición e hipotecado por unos parámetros organizativos frecuentemente individualistas.

Por otro lado el aislamiento sufrido por este sector de población lo ha mantenido bastante al margen de la clara y rápida variación de los valores y referentes sociales que ha experimentado la población urbana en los últimos años fruto de la transformación general del país y, en particular, como consecuencia del cambio económico e ideológico, que se ha producido en nuestra isla como consecuencia de la crisis de la industria tradicional y el vuelco hacia el sector turístico.



La actividad espontánea del niño siempre nos conduce a sus intereses y necesidades reales.

Al margen de todo lo que ello pueda suponer para cada uno de los individuos que compone el núcleo familiar es evidente que las pautas de atención a los más pequeños han experimentado un profundo cambio en los últimos años.

Socialmente se ha aceptado la evidencia de que las necesidades de los más pequeños van mucho más allá de las puramente higiénicas o alimenticias.

La atención institucional a los pequeños ha dejado de ser una respuesta a las necesidades de custodia y la Educación Infantil es, sobre todo, una necesidad/derecho de los niños para crecer en interacción.

Todo ello ha "dibujado" una atención a los primeros años claramente evolucionada respecto a la que se practicaba hace escaso tiempo. Y son precisamente estas transformaciones las que no han "empapado" la realidad del medio rural por la desconexión a la que hemos hecho referencia.

La conciencia de esta problemática llevó a que durante 1988 se realizara un amplio estudio de la realidad impulsado por el CONSELL INSULAR DE MENORCA en el que fundamentalmente se ponía en evidencia que:

1. La edad de escolarización era dos años posterior a la propia del núcleo urbano:

	Núcleo urbano	Medio rural
Escol. a los 2 años	50%	—
Escol. a los 3 años	90%	10%
Escol. a los 4 años	100%	20%
Escol. a los 5 años	100%	100%

2. El 40 por 100 de los niños del ámbito rural (siempre referido a menores de seis años) presentaban algún retraso madurativo, especialmente en el área de lenguaje.

Este dato redundaba en el mismo sentido que lo evidenciado por parte de los maestros que acogían en sus clases a niños provenientes del ámbito rural en edades posteriores que constatando las dificultades de adaptación con las que se encontraban estos niños, además del retraso, a veces nunca superado, con el que llegaban al centro escolar.

Esta realidad, ponía sobre el tapete hasta qué punto era necesario articular una intervención que, recogiendo la experiencia conseguida y los avances teóricos de los últimos años, se adaptara a las necesidades peculiares del medio rural, para posibilitar la utilización de los innegables recursos que su propio medio tiene para favorecer el desarrollo de los más pequeños, puesto que no siempre la escolarización es el camino más útil para la atención educativa (1).

El apoyo educativo

En un programa conjunto entre el CONSELL INSULAR DE MENORCA y el PATRONATO MUNICIPAL D'ESCOLES INFANTILS DE CIUTADELLA se ha articulado, asesorado por el EQUIPO PSICOPEDAGOGICO DE ATENCION TEMPRANA, en base a dos modelos diferenciados:

- A) *Apoyo educativo en su propio marco familiar.*
(destinado a los niños menores de tres años).
- B) *Incorporación semanal a un grupo escolarizado.*
(destinado a los niños a partir del tercer año de vida).
- C) *Campaña de sensibilización para la escolarización a partir de los cuatro años.*

A) *Apoyo Educativo en su propio marco familiar*

El marco familiar en el ámbito rural posee unas características propias que lo definen respecto al medio familiar urbano:

- a) Territorio laboral y familiar se confunden formando una sola unidad. La familia vive en la misma tierra que trabaja y ello hace que haya una continua presencia de los adultos en este marco.
- b) La tradicional dedicación de la mujer de este entorno a la atención de los pequeños animales domésticos y otras tareas vinculadas al espacio inferior o inmediato de la vivienda.
- c) Escasez de intercambio con otras personas que no sean del propio medio familiar y, por lo tanto, difícilmente el pequeño tiene contacto con otros iguales, ya que sus hermanos a menudo ya están escolarizados; tampoco los mayores tienen referentes de otros entornos familiares que les faciliten la comprensión de su propio hijo.

Estas condiciones no sólo facilitan la posibilidad de compatibilizarlas con la atención al más pequeño, sino que sobre todo, las características propias de estas dedicaciones permiten la rápida incorporación del pequeño a la cotidianidad de los mayores, de forma que si se dan las actitudes necesarias, ésta se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo personal.

(1) Ref. "Niños de 0 a 6 años no escolarizados en el ámbito rural". De Arnáiz y otros autores. 1988.
El estudio completo puede ser solicitado al Consell Insular de Menorca

Por otra parte, se hace evidente la necesidad de romper el aislamiento de los adultos (ahora en lo concerniente al pequeño) y de facilitar al propio niño ocasiones para la interacción, factor que hoy consideramos fundamental para su desarrollo (2).

La organización horaria de las labores ganaderas que exigen mayor y casi exclusiva dedicación de los adultos a primera hora de la mañana y la última de la tarde no es compatible con la de los centros de Educación Infantil.

Por lo anteriormente reseñado no tenía sentido insistir en una escolarización “urbana” de los niños menores de tres años por ello nos planteamos el diseño de **una estrategia de apoyo que nos permitiera hacer descubrir a los propios familiares las necesidades del pequeño y los recursos de los que disponen para atenderlas.**

Esta intervención se enmarcó desde un principio en una visita semanal a la familia concertando el día y la hora previamente. Encuentro que desde el principio se procuró alejado de cualquier acto protocolario.

Los rasgos peculiares de esta visita son:

- a) *La espontaneidad* entendida no sólo respecto a la actitud relacional, sino sobre todo como valoración de la inmediatez con que el niño de estas edades vive sus intereses.

Desde esta perspectiva, para nosotros, es necesario basar la relación con el niño en el pleno respeto a las características del medio familiar, que no se organiza por objetivos educativos prefijados, sino por una estructura que responde a los intereses, necesidades y vivencias de los que allí conviven y por tanto el apoyo que pretendemos debe buscar estructurarse en los mismos.

- b) *Se busca centrar la atención relacional en el niño* que es con quien pretendemos establecer un “modelo” de relación de cómo resolver los conflictos, hacerle descubrir las relaciones de las cosas, cómo conducir su actividad y curiosidad en la dirección de la comprensión de lo que le rodea..., moviéndolos siempre en el marco de la cotidianidad, (cómo introducir el apoyo al niño cuando éste se siente en apuros, pero sin sustituir su propia acción).

Con la madre se mantiene una relación en “segundo plano”: ella contempla siempre estas situaciones e interviene a menudo, pero como personaje “secundario”.

La relación con el niño se establece siempre en un marco de libre aceptación: él no está obligado a este encuentro ni a ninguna de las propuestas que se realizan. (Forma parte de las competencias del educador el “seducirlo” y hacerle atractiva aquella relación que no tiene otra normativa que la obligada por el respeto mutuo).

Este marco libre de intereses y relaciones es el que hace posible que en muy corto espacio de tiempo aparezca un nivel muy alto de implicación del niño en la actividad/conversación y, por tanto, deviene útil en dos direcciones:

1. Es perfectamente trasladable a las relaciones familiares y, por tanto, es inmediatamente imitado en otras circunstancias tanto por el niño que ha encontrado un modelo altamente satisfactorio como por la madre que, descubre cómo la educación de su hijo no depende de situaciones previstas de dedicación exclusiva, sino que es una manera de estar con el hijo lo que favorece su desarrollo.
2. Estamos convencidos de que la actividad espontánea del niño siempre nos conduce a sus intereses y necesidades reales y, por tanto, ello nos garantiza estar atendándolo en unas edades en las que están absolutamente globalizadas las funciones motóricas, afectivas, cognitivas... (3)

(2) BOWLBY: *El vehículo afectivo*. Paidós.
BRONFERBRENNER: *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
JIMENEZ Y MOLINA: *La Escuela Infantil*. Laia.
JUBERT Y OTROS: *De nadó a company*. Rosa Sensat.
KAYE: *La vida mental y social del bebé*. Paidós.
STAMBAK: *Los bebés entre ellos*. Gedisa.
SCHAFFER: *El mundo social del niño*. Visor.
El desarrollo de la sociabilidad. Pablo del Río.

(3) FREINET: *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Laia
LAPIERRE: “El adulto frente al niño de cero a tres años”. *Científico Médica*.
DISEÑO CURRICULAR BASE. *Orientaciones didácticas*.
Ver bibliografía sobre **zona de desarrollo potencial**. (Perret-Clermont, Coll, Vygotsky,...)
Demanda cognitiva. (Flavel, Coll, Deval).
Aprendizaje cooperativo. (Johanson, Coll...).

A pesar del “rol secundario” de la madre en el encuentro semanal, éste siempre se desarrolla en su presencia, y si ella espontáneamente no se queda le invitamos a hacerlo. Cuando progresivamente ha ido captando estos modelos de relación y es capaz de recrearlos en su relación con el hijo vamos propiciándole un rol más activo en estos encuentros que, de hecho, le sirven para afianzarse en su tarea y recibir nuestro apoyo.

Este encuentro debe ser contextualizado en el marco del desarrollo cognitivo, de la interacción..., que pretende hacer nacer en el niño una actitud investigadora, una capacidad de análisis respecto aquello que hace, que contempla..., aprovechando su curiosidad espontánea. No dándole nunca una respuesta cerrada sino abriéndole el camino para descubrir aquello que pretende.

Es importante que el niño y los demás reconozcan la importancia y funcionalidad del error no como un fracaso, sino como el resultado de la investigación, como algo que aporta tanta información como el acierto.

Estos encuentros nunca quedan planteados en un marco de tiempo cerrado en sí mismo sino que, al contrario, se busca su **continuidad en nuestra ausencia**, que es el objetivo prioritario que pretendemos.

Esta continuidad queda planteada generalmente en tres formas:

- Constituyendo lo que hemos venido en denominar “**CAJA MAGICA**” en la que el niño va depositando todo aquello que le interesa (objetos, pequeños animales...) que le mueven su interés y que, en consecuencia, va a ser objeto central de nuestra atención en la próxima visita y que también va constituyendo progresivamente el objeto de atención de su propia familia.
- Proponiéndole, al hilo de lo que motiva la acción o atención del niño, **algún tipo de actividad “investigadora”** durante la semana. Esta puede ir desde el préstamo de un cuento que luego él nos deberá “leer”, hasta cosas tan diversas como abrirle el interrogante de dónde salen los polluelos para que nos lo aclare la próxima semana, o la construcción de un pequeño habitáculo con ramas, o... Es necesario insistir aquí en la aceptación del error como elemento determinante de la actividad constructora o investigadora.
- Provocando en el niño, y consecuentemente en la familia, el deseo de intentar conseguir un nuevo aspecto de su **autonomía personal**: lavarse las manos, control de esfínteres, comer con tenedor, desnudarse...

En otro orden de cosas hay que señalar que la experiencia nos hace conscientes de la importancia que adquiere esta visita para la madre, la cual progresivamente “va poniendo encima de la mesa” inquietudes o dificultades no sólo en relación al pequeño. (No tenemos que olvidar que en su mayoría son mujeres que difícilmente tienen oportunidad en toda la semana de hablar con alguien fuera de la propia familia).

Por último hay que señalar que esta estrategia huye de forma explícita de “escolarizar la vida familiar” en el sentido de proponerles a los padres que trabajen con el niño al modo escolar (fichas, ordenamientos, clasificaciones...)

*Es necesario entender, valorar y subrayar la vida familiar como un marco peculiar de desarrollo en el que el mayor peligro sería intentar despojarlo de su propia **identidad**. Además, bajo ningún concepto, puede pretenderse una mayor eficiencia de las estrategias que tradicionalmente ha utilizado la escuela para favorecer el desarrollo infantil (3).*

B) Incorporación semanal a un grupo ya escolarizado

Otra de las modalidades diseñadas en la búsqueda de modelos de apoyo a la educación de los niños no escolarizados del ámbito rural es la incorporación periódica de éstos a un grupo de niños escolarizados con unas estrategias que faciliten la interacción, la actividad investigadora y, por tanto, la maduración. Esta incorporación se realiza a partir de los tres años.

Con estos niños casi siempre ya se ha tenido relación anteriormente puesto que en los años precedentes son visitados en sus casas de acuerdo con lo que acabamos de describir.

En este su tercer año se les propone acudir una mañana o tarde a la semana (en nuestros centros infantiles no hay comedores escolares) a una de las Escuelas Infantiles de la población.

Varios de los niños coinciden en dicho centro en una misma mañana o tarde y se incorporan juntos a un grupo-clase, siempre el mismo, siendo apoyados por el educador con el que se habían relacionado hasta ese momento y con el que, por tanto, han establecido lazos mutuos de afecto que se convierten en una referencia de seguridad

para que el niño pueda aventurarse en un entorno hasta ese momento totalmente desconocido: un grupo de iguales y la escuela.

Durante esa mañana, que es en la que las madres aprovechan para realizar sus gestiones en la población, desarrollan las actividades que libremente deciden.

Dichas actividades deben reunir las siguientes características:

- No pueden ser individuales.
- No pueden ser abandonadas hasta conseguir el objetivo que se han propuesto quienes las han elegido.
- Por lo tanto, antes de iniciarlas deben discutirlos y acordarlos.
- Deben explicitar los objetivos que pretenden.
- Deben acordar su estructura de grupo, roles, división de tareas..., porque sino, evidentemente fracasan.
- Tienen que respetar las normas habituales de convivencia.

En ningún momento se realizan propuestas de tipo “escolar” (fichas, centros de interés...) por parte de la maestra, porque:

- La iniciativa corresponde a los niños.
- Entendemos la validez de este tipo de investigación en grupo vinculado a los principios que sustenta el aprendizaje significativo (4).

De hecho estas actividades en pequeños proyectos “autónomos” son estrategias educativas útiles para el desarrollo (5).

El rol de las dos educadoras presentes, la que pertenece al grupo clase y la que viene de apoyo a la experiencia (perteneciente al núcleo del equipo de educadoras...), se va intercalando.

Sólo al principio, cuando se sienten más inseguros, buscan una relación más directa con lo que ellos consideran “su” educadora para superar las primeras incertidumbres (6).

El grupo al que se van a incorporar siempre es elegido en función de varias características:

- Que sean niños mayores, habitualmente un año mayores, respecto a los que se agregan, puesto que vemos que así se evita que haya rechazos a los recién llegados ya que no ven peligrar su control territorial.

Por otra parte, esta situación de interacción es la considerada por la mayoría de autores como privilegiada. Para favorecer el desarrollo de los menores.

- Que en el grupo no haya niños con especiales trastornos de conducta puesto que sabemos que a menudo reaccionan con dificultad a estas presencias.

(4) AUSUBEL: *La educación y la estructura del conocimiento*. Ateneo.

AUSUBEL: *Psicología cognoscitiva*. Trillas.

COLL: “Naturaleza y planificación de las actividades de parvulario”. *Cuadernos de Pedagogía* números 81 y 82.

COLL: “Estructura grupal, interacción entre alumnos...”

Infancia y Aprendizaje números 27-28.

NOVAK: *Teoría y práctica de la Educación*. Alianza Universidad.

VYGOTSKY: *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.

(5) BARRET: *La estructura del conocimiento y las estrategias de aprendizaje*. (En VV. AA. Investigación/Acción en el aula.) Generalitat de Valencia.

DEREK: *El conocimiento compartido*. Paidós.

CARBONELL: “Animales en Extinción”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 149.

PUJOL: “Trabajar con proyectos en Parvulario”. *Perspectiva Escolar*, número 136.

PUJOL: “Trabajar con proyectos”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 157.

HERNANDEZ: “La globalización mediante proyectos de trabajo”. *Cuadernos de Pedagogía*, número 155.

(6) Se hace referencia al concepto planteado por WOOD respecto a la necesidad de que el educador asuma **la contingencia** como la forma más útil de favorecer su aprendizaje.

AUCOUTOURIER: “Educación psicomotriz”. *Científico-Médica*.

BOWLBY: *Vinculos afectivos: función, desarrollo y pérdida*. Morata.

DOLTO: *La casa verde*. Siglo XXI.

CARGOL: *El niño pequeño busca al maestro*. Patronato Guarderías de Barcelona.

Evidentemente se cuidan con extrema delicadeza los detalles que facilitan a los niños la rápida aceptación y comprensión de la diversidad de los “recién llegados”. (Ejemplo: Se les pide que los primeros días traigan algún elemento característico de su propio entorno: conejo, cerdito, cachorros de perro...; se les explica con detalle quienes son y por qué vienen; se va preparando su llegada con fotografías de los posibles “invitados” para que sean ellos quienes “decidan” si los acogen o no...).

Una vez acabada la actividad y antes de recoger, con el fin de que estén presentes los detalles evocadores, se les invita a explicar, razonar, describir... el proceso realizado para así ir consiguiendo el análisis de su propia actividad y con el soporte de su estructuración verbal, una mayor capacidad comprensiva.

En otro orden de cosas, debemos decir que los objetivos de este “día de escuela” no quedan limitados a la participación descrita que por sí sola ya sería importante.

Se pretende que durante la semana los niños cuenten con propuestas para la observación, análisis..., de lo que les rodea, así como la participación en actividades estructuradas:

Poco a poco vamos proponiendo al niño que vaya asumiendo pequeñas responsabilidades respecto a la propia explotación ganadera (alimentación de pequeños animales, siembra del propio huerto...) y colaboraciones en la vida familiar con el objeto de que realizándolas entienda los procesos que una y otra vez se ejecutan a su alrededor sin que sea capaz ni sea inducido a comprender las causas y razonamientos que los justifican.

De otro lado se aprovecha la salida escalonada de estos niños para realizar una pequeña conversación entre la madre, la educadora y el niño en la que éste, con la ayuda de la educadora, explica a la madre lo que ha realizado durante la mañana, buscando nuevamente el efecto estructurante de la verbalización y se planifica con el niño aquello que va a ser el objetivo de “investigación o construcción” durante la próxima semana y revisar los anteriores, si no se ha hecho ya en la llegada.

C) Sensibilización para la escolarización a partir de los cuatro años

Tal como se señala al comienzo, en el curso 1987-88, sólo el 20 por 100 de los niños de cuatro años del ámbito rural estaban escolarizados, a pesar de haber suficientes plazas para ellos en los parvularios públicos como consecuencia de la baja valoración que para sus padres merecía esta etapa educativa.

Desde el inicio de este programa se mantuvo una atención constante para conseguir una mejor valoración por parte de los padres:

- Haciéndoles conscientes de las posibilidades que se le abren al niño en estas edades a través de la participación plena en la vida cotidiana de un grupo.
- Hacia el final del tercer año, durante el cual acuden cada semana a un centro, tal como se ha explicado anteriormente se van haciendo visitas a los centros donde deberán ser escolarizados posteriormente, en función de la zona, con el fin de que puedan construirse una imagen real del mismo y puedan establecer las primeras relaciones con sus futuras maestras.

En otro orden de cosas, pero con este mismo objetivo, se han procurado resolver las pequeñas dificultades, algunas no tan pequeñas, cómo que significa su escolarización a esa edad: transporte escolar, comedores.

Como fruto de esta confluencia de esfuerzos, la escolarización en estos momentos (curso 1989-90) de los niños de cuatro años pertenecientes al ámbito rural es del 100 por 100, con lo cual ha cambiado la situación descrita referida a sólo dos años anteriores.

A modo de conclusiones

Además del dato que se acaba de reseñar, pasar del 20 por 100 de niños de cuatro años escolarizados en el 1987-88 al 100 por 100 en el 1989-90, es importante señalar una mejora del nivel madurativo de estos niños en el momento del inicio de su etapa escolar.

Han desaparecido, de hecho, las deficiencias que como grupo presentaban, y por ello ha mejorado su expectativa de éxito escolar.

Ello pone en evidencia que la mayor predisposición de las familias para ocuparse de las necesidades de los más pequeños basada en un mayor apoyo y mejor información al respecto se traduce en una mejora objetiva del desarrollo de los niños.

Un aspecto importante que destaca es la toma de conciencia por parte de los padres de los grandes recursos que ofrece su medio en relación con la educación de sus hijos.

Aunque no ha sido fácil convencerles de que lo que más podía ayudar a sus hijos era entender, observar, explorar... su propio entorno y no el que les pusiéramos deberes escolares, ha sido uno de los factores determinantes en esta mejora cualitativa.

Al descubrir los padres, sus propias posibilidades en este terreno les ha sido más fácil abandonar la concepción del desarrollo mecanicista o innatista para situarse en posiciones mucho más acordes con las que hoy presiden el mundo educativo.

ENERO, 1990.

2. Apoyo a la Escuela Rural desde los Centros de Recursos

- Centro de Recursos de Borja (Zaragoza)
- Escuela Unitaria. Agón (Zaragoza)
- Preescolar-Ciclo Inicial. Bureta (Zaragoza)
- Experiencia “Las Tiendas ”Coria” (Cáceres)

Introducción

Estas experiencias presentan la labor realizada por profesores de escuelas incompletas que se han constituido en equipos de trabajo, en coordinación con los Servicios de Apoyo de los Centros de Recursos, fijando unos objetivos comunes y adaptándolos, en cada caso, a su propio contexto.

En la primera de ellas, realizada en *Borja* (Zaragoza), se describe el trabajo de coordinación realizado desde el Centro de Recursos con siete centros pertenecientes todos ellos a su comarca.

Dos de los centros participantes en la anterior experiencia, Bureta y Agón, describen igualmente la aplicación de la experiencia que realizan en sus respectivos centros.

Como línea de trabajo, en todos los anteriores, se propone un modelo organizativo en el que la distribución de los tiempos y los espacios se contemplan en su doble vertiente: organizativa y pedagógica, adaptándose al carácter global e integrador de esta etapa educativa.

Han adoptado unas programaciones abiertas que tienen en cuenta el principio de diversidad y permite las necesarias adaptaciones curriculares a los distintos niveles existentes, posibilitando la distribución de los tiempos tanto individuales como colectivos y la reestructuración de los espacios interiores y exteriores.

La metodología es activa y participativa, estando abierta a los intereses e iniciativas de los niños, en la cual, mediante intercambios entre iguales y aportaciones de los adultos, se relacionan e interactúan con su entorno.

Por último, han tenido en cuenta la proyección de la escuela en la comunidad fomentando la cooperación y participación de padres y madres por la importancia que tiene su integración en el proceso educativo. La realización de talleres en los diversos centros ha contribuido a facilitar esta tarea.

La otra experiencia presentada se realiza en *Coria* (Cáceres). Está en la línea de las anteriores en cuanto a la realización de un trabajo en equipo canalizado por el Centro de Recursos de la zona, que se convierte así en el eje de coordinación de las distintas escuelas de su ámbito, proporcionando los materiales necesarios para ello y sirviendo igualmente como lugar de encuentro de los profesores. En su experiencia han trabajado sobre todo la apertura del entorno habitual del niño poniéndolo en relación con otros más amplios y distantes.

En todas las experiencias reflejadas destaca la labor de equipo que contribuye a superar el trabajo y esfuerzos individuales, enriqueciendo el realizado en cada escuela, así como las posibilidades que ofrece el acceso a otros recursos y la optimización de los mismos.

Centro de Recursos. Borja (Zaragoza)

*Profesores de escuelas incompletas
Servicios de Apoyo
Centro de Recursos*

Introducción

La ciudad de Borja es cabecera de una de las comarcas del Somontano del Moncayo, constituida por los núcleos de Agón, Ainzón, Alberite, Albeta, Ambel, Besimbre, Balbueite, Bureta, El Buste, Frescano, Fuendejalón, Magallón, Pozuelo de Aragón, Tabuenca y Talamantes.

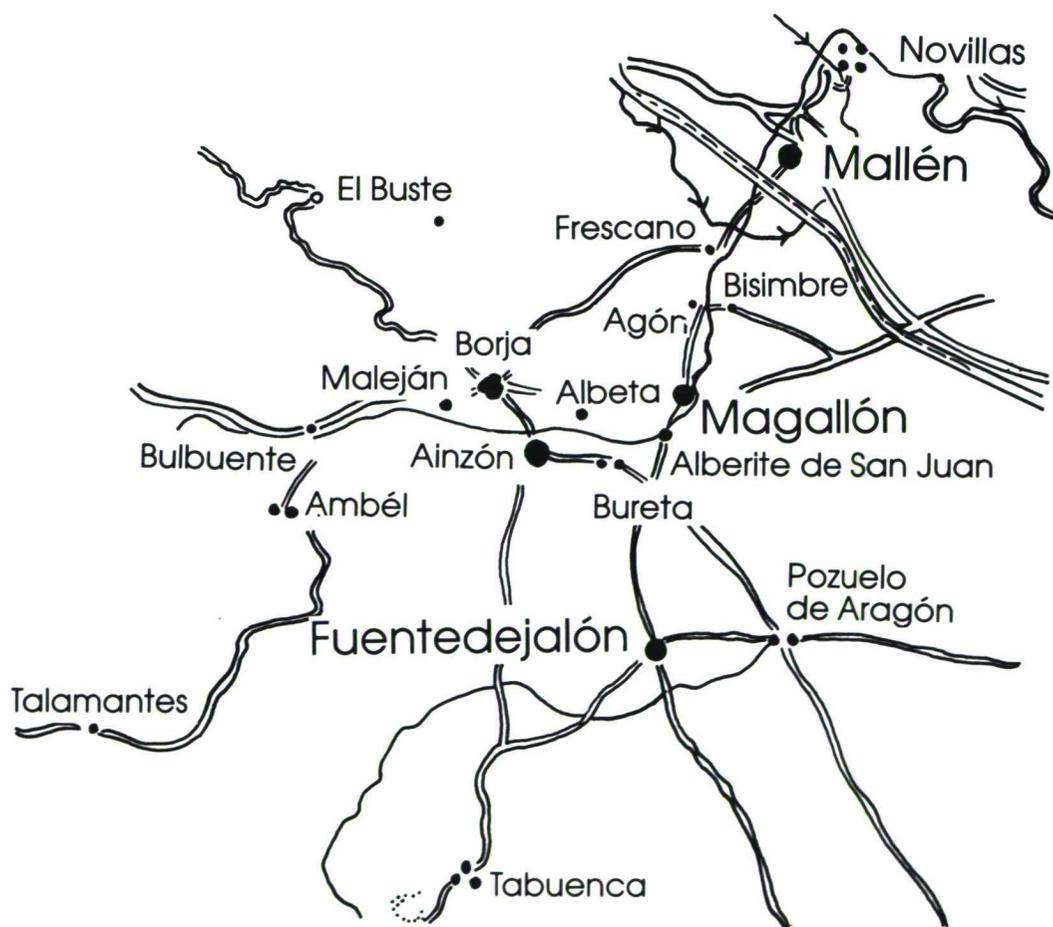
Todos los municipios tienen un marcado carácter rural, predominando los que no superan los 500 habitantes, y Borja, núcleo rector de la comarca, con 4.233 habitantes.

La agricultura es la principal base económica de la comarca, fundamentalmente de secano, ya que el regadío se reduce a los márgenes del río Huecha.

Respecto a la distribución por edades, se aprecia un lento envejecimiento de la población ante el descenso de la natalidad en los últimos años.

Nuestras escuelas rurales se caracterizan por tener pocos niños, pero diversos niveles educativos en una misma clase a cargo de un tutor y dispersión de los pocos profesores que contamos en la zona. En este sentido, hemos intentado dar una alternativa que incida positivamente en nuestro hacer de cada día, con objeto de conseguir mejoras en la escuela rural.

Las carencias que tenemos a nivel de recursos e instalaciones las vamos paliando con el Centro de Recursos Comarcal, remodelando los espacios interiores y exteriores, haciendo salidas que favorezcan la socialización de los niños, con el apoyo del Programa de Educación Compensatoria. El perfeccionamiento por medio del CEP al que pertenecemos y trabajando en equipo las personas que hemos apostado por el cambio.



Objetivos del proyecto

- Modificar la organización escolar reestructurando los espacios interiores y exteriores, persiguiendo un cambio metodológico.
 - Coordinar el trabajo que se realiza en nuestras Escuelas Rurales que agrupan: Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio.
 - Planificar actividades que consideren la graduación para niños/as de cuatro a nueve años, la nueva organización de los espacios, que favorezcan la igualdad entre niños y niñas y que contemplen el tratamiento individualizado de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.
 - Integrar a los padres en el proceso educativo mediante su participación activa en las actividades escolares.
 - Diseñar instrumentos de evaluación adecuados a lo que nos hemos planteado.
- *Líneas pedagógicas (curso 1988-89)*

Fomentar el interés por la investigación y el aprendizaje mediante el desarrollo de:

 - Procesos de razonamiento.
 - Métodos y técnicas de observación y experimentación.
 - La capacidad de expresión verbal.
 - La capacidad creativa, artística.
 - Técnicas de estudio.
 - Hábitos de trabajo.
 - Nuevas estructuras en los espacios interiores y exteriores.
 - Participación de los padres en nuestras escuelas
 - Salidas con los niños de la zona de cara a la dinamización sociocultural.
 - La programación conjunta entre las diferentes escuelas.
 - La elaboración de materiales para los diferentes rincones.
 - El reciclaje profesional.

Planteamiento inicial

• *Reuniones con los profesores*

El planteamiento inicial era conseguir la participación de todos los centros de la zona atendidos desde el centro de Recursos. Esto no ha sido posible en algunos casos por la provisionalidad de los tutores o por su no participación en los grupos de trabajo que se desarrollan.

En algunos centros no participan todos los ciclos, sólo el Preescolar y Ciclo Inicial.

En las escuelas unitarias participa también el Ciclo Medio.

Las reuniones las empezamos el curso pasado. En éste las hicimos cada quince días y el último jueves de mes lo dedicamos a Coordinación.

Hicimos la recogida de los planes de Centro, los inventarios, datos estadísticos, etc.

Elaboramos con los datos recogidos unos estadillos, con los materiales que creíamos imprescindibles para funcionar por rincones.

Los materiales estarían en función de los rincones que mayoritariamente se hacían aceptado:

- Juego simbólico.
- Plástica.
- Dinámica.
- Lógico-matemático.
- Biblioteca (lenguaje).
- Manipulativo.
- Otros.

- *Reuniones con los padres*

Dado que uno de los objetivos es que los padres intervengan en el proceso educativo, empezamos por ponernos de acuerdo entre todos y elaboramos un guión y calendario para ir a las diferentes escuelas. Convocamos a padres y Ayuntamientos e hicimos la presentación del Proyecto. Por una parte, los objetivos y, por otra, el compromiso que cada una de las tutorías habían adquirido al respecto. Se pidió su colaboración.

Para la reestructuración de los espacios interiores y exteriores organizamos un montaje de diapositivas y vídeo, para que vieran en la práctica las posibilidades. Luego había otra parte en la que las tutoras explicaban como lo iban a llevar a cabo.

En el grupo de exposición además de los miembros del Equipo de Educación Compensatoria estaban las compañeras de los otros pueblos. Se realizaron reuniones con padres, que en esta zona no se hacían, se formaron comisiones de madres en las diferentes escuelas y se comprometieron a hacer cortinas, a participar en las pinturas de los patios, traer materiales para los disfraces y alguna mesita; los padres a colocar estanterías y las madres a participar en talleres, etc. La respuesta por parte de los Ayuntamientos fue bastante más pobre...

Las tutoras se comprometieron a hacer reuniones cada trimestre, colectiva e individualmente a lo largo del curso. La propuesta fue que las madres nos acompañarían en las salidas y colaborarían en el periódico comarcal.

Otra de las propuestas era hacer unos programas de radio que sirvieran tanto a las madres de los niños que ya tenemos en la escuela como a los niños que van a venir. Creación de hábitos, problemas relacionados con la salud, cómo ayudar en el rendimiento de los chicos en las escuelas. No ha podido ser en este curso.

- *Areas de trabajo desarrolladas*

Después de cuatro años trabajando en la zona, hemos aglutinado a partir del proyecto todo lo que veníamos proponiendo en estos años anteriores.

Recogimos como cada año las carencias a nivel de instalaciones etc., las mandamos a los diferentes programas al menos para que se cuente con ellas.

Hemos adquirido materiales conjuntamente para abaratar los costes

Hemos llevado los lotes de biblioteca y lúdicos en función de los niveles, ciclos y número de alumnos, rentabilizando así los recursos materiales y humanos.

Los grupos de trabajo

Por una parte teníamos el Proyecto de Innovación, pero en la zona se había creado el CEP (Tarazona) y para ser más operativas, así como para que se les pagara a las compañeras los desplazamientos desde los pueblos al Centro de Recursos, nos distribuimos las catorce personas que estamos en el proyecto en los siguientes grupos de Trabajo:

- **Reestructuración de los espacios interiores y exteriores.**
- **Elaboración de materiales (para los diferentes ciclos y acordes con la nueva organización por rincones).**
- **Los padres en nuestras escuelas rurales.**

En cada uno de los grupos estábamos una persona de Compensatoria para coordinar, reprografiar y hacer los proyectos y memorias, e intentamos que lo que hacemos se difunda entre los compañeros de la zona, participen o no en el proyecto.

Las reuniones son quincenales y una al mes de coordinación.

Materiales utilizados:

- Documentación de la Subdirección de Ordenación Académica, Servicio de Educación Infantil (reproducciones, selección de materiales, etc.).
- Documentación sobre la Reforma, Planes de Centro.

- Libros de estudio (profesor/a), guías didácticas.
- Documentos de Cuadernos de Pedagogía, Guix, Seminarios, etc.

Nos planteamos observar y reflexionar prestando más atención a los niños, al grupo-clase y al proceso de aprendizaje.

Damos pasos en el sentido de que el niño nos dé información de lo que él sabe y de que su aprendizaje sea activo; esto cuesta porque implica un cambio de actitud radical en la forma de hacer de la maestra, por esto sin ser demasiado alegres en la valoración, lo vemos muy positivo.

Nos hemos planteado ¿qué queremos enseñarles a los niños?, ¿qué queremos que aprendan?, ¿cómo lo vamos a hacer?, observación del niño y sus procesos de aprendizaje. Desdramatizar la importancia que tienen los contenidos y que los procedimientos tengan mucha más importancia en nuestro quehacer diario.

Hemos aprendido a trabajar en equipo e intercambiar experiencias y a poner sobre la mesa nuestros problemas concretos intentando entre todas encontrar una salida a los mismos.

La participación de los padres en nuestras clases, en nuestras salidas, en la remodelación de los espacios interiores y exteriores, en el periódico comarcal, y los intercambios que ha habido entre las diferentes escuelas han sido muy positivos, aunque esta participación es desigual en los diferentes centros.

La introducción de los rincones, los talleres y la propuesta de trabajar por proyectos de clase a principio de curso parecía difícil de realizar.

Las actividades son discutidas entre todas y las realizaciones a nivel individual dan como resultado una ampliación de los temas propuestos.

La introducción de los rincones en el trabajo de clase

La puesta en marcha del trabajo por rincones se ha realizado en tres aspectos:

• *Como actividad libre*

1. Introducción del juego simbólico mediante los rincones de la casa, la tienda, la peluquería, los disfraces, etc.
2. Se establecen una serie de normas encaminadas a la creación de hábitos, así como a la elección del rincón por cada niño. Aunque en nuestras escuelas dado el número de niños que tenemos no se da el problema de masificación, sí deben controlar sus apetencias, hacen turnos para que todos tengan igualdad de oportunidades cada semana o cada quince días en función de niveles y de lo que la tutora haya programado en cuanto a la duración o cambio de los rincones.

Determinación del número de niños que pueden estar trabajando en un mismo rincón, pautas de registro y autocontrol niños/as; respecto de los espacios de juego y recogida de los materiales.

3. Por tiempo limitado a primera hora de la mañana, como actividad de motivación la asamblea gran grupo, que es donde se proponen las actividades; en otras escuelas le dedican otro tiempo del horario.
4. Después se celebra una asamblea para verbalizar las experiencias que ha realizado cada uno de los chicos con las aportaciones y recogida de todo aquello que pueda servir para el próximo tema. Sirve de evaluación en algunos casos. Finalmente se realiza una representación dramática, plástica y/o gráfica.

• *Como actividad reglada*

- Biblioteca, en la que se trabajan actividades de lenguaje con un espacio dedicado a la lectura libre, presentación de libros alusivos a los temas tratados, exposición de los libros elaborados por los chicos en el taller correspondiente o en el rincón de experimentos. Ficheros que ellos mismos elaboran, confección de diccionarios, los autodictados, etc., así como las actividades de autoevaluación. Están organizadas por niveles y tienen carácter de apoyo o de ampliación de las programaciones.
- Matemáticas, en el que hay juegos de lógica, matemáticas, cajas de cilindros, regletas, puzzles, cajas de bolas de diferentes tamaños, colores y formas para ensartar, “juegos de problemas” que incitan al desarrollo del pensamiento numérico y lógico. Juego de bolos, canicas, esconder cosas, dominós, barajas, bloques lógicos.
- Plástica; se debe instalar en un sitio donde haya luz, con pinturas, pinceles, tarros, etc., materiales para el modelado y todo tipo de manualidades. Las normas son explicadas y aceptadas por los niños: ponerse el

delantal o la camisa de trabajo, explicar lo que quiere hacer cada uno de los niños que participan y esperar el turno, respetar las normas de uso del material, limpiar y recoger cuando terminan. Aquí se trabajan actividades tanto libres como las programadas según las unidades temáticas.

La organización de estos talleres y la elaboración de materiales se ha trabajado posteriormente en el grupo de tutoras y se decide a nivel de la zona, adaptándolo a las características de cada clase o escuela.

- *Como actividad globalizadora*

Se deciden las unidades temáticas globales del área socionatural, por ejemplo “El cuerpo humano”, que sirve para los niveles que se agrupan en las escuelas de la zona, desde Preescolar a Ciclo Medio y se elaboran las actividades sobre el tema elegido, adaptadas a las edades de los chicos y a los rincones más idóneos para trabajarlas.

- Rincón de peluquería: se trabaja el esquema corporal, identificación y nominación de las partes del cuerpo, orientación espacial, simetría y proporcionalidad.
- Rincones de huerto, tienda y cocina, con las siguientes actividades sobre la alimentación: origen de los alimentos ¿por qué son, cómo son?, ¿cómo conozco su origen?, ¿cómo llegan a nosotros?, ¿qué comemos cada día?, ¿cómo los cocinamos? ¿qué comemos en cada edad?
- Rincón de los disfraces, con actividades sobre los vestidos: según las edades, las estaciones del año, materiales utilizados, los oficios, la actividad.
- Rincón de la enfermería, actividades sobre la salud: localización de los diferentes órganos afectados por alguna enfermedad, funciones de los mismos, lo que vemos y lo que no vemos del cuerpo (sangre, esqueleto...), hábitos de higiene y cuidados.

En todos esos talleres descritos anteriormente, y respondiendo al planteamiento globalizador de los mismos, se desarrollan actividades para trabajar las áreas que comprenden el currículum. Por ejemplo, en Matemáticas, planteamientos de resolución de problemas, cálculo y medidas sobre las situaciones planteadas en los mismos, los alimentos, las plantas.

- Actividades complementarias: Celebración del Carnaval con participación de los padres en la elaboración de los disfraces y en cuanto a la recuperación de tradiciones de la zona. Hasta este año había sido casi imposible la celebración del mismo puesto que se relacionaba con una fiesta pagana y no había manera de introducirla en la escuela. En estas escuelas se han hecho pasacalles por el pueblo, saliendo del aula hacia la comunidad.

Los talleres en nuestras escuelas unitarias (participación de las madres y padres)

- *Objetivos:*

- Integrar a las madres/padres en la tarea educativa.
- Posibilitar y fomentar la creatividad.
- Realizar aprendizajes a través de los sentidos y de la manipulación.
- Incorporar materiales de la vida cotidiana y familiar junto con formas de trabajo del grupo y presencia de las madres.

En principio se han introducido los talleres como un complemento a la actividad de la clase. Sabemos que es un análisis simple, pero era una forma de participación de las madres y padres. Hemos tenido en cuenta en este primer momento que tuvieran relación con los temas que se trabajan en el aula para que tuviera sentido. Las actividades están relacionadas con los centros de interés y las necesidades de los niños.

La organización en grupos posibilita que haya matices más ricos a la hora de la puesta en común, así como poder observar más directa e individualmente.

En general se ha seguido el siguiente esquema de trabajo:

1. Presentación a las madres y padres, por parte de la tutora, de lo que vamos a hacer, cómo lo podíamos hacer y por qué lo vamos a hacer.
2. Distribución de funciones y elaboración de actividades. Listado de materiales. etc.

3. Presentación a los niños.
4. Distribución de los niños según sus intereses.
5. Realización de las actividades elegidas (a veces una o más de una según los talleres).
6. Autocontrol de los niños. Evaluación de la actividad por parte de la tutora y de las madres y padres (corrección de actitudes, etc.)
7. Valoración y puesta en común: tutoras-madres y padres y tutoras-niños.

Después de esta primera fase vemos que los resultados son lo suficientemente satisfactorios como para animarnos a seguir en esta línea, dando un paso cualitativo una vez superado este primer período.

Salidas

• *La ludoteca*

Dado que habíamos introducido los rincones en nuestras escuelas, decidimos, entre todas las personas que participamos, la posibilidad de hacer una de las salidas, que teníamos recogidas en nuestro plan de Centro, a la ludoteca.

Por otra parte, enlazaba con el objetivo de participación de las madres, y para los chicos de la zona podía ser muy positivo, dado que ellos ya tenían adquiridos hábitos de colaboración, responsabilidad, etc.

El ir varios pueblos juntos servía para la socialización que es muy importante en la escuela rural.

Planificamos unas actividades para antes de ir, otras durante la estancia en la ludoteca y posteriormente otras. Aprovechando los juegos que teníamos en los diferentes rincones, intentamos trabajar previamente con las situaciones generales, con los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo de la personalidad desde el plano lúdico recreativo.
- Fomentar la responsabilidad y la libre expresión.
- Ampliar la comprensión del mundo que nos rodea.
- Posibilitar la interpretación personal y original del mundo que nos rodea.
- Favorecer los hábitos de observación.
- Descubrir el propio cuerpo y el de los demás.

En la ludoteca había chicos/as de diferentes edades y pueblos con el consiguiente enriquecimiento e intercambio (hacerse amigos de la zona). Las propuestas de los mayores son recogidas con gran interés por parte de los pequeños. La diversidad de actividades se enriquecen entre unos y otros.

Libre exploración, relación directa del niño sobre los objetos, desarrollando la creatividad y la espontaneidad.

La tutoras proponían otras formas de juego después del primer tiempo de libre elección de juego o en aquellos casos que veíamos que pasaban rápidamente de un juego a otro por la cantidad de estímulos que tenían.

En otros casos sacábamos aquellos que por ser menos atractivos ninguno se hubiera fijado en ellos.

La zona de juegos libres, salvo en los casos que hemos citado anteriormente, fue toda la ludoteca. Era la primera vez que estos niños/as tenían acceso a ella.

Se recogían por los diferentes grupos las impresiones y observando a qué jugaban en función de las edades.

Aprovechando el parque público "Torre Ramona", próximo a la ludoteca, en el que había otras propuestas de juegos, nos sirvió para hablar de las diferencias entre los de la ludoteca y el parque.

La jornada la terminamos llevándolos al cine; no había ido casi ninguno de los niños y fue una experiencia de fábula para ellos. Quedó reflejado en el Periódico Comarcal, y en algunos centros se trabajaron los medios de comunicación, retomando la salida a Zaragoza.

Estas actividades nos sirvieron de motivación, pero no estaban tan elaboradas como la de la ludoteca.

El Comarcal (periódico)

Después de varios años de intentar que el periódico de la comarca fuera utilizado como un vehículo de difusión de experiencias y de lo que se realizaba en las diferentes escuelas, siendo dinamizador de las mismas a la vez que informarse de lo que realmente se hacía en la zona, nuestros esfuerzos en este sentido se han visto un tanto frustrados hasta este momento. Se ha reducido a colaboraciones puntuales de las diferentes escuelas, pero sin estar integradas dentro del quehacer de las mismas.

Entre otras propuestas estaba la de trabajarlo en las aulas y que no fuera algo aislado. Junto con los periódicos que llegan, con los suplementos de Educación, se proponía que se trabajara la prensa en la escuela. A este curso le hemos dado un giro: por una parte, que sirviera de difusión entre las escuelas que estamos en el Proyecto, así como para todas aquellas escuelas que no participan para que se animen de cara al próximo curso.

Hemos incorporado la participación de padres explicando sus experiencias en las diferentes aulas y en las salidas. Por parte de los chicos se han plasmado aquellas experiencias que para ellos han supuesto un cambio: talleres con madres y padres, los rincones y las salidas; con las propuestas de varias escuelas se da una idea general de lo que estamos haciendo. El segundo periódico ha ido más bien dirigido hacia las salidas que hemos hecho todos los pueblos que estamos en el proyecto: la ludoteca y el Moncayo. También se han recogido las que han propuesto las tutoras a nivel de las diferentes localidades (visita a la granja, a la imprenta, a la cerámica, a la panadería). Igualmente quedó reflejada la celebración del Día del Arbol.

Este primer intento de difusión de nuestras experiencias vemos que debemos ampliarlo para que sea un recurso didáctico más y que se trabaje en clase, desde los talleres, o bien que cada pueblo organice su propio periódico y que *El Comarcal* sea un compendio de todos, pero con un planteamiento diferente al que hemos llevado hasta este momento. Queremos evitar que sea algo aislado y por tanto caer en la monotonía.

Pretendemos que nos permita con propuestas pedagógicas la transmisión de lo que nosotros hacemos de cara a la Reforma.

Otra de las propuestas que teníamos de cara a los padres era la Radio Comarcal, que ya existe en Borja, pero teniendo un espacio para nosotras; en este curso ha sido imposible por falta de tiempo, pero es posible que lo volvámos a retomar.

Escuela Unitaria de Agón (Zaragoza)

*Profesores de Escuelas Incompletas
Servicios de Apoyo
Centros de Recursos*

Introducción

Agón es una pequeña población de 250 habitantes con carácter eminentemente agrícola y ganadero.

Su Centro escolar unitario y mixto, con escasa población escolar, comprendida entre los cursos de Preescolar y 1.º y 4.º de E. G. B., se puede encuadrar como un típico "Centro Rural".

La evolución de la enseñanza y la implantación de nuevas técnicas pedagógicas no caminan a la par con la dotación de medios que posibiliten su aplicación en estos centros.

Por ello, la integración de nuestra escuela en el grupo de Compensatoria de Borja, con los apoyos técnicos, psicológicos, de materiales y coordinación que el mismo nos proporciona, reviste gran importancia para nosotros.

Dentro de este marco de cooperación, hemos iniciado en el presente curso el desarrollo de una serie de actividades pedagógicas de carácter participativo, en línea con técnicas modernas que aportan alternativas diferentes más convenientes a las circunstancias que caracterizan a la escuela en el medio rural.

Pretendemos abrir puertas a un nuevo concepto de "escuela" donde la imaginación, los recursos de la zona, la participación de los padres y la organización dinámica del conjunto, haga viable una educación cualitativamente digna, garantizando el acceso a otros niveles educativos en condiciones idóneas. El centro escolar San Pedro Mártir de Agón lleva tres años encuadrado en el Grupo de Compensatoria de Borja.

En este período se ha establecido una dinámica de colaboración, con resultados que podemos valorar como "altamente positivos".

La mecánica de funcionamiento se basa fundamentalmente en:

- Visitas semanales al centro por parte de los miembros del Centro de Recursos de Educación Compensatoria.
- Otros desplazamientos puntuales al mismo, cuando sea requerida su presencia.
- Aportación de materiales didácticos.
- Apoyo psicológico para alumnos que lo precisen, con orientación e indicación de los métodos especiales de enseñanza que fueren precisos.
- Reuniones periódicas en Borja.
- Realización de actividades conjuntas entre centros de la comarca. (Visitas, excursiones, etc.)
- Realización de cursos de perfeccionamiento para los profesores.

En reunión celebrada el curso anterior, surge la idea de presentar al Ministerio de Educación y Ciencia un "Proyecto de Innovación Pedagógica" para ser desarrollado dentro de un grupo de escuelas de la comarca, con la coordinación del grupo de Compensatoria de Borja.

Tras la aprobación por parte del Ministerio, iniciamos la experiencia en el presente curso escolar, estableciendo, a través de diversas reuniones, las coordenadas de funcionamiento, estrategias pedagógicas, actividades concretas a desarrollar y dotación de materiales.

Se determinan unas reuniones periódicas para intercambiar experiencias, valorar la marcha del proyecto, realizar nuevas orientaciones puntuales si fuere preciso y mantener vivo el espíritu de partida.

A lo largo del curso, y en fechas oportunas, se ha coordinado la realización de actividades complementarias en cada centro (Navidades, Carnavales, visitas conjuntas, etc.).

Se participa trimestralmente en la elaboración de la revista "Periódico Escolar Comarcal de Borja".

En general, el objetivo marcado por el grupo es generar metodología activa, consistente y coherente, que implique la participación de los padres e incluso otras instituciones (Ayuntamientos, agrupaciones familiares, industrias...) y que aporte alternativas a nuestros centros rurales para conseguir una enseñanza basada en el principio de diversidad y con garantías de calidad.

Actividades desarrolladas

Para el desarrollo de las actividades programadas hemos tenido que introducir en el centro una serie de medidas e innovaciones que podemos resumir en las siguientes:

- Reuniones con los padres de los alumnos a fin de que colaboren en el proyecto.
- Motivación de los alumnos para conseguir el mejor grado de participación y que los resultados obtenidos sean los deseados.
- Adecuación física del aula, constituyendo los *rincones* con la participación de los propios alumnos.
- Planificación del curso para compaginar la enseñanza tradicional con las nuevas técnicas, a fin de que éstas potencien y fijen en el alumno los conocimientos adquiridos a través de la primera.
- Planificación de horarios, de forma que tras una clase teórica, el grupo pase a un *rincón* donde potencie de forma práctica, amena, en forma de juego, lo aprendido.

Las distintas actividades que se programaron son:

- *Rincones*.
- *Talleres*.
- *Actividades complementarias*.

Debemos reflejar que los *rincones*, están relacionados unos con otros.

a) Introducción a los rincones

La introducción a los “rincones” responde a factores psicológicos. La posesión de un lugar propio, creado en parte por el mismo alumno, con objetos personales, situados de forma conocida y aceptada por él, así como el tener organizados espacios distintos, que por su disposición y los materiales que en ellos hay, incitan a los alumnos a su utilización, de forma atrayente y deseada, hace más fácil la aceptación de las normas y trabajos encomendados.

Su utilización genera la posibilidad del establecimiento de pequeños grupos que gocen con la práctica de los ejercicios encomendados, conocimientos de nuevos útiles y materiales, fomentando el trabajo en grupo.

Con su uso se pretende conseguir:

- Que los niños se sientan elementos importantes en la dinámica de clase.
- Que vean que su clase puede adoptar diversas formas, en función de las necesidades, asumiéndola como algo más suyo.
- Que se sientan cómodos, rodeados de compañeros, a la vez que se acostumbran a compartir.

Las normas que se han establecido para la utilización de los “rincones” son:

- Cada alumno podrá hacer uso diariamente de un solo rincón.
- En cada rincón solamente habrá tres alumnos juntos.
- Tras el uso del rincón, deben recoger los materiales debidamente.
- Cuando los ejercicios son individuales, cada alumno regresará a su sitio habitual, tras terminar el trabajo, sin esperar a los otros.
- Tienen que apuntar en un cuadro existente a tal efecto el rincón que se ha usado cada día.

Se ha insistido en que cada alumno es responsable en todo momento, llevando ellos mismos unas pautas de autocontrol.

Se les pide que cada uno trabaje a su ritmo de forma individualizada, para que ellos mismos capten las diferencias existentes.

Cuando en clase se están realizando ejercicios que no requieren nuestra presencia, se controla el desarrollo de funcionamiento de los rincones, observando si los objetivos marcados son los previstos, así como el comportamiento individual y colectivo de los alumnos, su desenvolvimiento con los ejercicios manuales, el espíritu de colaboración de cada niño, su actitud y su aptitud.

Rincones

Casa:

Siendo la “Familia” un motivo patrón de gran impacto para los niños, de cara a su formación, se toma la “Casa” como uno de los rincones a organizar.

Concretamente en este rincón, cabe destacar la gran participación de los niños en su diseño y amueblado, para lo cual realizaron un trabajo previo, pintando cada uno la habitación de su casa que más le gustara. En función de este trabajo, se diseñó la casa definitiva, en la que se dejaron detalles de cada uno de los aportados en el trabajo previo. El amueblado se realizó con materiales aportados por los alumnos y en ocasiones confeccionados por ellos mismos (cortinas, tapetes de mesa, colchas, etc. de tamaño de juguetes).

- *Objetivos a conseguir*

- Conocer las cosas que hay en las casas.
- Agrupar objetos por cualidades o utilidad.
- Formar frases cortas y largas, alusivas a temas de la casa.
- Formar el singular y plural de objetos de la misma.
- Escribir recetas de comidas.
- Comentar las labores caseras, indicando métodos, medios, utensilios, desmitificando el concepto de que es la mujer quien debe asumir “siempre” dichas labores.
- Aprender a convivir con otros.

- *Metodología empleada*

Cada uno de los objetivos descritos se llevan a la “casa” por separado. Se hace una exposición del mismo, explicando con detenimiento los conceptos y, a continuación, se realizan las actividades correspondientes, haciendo para ello prácticas de Lenguaje, Matemáticas, Manualidades, Convivencia, etc.

- *Actividades desarrolladas en la casa*

- Hacer puzzles con casas.
- Ordenar por tamaños objetos de la casa.
- Colocar muebles de las distintas habitaciones.
- Agrupar cosas por tamaño, color.
- Ejercicios de lateralidad. Dar dibujo que sirva de guía para colocar las cosas en lado derecho o izquierdo.
- Colocación de enseres por su nombre. Se les da un plano con el nombre del mueble o útil, y ellos lo colocan en su sitio, tras determinar qué pieza corresponde a dicho nombre.
- Escribir recetas de cocina.
- Determinar ingredientes y forma de preparar los platos.
- Hacer y deshacer una cama.
- Vestir los muñecos.
- Ordenar las prendas de vestir.
- Clasificar ropas en función de la estación en que se usan.

- *Materiales usados*

- Material de trabajo escolar (folios, lápiz, etc)
- Monedas y billetes.
- Cartón.
- Tela.
- Puzzles.
- Rompecabezas.
- Materiales preparados por los niños, propios de una casa.

Tienda:

El rincón de la “tienda” ha sido muy bien acogido por los niños dada la ilusión que les produce el pesar legumbres, frutas, pastas, etc, así como manejar dinero, caja registradora.

Como trabajo previo a este rincón, los niños elaboraron unas listas de precios reales, de artículos que pudiéramos recopilar.

Se encargaron de traer a clase cereales, frutos secos, verduras, arroz, etc. Realizamos fotocopias por ambos lados de dinero legal, así como disponemos de monedas. Se ha realizado un pequeño mostrador y estanterías, poniendo báscula y caja registradora.

- **Objetivos a conseguir**

- Conocer las cosas que hay en la tienda.
- Aprender el manejo de una balanza.
- Dominar la moneda y sus fracciones.
- Separar productos alimenticios de otros; ver peligrosidad en el manejo de alguno de ellos.
- Aprovechar la mecánica de funcionamiento de una tienda, para que realicen ejercicios de equivalencias, sumas, restas, descomposición.

- **Metodología empleada**

La misma del “rincón” anterior.

- **Actividades desarrolladas en la tienda**

- Juego libre con los productos y nombrarlos.
- Organización de los productos.
- Agrupar objetos en función del uso.
- Conocer los nombres de los artículos y sus precios.
- Ejercicios con monedas, fraccionamiento de las mismas, devolución de los cambios.
- Ejercicio de pesadas haciendo uso del sistema métrico decimal; múltiplos y submúltiplos más elementales.
- Cada niño se hará cargo de un material para vender, otros del dinero cobrado.
- Diálogos de los niños con el adulto.

- **Materiales usados**

- Material de trabajo escolar (papel, lápiz, etc.).
- Monedas y billetes.
- Bolsas de papel para envolver los alimentos.
- Báscula y pesas.
- Material preparado por los alumnos (mostrador, estanterías).

Peluquería:

El rincón de la “peluquería” suscitó el planteamiento del sexo con relación al oficio. No es frecuente en los medios rurales la presencia de peluqueros. Debatido el tema se procede al montaje del rincón, usando como en los ya descritos, materiales y juguetes aportados por los propios alumnos.

- **Objetivos a conseguir**

- Conocer cada una de las partes de la cara y su nombre.
- Conocer la cabeza por delante y por detrás.
- Adquirir destrezas en el manejo de pequeños instrumentos.

- Conocimiento de los utensilios y productos cosméticos que hay en la peluquería.
- Toma de contacto con el espejo, resaltando los problemas de simetría.
- Realización de ejercicios con monedas (cobro, pago, etc.).
- *Metodología empleada*
La misma que en los rincones anteriores.
- *Actividades desarrolladas en la peluquería*
 - Juego libre con los productos.
 - Ordenar los elementos.
 - Ejercicios con monedas (fraccionamiento de las mismas, devolución de cambios).
 - Diálogos entre dos o más personas.
 - Ejercicios de dibujo, reproduciendo caras, perfiles, etc.
- *Materiales usados*
 - Material escolar.
 - Material de dibujo.
 - Esquemas corporales.
 - Monedas y billetes.
 - Espejo y aparador.
 - Otros materiales e instrumentos aportados por los alumnos (cepillos, rulos, muñecas, champús, etc.).

Juegos:

El “rincón de los juegos” es el que menos medios extraños al centro ha exigido. Queda establecido en dos puntos de la clase. Un rincón situado sobre unas mesas, y el otro en el suelo sobre una gran alfombra.

También en este rincón han colaborado los niños con aportación de juegos y otros elementos que nos son útiles.

- *Objetivos a conseguir*
 - Aprender a hacer puzzles.
 - Aprender a jugar al dominó.
 - Construcción de objetos con arcilla y plastilina.
 - Iniciar la técnica del cosido.
 - Realizar construcciones.
 - Fomentar el diálogo y las relaciones.
 - Dominio del color.
- *Actividades realizadas en los juegos*
 - Trabajos de arcillas, plastilinas, pinturas.
 - Actividades de orientación en el espacio.
 - Ejercicios de segmentación, recortando fotografías y construyendo sus propios puzzles.
 - Realización de construcciones libres.
 - Realización de ejercicios de coordinación viso-manual.
 - Ejercicios de atención y memoria, correspondencia, situación en el espacio.
 - Numeración, ejercicios de contar, sumar, restar.
 - Pintar los objetos consumidos.
 - Trabajos de seriación (confección de collares).

- *Materiales usados*

- Material escolar y de dibujo.
- Puzzles.
- Juegos.
- Bolas de madera.
- Hilos.
- Piezas de construcción.
- Arcilla.
- Plastilina.
- Pinturas y pinceles.

Matemáticas:

El rincón de matemáticas tiene un uso muy amplio, estando no obstante reforzado en todos los rincones. El material empleado es de uso común en los centros de enseñanza y aporta el interés de hacer que los alumnos hagan cálculos jugando, sin denotar cansancio o aburrimiento.

- *Objetivos a conseguir*

- Relacionar lo concreto con lo abstracto.
- Establecer bases de lógica y cálculo.
- Realizar experiencias táctiles, auditivas y visuales, realizando los ejercicios bajo conceptos de análisis y síntesis.
- Dominio del espacio real.
- Dominio del espacio en el papel.
- Aprendizaje del uso del “ábaco”.
- Conocimiento del reloj.

- *Actividades realizadas en el rincón de Matemáticas*

- Observación y puesta en común en voz alta del tiempo.
- Plasmar el tiempo en un calendario climatológico, con dibujos y símbolos.
- Confección de relojes dibujados, que marquen los horarios de entrada a clase, salida, recreos.
- Realización de ejercicios con el ábaco.
- Uso de la balanza. Medidas de peso.
- Ejercicios con medidas de capacidad.
- Realización de seriaciones
- Realización de agrupaciones
- Realización de clasificaciones
- Realización de cálculos. Sumas, restas, multiplicaciones, divisiones

- *Materiales usados*

- Material escolar.
- Abaco.
- Bloques lógicos.
- Regletas.

Todos los días, antes de finalizar la jornada escolar, realizamos una reunión comentando las experiencias del día con respecto a las actividades desarrolladas en los “rincones”.

Resulta altamente enriquecedor recibir las impresiones, comentarios y deducciones que los niños hacen de su paso por cada rincón, y ver la fijación de ideas y conceptos producidos en su mente.

También resulta digno de ser destacado la influencia que estas experiencias tienen con respecto al trabajo en equipo y el desarrollo de las actitudes y aptitudes en la comunicación y el diálogo.

b) Introducción a los “Talleres”

Dentro de la “reforma” que pretendemos llevar a buen fin en nuestras escuelas es pilar básico de la misma la apertura del aula al mundo exterior, con el deseo de establecer un flujo dinámico en las dos direcciones



Queremos recibir de los padres la ayuda, ideas, participación en la enseñanza de sus hijos, así como hacer llegar a ellos el mundo en que se desenvuelven los alumnos.

A tal fin realizamos reuniones con todos a través de la Asociación de Padres. Se explicó el plan a llevar a cabo, obteniendo sin mayor esfuerzo su participación.

Se establece un plan de acción tras evaluar de qué forma y en qué actividades podrían colaborar cada uno de ellos, quedando establecido el realizar un “taller” cada quince días, programando para ello los siguientes:

- Taller de cocina.
- Taller de pintura.
- Taller de plástica.
- Taller de teatro.
- Taller de confección de juguetes.
- Taller de jardinería.
- Taller de actividades agrícolas.
- Taller de Carnavales.
- Taller de conocimientos de electrodomésticos.
- Taller de albañilería.
- Taller de manualidades (Macramé).
- Taller de conocimientos del municipio.

De los talleres programados han sido ya realizados los siguientes:

- Taller de teatro.
- Taller de confección de juguetes.
- Taller de cocina.
- Taller de carnavales.
- Taller de actividades agrícolas.
- Taller de jardinería.
- Taller de pintura.
- Taller de manualidades (Macramé).

Como ejemplo de lo realizado, adjuntamos las memorias de dos de los talleres desarrollados (uno por trimestre), más el de Carnavales, entregado en su día al equipo de compensatoria de Borja.

Taller de Teatro:

Este es uno de los talleres programados dentro del primer trimestre, a fin de hacerlo coincidir con el período navideño.

Las actividades desarrolladas antes de la representación teatral fueron las siguientes:

- Construcción de instrumentos musicales, partiendo de madera, tapones de botella, botes de lata, etc., obteniendo sonajas y maracas.
- Construcción del Belén partiendo de las figuras existentes en el Centro, con aportación de piedras pintadas, musgo, papeles pintados, etc.
- Recopilación de villancicos antiguos, enseñándoselo a los niños.
- Construcción de serpentinas, cadenas y farolillos.
- Decoración de huevos que se colgaron en ramas.
- Elección de la obra de teatro de tema navideño, con distribución y asignación de papeles y realización de ensayos.
- Confección de vestuario.
- Confección de decorados.

La obra de teatro se representa el último día del trimestre en el Centro escolar con la asistencia de familiares y amigos.

Tras la representación, la Asociación de Padres obsequió a alumnos y asistentes con una merienda.

La obra se volvió a representar el día de Reyes, después de la cabalgata, para todo el pueblo.

Las actividades se desarrollaron de la siguiente forma:

- *Área de lenguaje*

- Comentarios sobre la historia de Navidad.
- Escritura y dibujo de cuentos con temas navideños.
- Escribir y buscar poesías de temas navideños.
- Recoger villancicos antiguos de entre los familiares de mayor edad.
- Realizar una exposición de “christmas”.

- *Área de música*

- Aprender en grupo, villancicos antiguos y otros.
- Acompañar villancicos con instrumentos.

- *Área social-natural*

- Estudio climatológico del invierno.
- Productos típicos de la Navidad.
- Navidades en otros países. Sus símbolos (Papa Noël, Reyes Magos, Santa Claus).
- Navidad y la ecología (tala de abetos, acebos, etc.).
- Coloquio sobre los juguetes.

- *Área de Matemáticas*

- Realización de agrupaciones con motivos navideños, seriaciones.
- Problemas con texto sobre el motivo.
- Recetas. Valoración de calorías en función de tablas y peso de alimentos.

- *Área plástica*

- Todo lo trabajado en los talleres.

Taller de actividades agrícolas:

Durante el segundo trimestre desarrollamos el taller de las plantas, dirigido por un agricultor de la zona y padre de alumno.

Se impartieron conocimientos sobre los productos agrícolas más comunes en esta zona, indicando fechas de siembra y recolección, así como labores habitualmente realizadas.

La experiencia que se eligió como experimento en el aula fue la plantación de “rabanetas”.

Se realizaron dos planteros. El primero como ejemplo realizado por el agricultor y el segundo en el que cada niño plantó cuatro unidades.

Diariamente los niños controlan, siguiendo las explicaciones recibidas, la humedad y abonado de la tierra así como el crecimiento de sus “rabanetas”

Individualmente han realizado un escrito con dibujos sobre la experiencia vivida.

Los objetivos pretendidos son:

- Acercar al niño a la Naturaleza.
- Conocer el cultivo de la tierra.
- Fomentar en el alumno actitudes de cuidado, colaboración y responsabilidad.
- Observar el crecimiento de las plantas.
- Realizar estudios sobre las partes de una planta.
- Determinación de las plantas que son comestibles, decorativas, etc.
- Conocimiento del nombre de las plantas.

- *Valoración de la experiencia*

- La observación directa y de forma periódica permite seguir el proceso de desarrollo de la planta y poder tener una organización temporal básica.
- Da lugar al aprendizaje de una serie de acciones ordenadas que abarque desde la preparación de la tierra hasta la recolección del fruto.
- Se adquieren conceptos tales como germinar, sembrar.

En general la valoración es altamente positiva.

Los alumnos han propuesto escribir un pequeño libro que comprenda toda la experiencia vivida. Se han repartido el trabajo por grupos.

Taller de Carnaval:

Dentro de la necesidad de abrir la escuela a su mundo exterior, consideramos que los padres deben ver como se desenvuelven los niños en el desarrollo de su trabajo, las dificultades que deben superar y su actitud ante las mismas. De esta forma estarán más preparados para colaborar desde sus casas en la formación integral de sus hijos, manteniendo una línea lógica de participación.

Conseguir esta colaboración partiendo de la tarea diaria y formal desarrollada en el colegio no resulta fácil. Muchos padres consideran su formación insuficiente o trasnochada, dadas las nuevas técnicas educativas en vigor.

Por ello creemos conveniente el establecer estos primeros contactos partiendo de temas que puedan considerar intrascendentes, extraescolares, dentro de una línea de diversión y asueto para los niños.

Como consecuencia de los razonamientos expuestos, establecimos en el Centro escolar de Agón la celebración de la semana de “Carnavales”, presentando a los padres en la primera reunión realizada los siguientes objetivos:

- Conocimiento y recuperación de una fiesta popular y tradicional, prácticamente perdida a nivel local.
- Potenciar la posibilidad de expresión y representación en los niños.
- Potenciar su imaginación y creatividad.
- Estimular a través de los títeres la expresión gestual y verbal.
- Integrar a los padres en la escuela en la preparación del Carnaval.
- Establecer un clima de convivencia y participación entre ambos.

- Enriquecer el ambiente afectivo.
- Pasarlo muy bien.

- *Temporalización*

Se establece una primera reunión donde se hace una presentación del proyecto a todos los padres solicitando de ellos su colaboración y participación directa en todos los actos.

La idea es bien acogida por todos y se procede a la confección del calendario de actividades que van a componer la semana del Carnaval.

El jueves Lardero iniciamos los actos participativos con una merienda en el campo en cuya preparación y desarrollo alternan hijos y padres.

Durante el viernes, sábado y lunes siguiente se procede a la confección de disfraces y vestidos en horas no lectivas.

El martes a las cuatro de la tarde se inicia la fiesta de Carnaval maquillando y disfrazando a los niños convenientemente con el material preparado los días anteriores.

A continuación se realiza un pasacalles por todo el pueblo, resultando el mismo muy del agrado de la población y siendo obsequiados los niños con dulces y chucherías a lo largo del mismo.

Posteriormente se realiza la merienda preparada por los padres en la que participan todos los que han colaborado en el proyecto.

Se cierran los actos del día con un final de fiesta muy alegre, y el compromiso por parte de todos de repetir y mejorar en próximas ocasiones.

- *Organización*

Tras la reunión convocada al efecto con todos los padres de alumnos, quedó establecido el grupo responsable de la organización, el cual está formado por la profesora del Centro y tres padres.

En posterior reunión del mencionado equipo se determina el tipo de disfraces a confeccionar, el horario durante toda la semana y el itinerario dentro de la población a seguir por los niños disfrazados.

Se determina también el contenido de la merienda y la aportación de alimentos y golosinas a realizar por los padres, cubriendo así la pretensión prioritaria de que todos los padres fueran partícipes de la aportación y de la participación en la misma.

- *Método de trabajo*

De mutuo acuerdo por ambas partes se determina que no se realizará el uso de disfraces comerciales, que originan habitualmente una respuesta pasiva en el niño.

Tras estudio detallado del tema, se sugiere y acepta que el método a emplear compendie los siguientes principios:

- Que sea "activo".

Los niños colaborarán en el diseño y confección de sus disfraces con los padres.

- Que sea "individualizado"

Los niños eligen, en función de sus características, mentalidad y gusto, trabajando en la confección al ritmo de ejecución.

- Que sea "manipulativo y lúdico".

Fuera de la formalidad y tensión que el niño acumula ante la cantidad de información, nueva para él, recibida diariamente, intentamos que en un ambiente de juego y diversión se estimule su interés y desarrolle ideas propias, sin ningún temor a equivocarse.

- *Materiales*

En la determinación de los materiales a emplear hemos antepuesto a los resultados estéticos el desarrollo imaginativo, aceptando cualquier tipo de disfraz, sea cual fuere el material que implique su confección.

Así pues, podemos indicar como materiales más usados los siguientes:

- Cajas de cartón de distintos tamaños y formas.
- Papel de seda.
- Cartulina.
- Lana.
- Seda.
- Telas variadas.
- Alambres.
- Sacos de papel.
- Pelucas.
- Maquillajes.
- Témperas.
- Diversas prendas de vestir.

- *Función de la maestra*

Organizativa. Estableciendo las reuniones efectuadas y realizando los planteamientos necesarios hasta conseguir la participación de los padres en el proyecto.

Orientativa. Proponiendo y orientando en la planificación del trabajo, así como sugiriendo ideas extraídas de las reuniones efectuadas en el “Grupo de Innovación”.

Ejecutiva. Colaborando con todos en la confección de disfraces y en los preparativos del resto de la fiesta.

c) **Actividades complementarias: la semana de “Carnaval”**

También las actividades diarias se han visto afectadas por la “semana de Carnavales”.

El planteamiento personal que me he impuesto tiene como base que en estos días el trabajo diario se salga de la línea pedagógica empleada habitualmente.

Pretendo que su desarrollo tenga un carácter divertido y lúdico y que los niños encuentren un nuevo reto de creatividad disfrutando con los juegos y esparcimientos.

— *Area de lenguaje:*

- Juegos de creación lingüística.
- Invención de principios y finales de cuentos.
- A partir de unas determinadas palabras o conceptos, crear una historia.
- Trabalenguas.
- Adivinanzas.
- Poesías.
- Cuentos (*El traje nuevo del emperador; Carnavalito*).

— *Area de Matemáticas:*

- Estudio de agrupaciones del día, semana y año.
- Problemas de fechas, tomando como base días señalados del año.

— *Area de social y natural:*

- Historia del carnaval.
- Carnaval en otras localidades y naciones.
- Características de los Carnavales más famosos del mundo.

— *Area de Plástica:*

- Confección de caretas y disfraces.
- Fabricación de sombras chinescas.
- Utilización de maquillajes.
- Títeres con las manos.

— *Area de música y ritmo:*

- Canciones (Don gato, En el balcón del palacio, Don Militón)
- Bailes (de la patata, del farolillo, de la escoba).

• *Evaluación*

— *De los niños:*

Dada la corta edad de la mayoría de los alumnos del Centro, no he podido obtener su opinión o evaluación de estas fiestas de manera formal (mediante encuesta, redacción, descripción). Por ello tengo que hacer referencia a sus manifestaciones emocionales, siendo éstas últimas altamente positivas.

Se han divertido, han desarrollado su fantasía, imaginación y creatividad, viviendo jornadas de estrecha convivencia y, en general, pasándolo muy bien.

— *De los padres:*

Hay que hacer constar que en un alto porcentaje la participación ha estado a cargo de las madres.

Su evaluación de la fiesta de Carnaval y de las actividades realizadas durante toda la semana es muy buena, sintiéndose altamente satisfechas del contacto mantenido con los niños, en un medio que les es ajeno.

— *De la maestra:*

Para la maestra ha supuesto la consecución de un objetivo largamente pretendido en el tiempo y en la forma, considerando como positivos los siguientes aspectos:

- Se ha conseguido un período de relajación y alegría en los niños.
- Gran estímulo de su creatividad e imaginación.
- Alto grado de convivencia y trabajo entre ellos..
- Participación de los padres en tareas educativas
- Padres e hijos han trabajado y se han divertido juntos dentro de la escuela.
- Sacar a las calles del pueblo el ambiente festivo vivido en el Centro con gran aceptación de la población
- Reunir a padres e hijos en una merienda de convivencia dentro del Centro
- Aumentar la relación entre profesor y padres, demostrando que ambos tenemos objetivos comunes: la educación y formación humanística del niño.

• *Aspectos a modificar*

- Para futuras ocasiones sería muy importante conseguir una mayor participación de los padres (varones).
- Proyectar la semana de Carnavales con más tiempo que en el presente año, estableciendo más reuniones y realizando en general un proyecto más completo, con actividades más amplias, variadas y abundantes.
- Sería deseable que en los próximos Carnavales fueran los niños quienes decidieran de forma total su propio disfraz, colaborando los padres en su confección, pero no en su proyecto o elección.
- Como exposición de los conocimientos adquiridos durante el curso en los talleres de cocina serán los niños los que preparen la merienda que posteriormente compartirán con sus padres, estimulando así su creatividad y buen gusto a fin de conseguir una merienda original, apetitosa y bien preparada y presentada, lo cual satisfará sin duda a los padres e ilusionará a los niños.
- Conseguir la participación activa de los padres en el desfile, debidamente disfrazados.
- Solicitar del pueblo una mayor participación en el desfile de los niños, acogiéndolos y obsequiándolos debidamente.

Preescolar-Ciclo Inicial. Bureta (Zaragoza)

Laura Gállego Sauras

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto reflejar parte de la experiencia de educación infantil, llevada a cabo en un centro rural, en el que se imparten conjuntamente Preescolar y Ciclo Inicial.

- *Entorno sociocultural*

La localidad de Bureta está situada en la parte norte de la provincia, a 60 Km. de Zaragoza y a 4 Km. de Borja, que es la población más importante de la zona.

La población es de 400 habitantes, empleados en su mayor parte en la agricultura autónoma, y en una escasa ganadería, también una pequeña industria de confección y otra de conservas.

La mujer también se ocupa en tareas temporales de la agricultura, lo cual implica que los niños crecen al cuidado de los abuelos, los cuales generalmente forman parte de la unidad familiar.

La curva demográfica es decreciente, consecuencia de una población envejecida.

- *Características del centro*

El centro se compone de dos aulas, una para Preescolar y Ciclo inicial y otra para Ciclo Medio, y de un patio de recreo amplio y ajardinado.

La distribución por niveles en el aula de Preescolar-Ciclo Inicial es:

- Dos niños de cuatro años.
- Dos niños de cinco años.
- Dos niños de primero de E. G. B.
- Cuatro niños de segundo de E. G. B.

Objetivos generales

De una forma general se pueden considerar alcanzados los siguientes objetivos generales marcados en el Plan del Centro:

- Los aprendizajes se han producido en un proceso vivenciado y relacionado íntimamente con la realidad del niño.
- Se ha favorecido la autonomía y la capacidad de decisión de los niños.
- Se ha impulsado la creatividad y la imaginación.
- Se ha desarrollado la expresión y comprensión verbal, gestual y simbólica.
- Se ha desarrollado la experimentación sensorial.
- Se ha favorecido la adquisición de conceptos lógicos matemáticos a través de la manipulación y la reflexión sobre la misma.
- Se ha favorecido el desarrollo de la expresión corporal, plástica y musical.
- Se han fomentado conductas, hábitos y actitudes que favorecen la convivencia.

Organización escolar y metodología

a) Organización del espacio

El espacio de la clase está dividido en una parte central destinada a actividades colectivas, y la zona periférica, destinada a talleres y rincones.

- *Espacio colectivo*

El espacio colectivo situado en la zona central de la clase se define con la alfombra en invierno y con la línea cerrada marcada con papel adhesivo de color en verano.

Las actividades realizadas en este espacio son de gran grupo, y consisten en:

- Asambleas.
- Introducción de nuevos contenidos.
- Cuentos, canciones.
- Dramatizaciones.
- Psicomotricidad.
- Música.
- Contar vivencias y experiencias personales.

- *Talleres y rincones*

Las actividades individuales o de pequeño grupo se realizan en los espacios periféricos de la clase, destinados a rincones; la utilización de los rincones es específica para la actividad a la cual se dedican.

Los rincones desarrollados en el presente curso han sido los siguientes:

Rincón de la biblioteca

Está situado en la parte más luminosa del aula, junto a una ventana y en esquina.

Se compone de cuentos, libros de imágenes, cuentos inventados por los niños. Secuenciación de cuentos plastificados.

La biblioteca la he realizado utilizando unas cantoneras en las que se apoyan los cuentos de forma frontal, y se sujetan con unas gomas.

Los niños utilizan una mesa exagonal para la lectura.

Los cuentos procuro cambiarlos cada vez que desarrollamos un nuevo centro de interés.

Taller de plástica

El taller de plástica se compone de dos mesas bipersonales, colocadas en forma de “L”, y el material está colocado en baldas.

Se compone de los siguientes materiales:

Pinturas de todo tipo (cera, de dedo...).

Rotuladores.

Plastilina - barro.

Punzones, tijeras.

Papel de distintas texturas.

Revistas para recortar.

Plantillas de madera.

Caballote.

Pinceles.

Taller de las matemáticas

El material está situado en un banco, debajo de las ventanas, y los niños trabajan en la alfombra o en la mesa según la actividad.

Se compone de los siguientes materiales:

Bloques lógicos, regletas.

Canicas, un ábaco, números de lija.

Platos con números, cartones de asociación-número.

Juego de cartas, juego de posiciones.

Tiras de cartulina plastificadas, con series.

Miniarco, recortables de figuras geométricas.

Cartones plastificados con problemas.

Cartones plastificados de operaciones aritméticas.

Reloj, calendario.

Balanza y pesas.

La misma ubicación se utiliza como **“Rincón de las construcciones”**, colocando en una balda de la parte inferior del banco sobre bandejas de plástico distintas construcciones, puzzles y rompecabezas.

En una mesa auxiliar el material de discriminación sensorial.

Frascos de aromas.

Botes de identificación se sonidos.

Tablas con telas para identificar texturas.

Plantillas de cosido.

Taller de lenguaje

El taller de lenguaje se compone de tres mesas bipersonales, colocadas en el centro del taller, y el material está situado en unas baldas, y en un armario archivador a la altura de los niños.

Se compone de los siguientes materiales:

Bandeja con serrín.

Letras de lija, letras móviles.

Carteles de imágenes con rótulos.

Autodictados.

Cartulinas plastificadas con:

Poesías.

Canciones.

Adivinanzas.

Palabras con dificultades ortográficas.

Fichas de lenguaje de los distintos niveles.

Rincón de juegos simbólicos

En este rincón hemos tenido durante el curso la cocinita y la peluquería, actualmente está la tienda y se compone de un armario que sirve de mostrador, una balanza con pesas, cestos y frutas de plástico, monedas de cartulina y otras cosas para comprar.

Rincón de música y psicomotricidad

La actividad de este rincón la desarrollamos sobre una línea dibujada en el suelo con papel adhesivo de color, la cual nos sirve de referencia para realizar actividades musicales y algunas de psicomotricidad.

El material de que se compone es el siguiente:

Cassettes con cintas.

Claves, cascabeles, panderos.

Triángulo, metalófono.

Chinchines.

Aros, cuerdas, pelotas.

Zancos, patines.

Juego de bolos.

Palos con cintas.

Telas para disfraces.

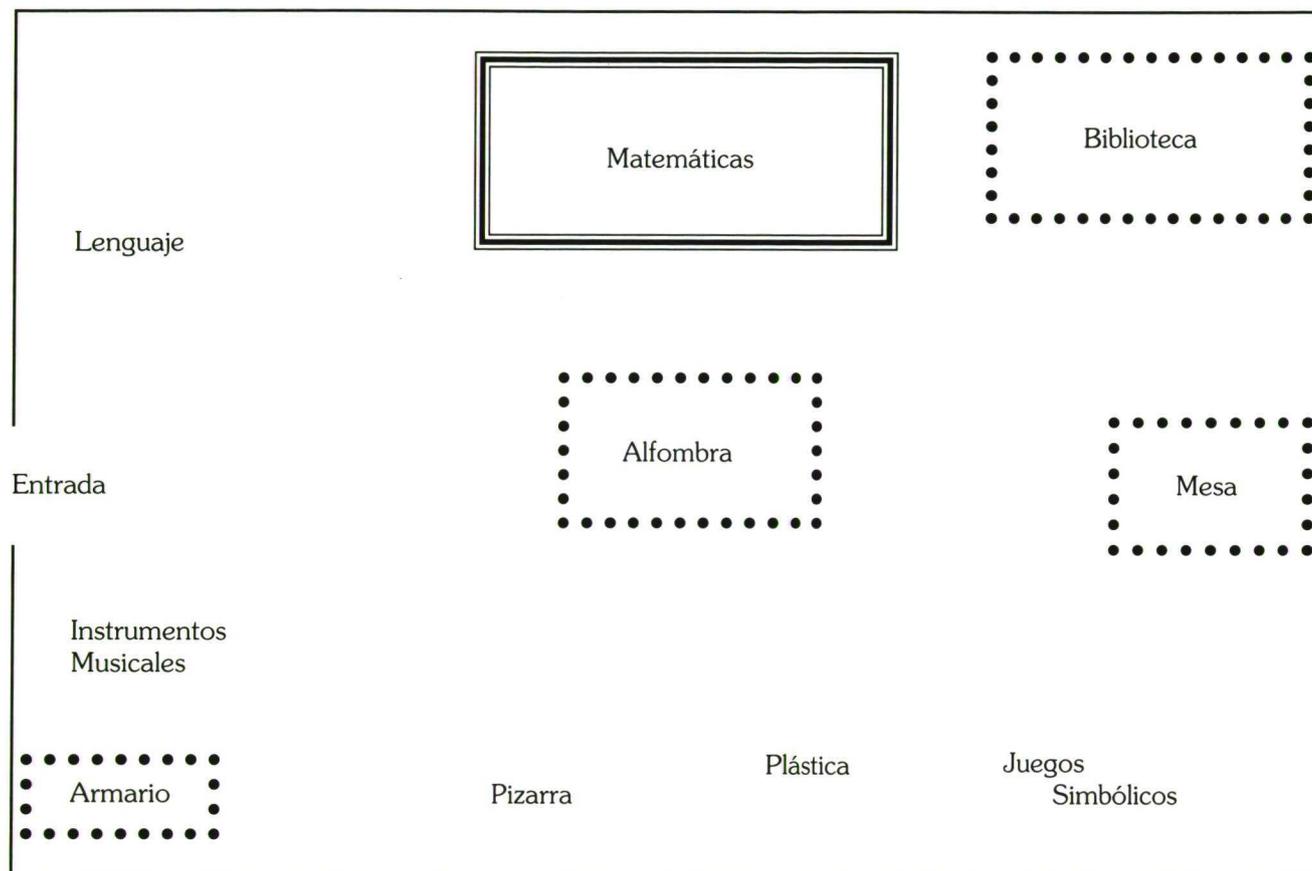
• *Plano de la clase*

La distribución del espacio del aula, y la organización de los materiales, ha supuesto:

Relegar la utilización clásica de mesas y sillas y la potenciación del trabajo en rincones.

Que el material esté al alcance de los niños, no necesitando permiso para utilizarlo, pero respetando unas normas de funcionamiento.

Ventanas



La mayor parte del tiempo eligen aquello con lo que quieren trabajar, pero a veces hay zonas y materiales reservados. El profesor les invita a trabajar con determinados materiales.

Las actividades de los rincones han sido planificadas teniendo en cuenta los contenidos establecidos para el curso.

b) Organización del tiempo

• *Actividades de mañana*

Iniciamos el día con un diálogo espontáneo de saludo, sentados en el suelo sobre la alfombra, mientras se incorporan la totalidad de los niños.

Antes de pasar a la elección de actividades individuales realizamos el cambio de fecha que nos sirve para repasar los conceptos de tiempo.

A continuación los niños de Preescolar eligen libremente el rincón en el cual van a trabajar, y los niños del Ciclo Inicial eligen las actividades que completan la programación que tienen asignada para la semana. Esta actividad tiene una duración de una hora.

Antes del recreo realizamos la asamblea, que dura unos quince minutos, y en la cual cada niño expone la actividad que ha realizado en su rincón.

Después del tiempo de recreo se introducen nuevos contenidos específicos para cada nivel.

• *Actividades globales en torno a un centro de interés*

Es un tiempo de trabajo en grupo. Aprovecho para introducir nuevos contenidos en torno a un centro de interés.

Procuró subordinar estos centros a todo aquello que surge de los niños y que puede ser más interesante para ellos.

El C. de I. “Los medios de comunicación” que voy a describir es uno de los seleccionados al principio de curso y está recogido en el Plan de Centro.

Su fundamentación viene dada por la necesidad de que los niños reconozcan que no están solos y la importancia que tiene la comunicación con los demás.

Todas estas actividades de gran grupo trato de estructurarlas de forma global e interactiva, independientemente de los contenidos individuales que se trabajen.

Pasos a seguir en el desarrollo de la actividad:

- Motivación.
- Situación inicial.
- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cómo lo vamos a hacer?
- Actuación práctica.
- Evaluación del resultado.

Motivación

El tema lo inicio aprovechando la llegada del cartero, la cuál, desde la orientación del aula, es advertida cada día por los niños y es motivo de curiosidad por el contenido y la gran cantidad de correspondencia que recibe el centro.

Situación inicial

Después de repartir entre los niños, el correo recibido del día (cartas, periódicos, revistas profesionales, propaganda), se establece un diálogo en torno al tema y a los distintos tipos de correspondencia recibidos en el colegio, y en sus propias casas; en este diálogo se pasa a reflexionar sobre otras formas de comunicarnos, diferenciando la comunicación hablada y escrita.

El paso siguiente es enfrentarlos a situaciones problemáticas (son planteadas para que los niños se den respuestas ellos mismos):

- ¿Qué pasaría si estuviésemos solos?
- ¿Si no tuviésemos radio ni televisión?
- ¿Cómo nos comunicaríamos si no pudiésemos hablar?
- ¿Cómo nos comunicaríamos si no pudiésemos ver?
- ¿Cómo nos comunicaríamos si no sabemos escribir?

En todas estas preguntas recogimos las distintas respuestas que se dieron, llegando a la conclusión de que eran incompletas, confundiendo términos, vocabulario escaso y poco correcto en su utilización (aunque las respuestas eran variadas, pues tengo niños de diferentes edades).

¿Qué vamos a hacer?

Con todo lo que se ha dicho en clase, qué cosas podemos hacer para desarrollar la comunicación.

Se propusieron las siguientes actividades:

Escribir cartas, hacer un periódico, inventar cuentos, hacer dibujos y carteles con los nombres de los dibujos, hacer un teléfono y una televisión.

¿Cómo lo vamos a hacer?

- En el rincón de plástica se realizó un teléfono, un mural y una televisión, una composición con letras de revistas y periódicos.
- En el rincón de lenguaje se realizaron cartas a un amigo, carteles con nombres asociados a dibujos, cuentos inventados, diálogo para el teléfono, buscar adivinanzas en libros y copiarlas en cartones para plastificar.

Actuación práctica

Ejecución de materiales

Los rincones de la clase se dotaron de los materiales necesarios para desarrollar el centro de interés sobre los medios de comunicación.

Los más pequeños construyeron cada uno su teléfono, utilizando dos vasos de papel unidos por una lana, también recortaron imágenes para confeccionar el periódico, y escribieron un dibujo-carta a un amigo.

Los de Ciclo Inicial inventaron el diálogo para el teléfono, trajeron noticias locales y regionales para confeccionar el periódico, escribieron cada uno a su amigo, y una alumna de 2.º escribió un cuento titulado “MICIFU se comunica con MIZUFI”.

La televisión fue también construida por los mayores utilizando una mesa forrada con papel de embalar, recortando la pantalla de papel celofán y dibujando sus mandos con rotuladores de colores.

Exposición y dramatización

Después de preparar los materiales se realizó una asamblea y se expuso todo lo hecho, resultando ser la televisión el motivo que más interés despertó, decidiendo que se utilizaría para representar programas en vivo realizamos los siguientes:

- Un programa concurso.
- Un telediario.
- La información del tiempo.

Llegado el momento de la acción, se plantearon algunas cuestiones que se resolvieron entre todos:

- Elegir presentador
- ¿Quiénes eran concursantes?
- ¿Quiénes preparaban las preguntas?

El tema de la televisión sirvió para realizar una pequeña encuesta de los programas y personajes conocidos.

Evaluación del resultado

Al final hicimos una evaluación global con todo lo desarrollado, destacando que habíamos aprendido a:

- Saber nombrar los distintos medios de comunicación.
- Distinguir los medios hablados de los escritos.
- Distinguir los rápidos de los que no lo son tanto.
- Distinguir cada medio por su utilidad.
- Saber expresarse oral, mímicamente y gráficamente para comunicar una noticia.
- Ampliar su vocabulario.
- Despertar la capacidad crítica respecto a la publicidad.

Materiales y recursos

La metodología llevada a cabo requiere disponer de abundante material, lo que supuso al principio una dificultad y hubo que elaborar material de los distintos niveles urgentemente, para empezar a funcionar mínimamente.

Los materiales que disponemos para los rincones se han elaborado a lo largo del curso, según surgía su necesidad; otros proceden de dotación del centro que se amplía cada año, y otros materiales proceden del Centro de Recursos de Borja.

Evaluación del proceso

Considerando el concepto evaluación no como una medida puntual de conocimientos o aptitudes de los niños, sino como el seguimiento y observación del proceso evolutivo de éstos.

La evaluación ha sido continua, desarrollándose a lo largo del curso, y basada en la observación.

En una hoja individual de seguimiento se ha recogido la evolución mensual de los siguientes datos:

- Autonomía en las necesidades básicas.
- Hábitos de orden, limpieza, cuidado de las cosas.
- Conductas con respecto a la profesora y los compañeros.
- Aspectos psicomotores.
- Conceptos lógico-matemáticos.
- Desarrollo del lenguaje.
- Expresión artística.

Se puede afirmar que las observaciones realizadas a lo largo del curso demuestran que los niños maduran de acuerdo con su propio proceso evolutivo. Dicho proceso puede y debe ser favorecido en la escuela, creando un ambiente que se acerque más a los intereses y deseos de los niños.

Para detectar la afición de los niños por los distintos talleres existe un cuadro de doble entrada para el autocontrol de asistencia de los propios niños.

Participación de los padres

La relación de los padres con la escuela se ha realizado a distintos niveles; en la reunión de comienzo de curso se determinó un día a la semana para entrevistas individuales, y se expuso el proyecto de distribución de los espacios interiores del aula, solicité de los padres la colaboración en la colocación de armarios, estanterías, baldas y cortinas.

La participación más activa de los padres fue en organización, decoración y desarrollo de las actividades de la fiesta de Navidad.

Igualmente en las tres salidas realizadas durante el curso, fuera de la localidad:

- Ludoteca (Zaragoza).
- Visita al Moncayo.
- Visita al río Huecha.

Han participado las madres, tanto en el control y cuidado de los niños como en la preparación de juegos.

Experiencia “Las Tiendas”. Coria (Cáceres)

Colectivo de Profesores de Coria

Introducción

Somos un grupo de compañeras que trabajamos en una zona rural, exactamente en la Comarca del río Alagón (Cáceres). Nuestro campo de trabajo son niños de Preescolar y Ciclo Inicial. Desde hace dos cursos venimos reuniéndonos quincenalmente en el CR/SA de Educación Compensatoria de Coria con los siguientes objetivos:

- Intercambiar experiencias.
- Seguir una línea de actuación común, ya que nuestra problemática de trabajo también es común.
- Adquirir información sobre las teorías educativas promovidas por el M. E. C. en la Reforma del Sistema Educativo y reflexionar sobre su manera de estudio y aplicación.
- Conocer y estudiar el D. C.B. para llevar a cabo las adaptaciones y concreciones correspondientes a nuestros ciclos.
- Llevar a la práctica del aula todo lo reflexionado a través de una metodología activa, de investigación y descubrimiento.
- Coordinar las etapas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria en nuestros centros incompletos.
- Elaborar materiales que nos ayuden a llevar a la práctica lo trabajado y reflexionado.

Tras estudiar y reflexionar durante cierto tiempo teniendo como base el Programa Experimental de Escuelas Infantiles, creímos necesario pasar a la práctica y experimentar en nuestras aulas las nuevas metodologías y modelos organizativos propuestos por el M. E. C. La experiencia se realizó en el tercer trimestre, durante el mes de mayo, momento en el que el niño ha conseguido un conocimiento claro de sí mismo y se halla en pleno descubrimiento de su entorno.

La elección del tema “Las Tiendas” como centro globalizador para nuestra experiencia fue consecuencia de la programación realizada por el Grupo a principios de curso; se apreció que era la más apropiada para comenzar, de alguna manera, la práctica de Talleres y Rincones.

Centros y Unidades que han participado en la experiencia: características y recursos

En nuestra zona encontramos dos tipos de pueblos diferentes:

- Pueblo-ciudad: pueblos en los que hay todo tipo de tiendas: zapatería, pescadería, carnicería, floristería, pastelería..., mercado de abastos, e incluso centro comercial. Los niños no han necesitado desplazarse para conocer tiendas, ya que éstas forman parte de su entorno, medio físico, forma de vida...
- Pueblos en los que no hay variedad de tiendas: solamente existen una o dos en las que se pueden encontrar todas clase de productos; a veces, la tienda forma parte de la casa-vivienda. Los niños conocen estas tiendas por el nombre del dueño/a de la casa: “La Felisa”...

En el primer tipo de pueblos los niños están acostumbrados a manejar dinero, mientras que en el segundo tipo no están acostumbrados; en estos pueblos los niños suelen ir a comprar sin dinero porque, al conocerse todos, se lo “apuntan” a su madre.

Los pueblos y unidades participantes en esta experiencia han sido los siguientes:

Pueblos de regadío:

Con nivel económico próspero, nivel sociocultural bajo (a excepción de Coria y Torrejoncillo) y población creciente.

- Puebla de Argeme: siete unidades, una unidad de Preescolar con niños de cuatro y cinco años, una unidad de C. I. con niños de seis y siete años.
- Valrío: cuatro unidades, una unidad de Preescolar con niños de cuatro y cinco años.
- Torrejoncillo: veinte unidades; una unidad de Preescolar con niños de cinco años, una unidad de C. I. con niños de seis años.
- Coria: veinticinco unidades, centro acogido a la experiencia de Integración, con profesores de apoyo, orientador y logopeda. Han participado las cuatro unidades de Preescolar, dos de ellas con niños de cuatro años y las otras dos con niños de cinco años.

Pueblos de secano:

Con nivel económico pobre, nivel sociocultural bajo y población decreciente.

- Villa del Campo: cuatro unidades, Preescolar de cuatro y cinco años junto a otros niños de Ciclo Inicial (1.º y 2.º) en una misma aula.
- Guijo de Coria dos unidades, Preescolar de cuatro y cinco años junto a otros niños de Ciclo Inicial (1.º y 2.º) en una misma aula.
- Cilleros: doce unidades, una unidad de Preescolar con niños de cuatro años.

Son unidades con una dotación escasa de material, por lo que en numerosas ocasiones hemos de recurrir a material de desecho para realizar actividades programadas:

- Envases de yogours.
- Botes.
- Cajas.
- Hueveras de cartón.
- Cuerdas.
- Llanas.
- Chapas de botellas.
- Pastas (macarrones, sopa...).

Material fungible de que dispone el aula:

- Cartulinas.
- Papel de embalar.
- Papel charol.
- Pintura de dedo.
- Ceras de colores.
- Pegamento.
- Rotuladores.

Material de préstamo:

- Es el material de que dispone el Centro de Recursos de Coria y que está a disposición de todos aquellos profesores que lo necesiten:
- Libros.
- Diapositivas.
- Juegos educativos.
- Proyector de diapositivas.
- Reprografía.

Objetivos y actividades

Nos hemos propuesto una serie de objetivos generales comunes para todos los Centros; después, cada profesora ha elaborado sus propios objetivos específicos teniendo en cuenta la realidad de su clase y entorno.

Objetivos:

- Dominio de vocabulario propio de la unidad.
- Conocer y diferenciar distintos tipos de tiendas, así como su utilidad y los productos que en ellas se venden.
- Ejercitar hábitos sociales: saludar, esperar el turno...
- Conseguir un desenvolvimiento correcto en las tiendas: no tocar los objetos, respetar los estantes...
- Distinguir el dinero (billetes, monedas) atendiendo a su tamaño y color.
- Educar al niño hacia un consumo correcto.
- Iniciación al cálculo.

Para conseguir estos objetivos se programaron una serie de actividades dentro del aula y otras fuera del aula:

Actividades dentro del aula:

En todas las aulas se ha montado un taller de tiendas: en unas ha sido un supermercado (Villa del Campo, Valrío, Coria, Torrejoncillo) y en otras ha sido una tienda más específica:

- Frutería (Cilleros, Coria).
- Sombrerería (Puebla de Argeme).
- Quiosco (Coria).

Finalmente, en otras aulas se han instalado varios tipos de tiendas como en:

- Guijo de Coria: zapatería, frutería, librería, pescadería, de forma que cada niño montó su propia tienda.
- Morcillo: joyería, charcutería, librería, floristería.

En todas estas tiendas los niños han podido comprar, vender, utilizar la balanza, usar las monedas y monederos o bolsos elaborados por ellos mismos.

Actividades realizadas:

- *De cálculo*: compras, ventas, cambios de moneda...
- *De clasificación*: en función de tamaños, color, forma y categorías para el montaje de las diferentes tiendas. Seriaciones con los artículos.
- *De experiencia*: educación para el consumo (calidad de los alimentos, etiquetados, higiene...); dinámica propia del mercado (guardar turno, no tocar los productos, pagar, esperar el cambio...).
- *De lenguaje*: conversación, lectura, escritura de carteles, nombres de tiendas, lista de compras, manejo de cuentos y libros sobre tiendas; memorizar poemas, canciones, adivinanzas...
- *Estadística*: de ventas, de existencias...
- *Artísticas*: decoración de rótulos, anuncios de productos, etiquetas para productos, ofertas, nombres de tiendas... Elaboración de monedas, billetes, monederos, bolsos, agendas, cucuruchos de papel, envoltorio de paquetes, lazos decorativos, collares con macarrones, pulseras, cosidos, manteles, libros de tiendas, modelado de productos con plastilina y barro, picado y coloreado de productos, confección de sombreros de papel y cartón, construcción de una balanza con material de desecho (tapas de colacao, palos, cuerdas y piezas de encajar, como pesas, etc.).

Actividades fuera del aula:

Partiendo de la realidad de nuestros pueblos (en un comercio se vende "de todo"), surge la idea de sacar a los niños de su entorno para que vean, comprueben y vivan la heterogénea realidad comercial.

Decidimos traerlos a Coria, que constituye el núcleo de población más importante de la zona, para que visitaran diferentes tipos de tiendas.

La salida fue preparada y programada por los profesores de los distintos pueblos, contando con la colaboración de las madres de los niños y con la de la profesora compañera del Centro de Recursos de Coria (Apoyo a Preescolar).

La visita comenzó en el mercado de abastos y terminó en el centro comercial, recorrido que abarca un amplio abanico de posibilidades de observación sobre el tema que nos ocupa. Los niños tuvieron oportunidad de contemplar tiendas desconocidas para ellos: pescadería, carnicería, frutería, charcutería, pastelería, droguería, pajarería, zapatería, "boutiques" de moda, supermercado, heladería, óptica, ferretería, tienda de muebles, librería, joyería... Las tiendas que más llamaron su atención fueron la pastelería y la pajarería. En muchas de ellas los niños compraron y manipularon su dinero, las vueltas de cambio, etc.

En algunas de las tiendas visitadas aprovecharon para hacer comparaciones, relacionar los precios con el artículo en cuestión, etc., por ejemplo, en las confecciones, la talla; en la zapatería, el número; asimismo ejercitaron y compararon la relación de precios entre los diversos artículos.

Al mismo tiempo se aprovechó también esta salida para que los niños afianzaran sus conocimientos sobre educación vial: observación de señales de tráfico, semáforos, paso de peatones, respeto y uso correcto de los mismos, así como comportamiento cívico: uso de papeleras...

Profesoras que han intervenido en la presente experiencia:

Esther Jiménez Lasanta. Educación Compensatoria. Coria.

Asunción Guerra y M.ª Antonia Martín. Puebla de Argeme.

M.ª del Carmen Berrocal. Valrío.

Catalina Guirao. Guijo de Coria.

Montaña Cruz. Morcillo.

Inmaculada Muriel. Cilleros.

Hortensia Blanco. Villa del Campo.

Pilar Martín y Sofía Torres. Torrejoncillo.

M.ª del Carmen Garrido, Amparo Muñoz, Lucía Blanco, M.ª Dolores Pizarro,
del C. P. "Camilo Hernández". Coria.

3. Escuelas Rurales incompletas

- *Experiencias de trabajo colectivo.
Tapia (Asturias).*
- *Proyecto de Educación Infantil.
Martín del Río, Vinaceite y Aguaviva (Teruel).*
- *Experiencia de Educación Infantil y Ciclo Inicial.
Villar de Puertollano (Ciudad Real).*

Introducción

A continuación se presentan tres experiencias que recogen el trabajo realizado con alumnos de Preescolar y Ciclo Inicial, partiendo de los planteamientos del Programa Experimental de Educación Infantil (dos de ellas en él), iniciado por el M. E. C. en el curso 1985-86, ubicados en zonas rurales de Asturias, Teruel y Ciudad Real.

Como reflejo de la diversidad existente en este ámbito, se presentan tres situaciones y tres posibilidades diferentes de organizar el trabajo en el medio rural: varias escuelas pequeñas junto a una de mayor envergadura en las escuelas de Tapia (Asturias), agrupación de varias escuelas pequeñas en Martín del Río, Vinaceite y Aguaviva (Teruel), y una escuela pequeña en solitario en Villar de Puertollano (Ciudad Real).

La concienciación sobre la importancia de esta etapa en el desarrollo del niño/niña, así como la necesidad sentida de romper el aislamiento y de compensar las carencias y los desajustes que tienen su origen en las características del entorno, han sido los motivos principales que han llevado a estas maestras a impulsar sus respectivas experiencias.

En los tres casos se hacen explícitos principios psicopedagógicos, criterios organizativos, aspectos curriculares y de evaluación, actividades realizadas, materiales y recursos utilizados, participación de otras personas implicadas... y una valoración de la puesta en práctica del proyecto.

En la experiencia de la zona de Tapia y en la de Martín del Río, Vinaceite y Aguaviva podemos apreciar las posibilidades que un sistema organizativo zonal ofrece para adaptarse a las circunstancias y condiciones que se dan en la escuela rural y su entorno, así como la importancia que ha tenido la organización de distintos aspectos de la realidad escolar (tiempos, espacios, personas, materiales y recursos) y el tipo de materiales utilizados en la evolución seguida por estas escuelas. No faltan propuestas y sugerencias más concretas de cómo abordar en el centro y en el aula cuestiones tan relevantes.

La maestra de Villar de Puertollano, por su parte, nos cuenta la sorprendente evolución de esta escuela a lo largo de los cinco años de su estancia en ella, gracias, entre otros factores, a la explicitación y puesta en práctica de un proyecto educativo y al aprovechamiento e integración en el mismo de los recursos materiales (naturales, del pueblo, del Centro de Recursos...) y humanos (padres, vecinos, equipos de Compensatoria y Atención Temprana, coordinadora provincial de Educación Infantil) existentes en la zona.

En resumen, se trata de un material sugerente, reflejo de ricas experiencias que aportan, entre otras posibles, formas de abordar la Educación Infantil, en la escuela rural, de una manera digna, aprovechando las múltiples ventajas que el medio ofrece, como son la proximidad de los recursos naturales y de la comunidad, el reducido número de alumnos facilitador de una relación profesor-alumno más personalizada... y superando los condicionantes y limitaciones existentes (recursos insuficientes, aislamiento, heterogeneidad de los grupos de alumnos...)

Experiencias de trabajo colectivo. Tapia (Asturias)

Colectivo de “maestros de Tapia”

Presentación

El Colectivo de “Maestros de Tapia”, se formó hace varios años para tratar de subsanar la situación de aislamiento y precariedad que padece la escuela rural a iniciativa de varios maestros de las escuelas rurales de la zona con el fin de llevar a cabo una programación conjunta que permitiera:

- La elaboración de material didáctico que favoreciera el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Fomento de la apertura de la escuela al medio.
- Consecución del establecimiento de relaciones personales entre niños de distintas escuelas.
- Potenciación del acercamiento y la participación de los padres en el proyecto escolar.

A raíz de establecer contacto con maestros que estaban desarrollando el plan experimental de escuelas infantiles decidimos llevar a cabo a partir del curso 1987-88 un proyecto innovador para Preescolar y C. I. teniendo en cuenta las siguientes circunstancias:

- La necesidad de elaborar un proyecto curricular que se adaptara mejor a las necesidades de los niños de C. I.
- La visión que tenemos del C. I. como ciclo enlazado a Preescolar, con unas necesidades e intereses muy similares y que no debe suponer un cambio brusco metodológico para los niños.
- La necesidad de contar con un proyecto de metodología común para Preescolar y C. I. en las Escuelas Unitarias, donde en una misma aula conviven juntos niños de estos dos ciclos.

La experiencia se desarrolla en cinco escuelas unitarias de la zona (Barres, La Roda, Mantaras, Serantes y Tol) donde se imparte Preescolar y C. I. junto a tres profesores del Colegio Príncipe de Asturias de Tapia de Casariego (dos de Preescolar y una de C. I.).

El total de alumnos implicados en el proyecto es de 165, en edades comprendidas entre 4 y 7 años.

Objetivos del proyecto

- Elaboración de un proyecto curricular para Preescolar y C. I.
- Coordinación de profesores de distintos centros en la elaboración de una programación común.
- Establecer la coordinación entre Preescolar y C. I.
- Elaboración de material didáctico y material complementario que favorezca los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Conseguir establecer relaciones personales entre niños de distintos centros.

Metodología

El proyecto de trabajo supone un cambio en la metodología y distribución del espacio y del tiempo siguiendo las líneas pedagógicas del constructivismo; pretendemos que el niño vaya construyendo a través de la acción y la experimentación, sus propios esquemas intelectuales.

Siendo en estas edades el juego la actividad principal del niño, ésta es la base de la planificación de nuestro trabajo escolar.

Se busca una metodología activa, individualizada, global y socializadora.

El cambio más importante lo supuso la nueva distribución del espacio de clase por rincones, que permitió convertir el juego en el eje sobre el que organizar la actividad en la escuela, ofrecer al niño la posibilidad de elección consiguiendo que sea más autónomo, estimular la tendencia del niño a la acción, favorecer la socialización respetando la individualidad y facilitar un mayor desarrollo individual del niño potenciando procesos de descubrimiento mediante actividades que impliquen búsqueda de conclusiones por ensayo-error.

Organización del tiempo

Mañana:

- Media hora: entrada, saludo, vestuario y observación del tiempo.
- Una hora y media: rincones: asamblea, juego, recogida y puesta en común.
- Media hora: recreo.
- Media hora: trabajo individualizado.

Tarde:

Juego colectivo: talleres

- música
- dramatización
- psicomotricidad

• *Desarrollo de un día de trabajo*

El tiempo se distribuye de la siguiente forma:

La primera media hora se dedica al saludo, vestuario y observación del tiempo.

A continuación empieza una hora y media dedicada al trabajo en rincones con los siguientes pasos:

- Asamblea en la alfombra: En este tiempo se establece una conversación con los niños de diferentes temas propuestos por ellos mismos o sugeridos por nosotros. Procuraremos llevar si es posible la conversación al tema de trabajo y comentamos los aspectos que nos interesan.

Luego vemos entre todos las posibilidades de juego que nos da el tema y todos juntos hacemos propuestas para los distintos rincones.

A continuación los niños se distribuyen y empieza el período de juego propiamente dicho. Al finalizar se hace una puesta en común en la que los niños comentan su juego e intercambian experiencias.

Después de un tiempo de recreo empieza una hora de trabajo individual que permite comprobar la adquisición de los objetivos planteados.

La tarde se dedica a actividades de gran grupo o juegos colectivos.

Organización del espacio. Actividades

Hay rincones permanentes y otros variables según la programación. Nos ceñiremos a aquellos que tienen un carácter más permanente. Esos son: la casa, la tienda, la biblioteca, el de plástica y el de juegos.

1. Rincón de la casa y la tienda

En este rincón procuramos que los niños:

- Vivan la fantasía y la realidad mediante el juego simbólico.
- Desarrollen el pensamiento lógico-matemático, el lenguaje y la coordinación motora.
- Manejen las operaciones en situaciones de compra-venta y los sistemas de medio y cambio.
- Conozcan y utilicen las medidas temporales (mes, semana y día), así como los instrumentos para efectuarlas (el reloj).
- Desarrollen su coordinación motriz y destreza manual.

La tienda se transformó en una librería y se vendía toda clase material escolar. Los tenderos se ocupaban de ordenar y clasificar los artículos antes citados, poner precios, escribir los nombres a las etiquetas (sólo para los que saben), atender a los clientes y cobrarles.

2. Rincón de plástica

Entendemos que el rincón de plástica es un buen elemento para:

- Enriquecer la creatividad y la fantasía.
- Desarrollar la coordinación óculo-manual.
- Desarrollar el conocimiento del espacio y su representación en el plano.
- Desarrollar el conocimiento físico y lógico-matemático.
- Agilizar el trazo y la motricidad fina.
- Desarrollar la observación y la percepción.
- Experimentar con los colores.
- Iniciar el desarrollo del esquema gráfico.

Algunas propuestas concretas realizadas en este rincón han sido:

- Hacer un bote para lápices con un trozo de cartón y pinzas.
- Moldear con plastilina objetos de la escuela para vender en el rincón de la tienda.

3. Rincón de la biblioteca

A través de este rincón pretendemos:

- Favorecer el lenguaje como motivación para el aprendizaje de la lectura.
- Conocer y manejar la biblioteca de aula como animación a la lectura.
- Confeccionar un fichero de palabras y clasificar por orden alfabético.

Los niños eligen entre las siguientes propuestas:

- Hacer para su album personal un dibujo del colegio o de la escuela.
- Continuar el fichero de palabras con nombre del material escolar.
- Transformar el rincón en biblioteca pública (uno de los niños hace de bibliotecario y los demás de lectores).

4. Rincón de juegos

Este rincón se presta especialmente para potenciar el proceso de inserción social del niño ayudándole a establecer relaciones con el resto, fomentando su participación cooperativa en el juego grupal y su respeto por las normas del juego.

También intentamos desarrollar en los niños su conocimiento matemático y espacial.

5. Talleres: Juegos colectivos

Mediante este modelo de organización dedicamos parte del tiempo (las tardes) a actividades colectivas como juegos en grupo, dramatizaciones, música, psicomotricidad, salidas, etc.

Como notas características de los talleres, decir que estas actividades necesitan mucho espacio para llevar a cabo y son más “ruidosas”, lo que impide la realización de otras actividades simultáneas. También destacar que permiten una relación más directa de los miembros del grupo.

Las actividades de los talleres a lo largo de la semana se distribuyen de la siguiente forma:

Lunes: Dramatización.

Martes: Música, juegos rítmicos y canciones.

Miércoles: Visitas.

Jueves: Psicomotricidad.

Viernes: Expresión plástica.

6. Evaluación

La evaluación es continua y permanente, basada en la observación sistemática, lo que nos permite modificar el proyecto si es necesario. Se utilizan los siguientes recursos:

- Entrevistas a los alumnos y a los padres.
- Recogida y análisis de trabajos.
- Esquemas de evaluación incluido en cada programación.

Interacción escuela-familia

Somos conscientes de la importancia que tienen una buena relación entre los padres y la escuela, ya que los padres son los que proporcionan al niño la estabilidad afectiva y le ayudan a adquirir poco a poco su autonomía.

El medio familiar posibilita un clima de seguridad, confianza y afecto que debe continuarse en la medida de lo posible en la escuela, evitando la ruptura que supone para el niño el cambio de ambiente y el conocimiento de nuevas personas con las que pasará gran parte de su tiempo.

Para conseguir un mayor acercamiento y una relación más estrecha de los padres con la escuela proponemos:

1. Entrevistas con los padres para conocer el mayor número de datos posible sobre el niño y su entorno inmediato, sus intereses y necesidades, lo que nos permitirá elaborar la programación a partir de sus vivencias personales.
2. Reuniones frecuentes de grupo para informar y hacer partícipes a los padres en la labor educativa. Esta participación de la familia en la escuela posibilita que ésta se inserte en el medio y abra un cauce de participación comunitaria integrando a la escuela en el medio social.
3. Estimular la colaboración de los padres en todos los asuntos que afecten a la gestión de la escuela solicitando su participación y compromiso.

Evaluación del proyecto

Los puntos que nos permiten evaluar positivamente el proyecto son:

- La adquisición por parte de los niños de un mayor grado de autonomía, que se refleja en que son capaces de organizar sus actividades sin recurrir a la constante intervención del adulto.
- La elevación de la autoestima, puesto que son múltiples las opciones que se le presentan al niño para llegar a los mismos objetivos sin estar sometido a la tensión comparativa con el resto de la clase.
- Un desarrollo de la creatividad que se puso de manifiesto en la variedad y originalidad de sus propuestas y juegos.
- Una mayor creatividad del alumno fomentada por un método de trabajo basado en su propia acción.
- Una mejora en las relaciones de convivencia con los demás niños.
- La adquisición por medio de las mismas de un aprendizaje significativo.

Coordinación

Los maestros que llevamos a cabo la experiencia nos reunimos para realizar actividades de:

- Programación.
- Elaboración de material.
- Intercambio de experiencias.
- Estrategias con los padres.
- Organización de encuentros, visitas, fiestas (Navidades, Carnaval...), encuentros, días de convivencia, excursiones.
- Evaluación conjunta.
- Crítica del trabajo realizado y estudio de posibles cambios.

Para llevar a cabo una programación seguimos el siguiente proceso:

1. Búsqueda de unos objetivos generales y específicos.
2. Elaboración de unas propuestas de juegos que nos permitan alcanzar los objetivos específicos.
3. Selección del material para los diferentes momentos de la actuación de clase: rincones, talleres, trabajo individual.
4. Selección de cuentos, canciones y poesías relacionados con el tema.
5. Búsqueda de criterios de evaluación y recogida de datos.

Proyecto de Educación Infantil (Teruel)

*Profesores de Preescolar de los Colegios Públicos
de Martín del Río, Vinaceite y Aguaviiva*

Introducción

El presente proyecto de trabajo se ha llevado a cabo por los profesores de Preescolar de las escuelas de Martín del Río, Vinaceite y Aguaviva, dentro del Programa Experimental de Educación Infantil iniciado por el M. E. C. en el curso 1985-86.

Se trata de tres localidades pequeñas, con poblaciones inferiores a los 1.000 habitantes cada una, situadas en la comarca del Bajo Aragón, en la provincia de Teruel, cuyas principales fuentes de ingreso son la agricultura, la ganadería y la minería.

Las tres localidades cuentan con escuelas incompletas (cuatro, dos y tres aulas respectivamente).

Entre las razones que han llevado al grupo de profesoras a trabajar en equipo en el Programa de Educación Infantil cabe destacar:

- La necesidad de romper el aislamiento que se vivía en estas escuelas rurales.
- La necesidad de integrar adecuadamente a los niños que presentan dificultades de aprendizaje y que no están atendidos por especialistas.



C. P. Vinaceite. Teruel.

Fundamentación psicopedagógica

Hay una serie de principios que sirven de base para todas nuestras actividades. Estos son:

1. El proceso de desarrollo del niño es global.
2. La afectividad, el interés y las necesidades del niño son el principio de todo desarrollo y conocimiento.
3. El niño es un ser *activo* y el *agente* de su aprendizaje.
4. Cada niño tiene una estructura cognitiva individualmente construida.
5. La elección del juego supone estimulación y responsabilidad.
6. El mejor aprendizaje se logra mediante la actividad y el descubrimiento.



C. P. Vinaceite. Teruel.

7. A través de esta actividad creadora se favorece también el desarrollo de su sentimiento de independencia, autonomía y seguridad en sí mismo.
8. Los grupos pequeños de juego facilitan la comunicación y sociabilidad.

Objetivos

1. Desarrollar las potencialidades en el niño de una forma global, de modo equilibrado y de acuerdo con su propio ritmo personal.
2. Posibilitar al niño una serie de experiencias que le permitan formar las estructuras mentales necesarias para posteriores adquisiciones.
3. Implicar a los padres en la tarea educativa para conseguir una interrelación familia-escuela.
4. Desarrollar la *afectividad*, procurándole al niño una situación de satisfacción, estabilidad, descentralización, autonomía y motivación para el aprendizaje.
5. Potenciar la sociabilidad, desarrollando su capacidad para la vida en grupo, su satisfacción en las relaciones interpersonales y la adquisición de valores sociales.
6. *Desarrollo intelectual*: como en esta etapa el niño está centrado en su yo y el mundo que le rodea, habrá que favorecer el proceso de abandono de su egocentrismo cuando se de cuenta de la existencia de objetos permanentes y del espacio que le rodea.
7. *Psicomotores*: los objetivos irán encaminados a:
 - La concienciación de las posibilidades de acción de su propio cuerpo.
 - El desarrollo de la coordinación dinámica general.
 - El logro de una adecuada estructuración espacio-temporal.

Contenidos

El tratamiento y la utilización que hacemos sobre los contenidos de aprendizaje vienen determinados por las siguientes consideraciones:

- Se entiende que los contenidos de aprendizaje no constituyen un fin en sí mismos, sino un medio para conseguir los objetivos.
- Las actividades se programarán teniendo en cuenta las etapas madurativas correspondientes, atendiendo a necesidades e intereses del niño.
- Los centros de interés estarán relacionados con el entorno natural, afectivo y social que rodean al niño.
- Se posibilitarán vivencias y experiencias que favorezcan el abandono de su mundo egocéntrico hacia el mundo de los demás.
- Se favorecerá la representación e interiorización mediante símbolos, grafismos o códigos de las experiencias vividas con anterioridad.
- Según afirman A. Lapierre y B. Aucouturier en su libro "*Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*", está comprobado que una percepción es espontáneamente privilegiada cuando se encuentra en oposición con una percepción del mismo orden y de sentido contrario que le sucede o que le precede.

Basándonos en ésto se proporcionarán al niño vivencias perceptivas en torno a las nociones fundamentales para la adquisición de conceptos: intensidad, grandeza, velocidad, dirección, situación, orientación y relación.

Metodología

Atendiendo a las características psicológicas del niño, la metodología estará basada en los siguientes principios:

1. Tanteo experimental ("Todo lo que se le enseña al niño le impide descubrirlo por sí mismo". Piaget).
2. Clima de libertad y confianza.
3. Participación a través de la asamblea. Aquí se plantean diversas alternativas sobre las que tienen que decidir.
4. Utilización del cuerpo y el lenguaje como vehículo de comunicación.

5. Observación y “escucha” al niño y al grupo.
6. Pedagogía del descubrimiento. Búsqueda de soluciones a situaciones planteadas.
7. Pedagogía del respeto. Respeto por parte del maestro de la personalidad de cada niño.
8. Aprovechamiento de las actividades espontáneas, surgidas de la imaginación del niño, como punto de partida para el estudio de una noción, una estructura, un ritmo.
9. Globalización, actividad y juego lúdico completan los principios sobre los que se basa nuestra metodología.

Organización del Centro y Aula. Actividades

En el Centro de Aguaviva los niños de Preescolar comparten el aula con los del Ciclo Inicial y en Vinaceite con los del Ciclo Inicial y 3.º de E. G. B. Tan sólo en Martín del Río cuentan con un aula y una profesora en exclusiva para Preescolar.

En el aula, el espacio se distribuye y adapta para la realización de actividades en dos tipos de zonas:

- Un espacio amplio para las actividades colectivas, delimitado por una moqueta o un óvalo pintado en el suelo.
- Rincones - talleres, donde el trabajo se realizará individualmente o en pequeños grupos.

1. Alfombra-óvalo

En este espacio se desarrollarán la mayor parte de las actividades colectivas: conversación, psicomotricidad, dramatización, juegos simbólicos, expresión corporal y musical.

2. Zona de pizarra

Se utilizará para favorecer la libre expresión, para actividades de pre-escritura y actividades lógico-matemáticas.

Los materiales empleados serán: tizas blancas y de color, plastilina, dedos, esponjas húmedas y pinceles húmedos. También los dedos humedecidos con disolución de azúcar que dejen una huella que no desaparece al borrar, pudiendo ser repasado por encima después.

3. Murales

Espacio libre en la pared, donde los niños colocarán los murales relacionados con el centro de interés trabajado. Se elaborarán por los niños en los talleres de plástica. Su finalidad es conseguir el desarrollo de la creatividad y la habilidad motriz.

4. Zona de pre-lectura y pre-escritura

En esta zona realizamos seriaciones, clasificaciones, secuenciación de historietas, actividades de percepción visual y auditiva, juegos de asociación de ideas y contrastes, utilización de libros de imágenes, actividades de interpretación y creación de códigos de comunicación.

5. Zona de plástica

Pintura, impresión, recortado, modelado, etc., es lo que se realiza en este taller en el que el niño expresa libremente sus vivencias. También se realizan actividades de picado, plegado, collage, etc.

Se facilita material diverso para que experimente y manipule con todo él y encuentre el más adecuado a sus necesidades e intereses. La finalidad de este taller es el desarrollo de su habilidad motriz y el gusto por lo estético.

6. Zona de la correspondencia y tesoros

Se construye un buzón, donde se deposita diariamente la correspondencia. Las tarjetas, dibujos y trabajos recibidos de los niños de otros centros se exponen en este taller.

En este mismo taller, cada niño dispone de una caja adosada en la pared, en la que deposita sus tesoros.

7. Fichero de alumnos

Estantería baja, dividida en compartimentos donde el niño coloca sus trabajos. Cada niño tiene un símbolo pegado al pie de su compartimento.

8. Zona de juego simbólico

Está compuesto por:

Un espejo.

Caja de disfraces.

Títeres y un teatrillo.

Desarrolla la creatividad, estimula la exteriorización de sentimientos, desinhibición, imitación de personajes y expresión gestual.

9. *Caja de muñecas*

Compuesta por muñecas y vestidos del aula y de los niños. Manipulando con muñecas y vestidos, fijan la ordenación temporal y trabajan la motricidad fina.

10. *Calendario del tiempo*

En este taller se pretende que el niño desarrolle la organización temporal y la observación, confeccionando la tabla meteorológica.

Materiales y recursos

A modo sugerente se especifican a continuación los materiales de distintos tipos utilizados en los diferentes espacios y actividades de la escuela de Martín del Río:

Material existente en la clase:

a) De psicomotricidad y música:

- Aros, pelotas, cuerdas, telas, palos, saquitos de arena, cintas de cassette, maracas, triángulos, panderetas, caja china, flauta, xilófono y cojines.

b) Material del taller de prelectura:

- Libros de imágenes, murales, cuentos, juegos de percepción visual, cajas con figuras geométricas, juegos de asociación, juegos de contrastes, historietas, puzzles, juego pequeño lector, cartulinas con símbolos y códigos, diapositivas.

c) Material sensorial y de lógica matemática:

- Frascos con diferentes olores.
- Material diverso para clasificar, seriar y ordenar.
- Material de desecho.
- Recipientes para llenar y vaciar.
- Bloques lógicos.
- Regletas.
- Material para ensartar.
- Diversas telas y lijas.

d) Material de plástica:

- Pintura de dedo, papel de embalar, pinceles, esponjas, corchos, punzones, alfombrillas, plastilina, algodón, tijeras, ceras, revistas, periódicos, telas, papel de diferente textura, lanas, agujas y delantales.

e) Construcciones:

- Cajas de cartón, tambores de detergente, piezas de construcciones de plástico y de madera.
- Dominós, puzzles, encajes y rompecabezas.

g) Cajas de disfraces:

- Antifaces, sombreros, cintas, pañuelos y prendas de disfraces.

h) Cajas de muñecas:

- Muñeca Montessori, muñecas que traen los niños.

Material necesario:

a) De psicomotricidad:

- Colchoneta, bancos suecos, alfombra, tacos, palos, cuerdas.

- b) Material sensorial:
 - Frascos de distintos olores, cilindros de diferentes pesos.
- c) Instrumentos de música.
- d) Material de lectura:
 - Dictados mudos (madera), abecedario de madera, franelograma.
- e) Juegos:
 - Puzzles de esquema corporal.
 - Puzzles de secuencias en el tiempo.
 - Encaje de formas geométricas.
 - Banco de carpintero.
- f) Material de teatro:
 - Teatro de guiñol y muñecos.
- g) Mobiliario:
 - Estanterías, ficheros.
- h) Material necesario para el patio de recreo:
 - Arenario, ruedas fijas en el suelo, tubos, laberinto, cuerdas fijas a una barra vertical metálica, pilones, casetas, barras paralelas y tronco de equilibrio.

Evaluación/seguimiento

La evaluación es continua y tiene por finalidad:

- a) Conocer mejor al alumno.
- b) Valorar el rendimiento del alumno, determinando si se han conseguido los objetivos marcados y en qué grado se han logrado.
- c) Orientar mejor su aprendizaje.
- d) Mejorar las técnicas y estrategias de trabajo.

El criterio de evaluación seguirá estas líneas:

- a') Observación continua de las actividades que diariamente tienen lugar en el aula.
- b') Observación de la actitud hacia las mismas y el nivel que cada niño alcanza en relación con ellas.

Los aspectos a evaluar serán los siguientes:

Aspectos motrices, capacidades pre-lectoras y pre-numéricas, aspectos fonéticos, vocabulario, iniciación social, creatividad y grafomotricidad.

La evaluación revestirá dos modalidades:

- 1.ª Seguimiento por parte de la profesora, reflejado en una ficha personal.
- 2.ª Autoseguimiento, por parte de los alumnos, de las actividades por ellos realizadas.

Las observaciones se comentarán con los padres de los niños, a nivel individual, varias veces durante el curso. Al final del ciclo se confeccionará un informe amplio y detallado de todos los aspectos evaluados. Uno de ellos para la profesora del ciclo inicial y otro para los padres del alumno.

Reuniones con los padres

Con los padres se mantienen los siguientes contactos:

Una reunión general a principio de curso para explicar la metodología a seguir y otra al final para hacer una evaluación conjunta.

Al principio de curso se llama a los padres (se procura que vengan los dos) para obtener información del niño a través de un cuestionario donde quedan reflejados los datos más importantes.

A lo largo del curso se dispone de un horario durante el cual pueden acudir cuando deseen los padres de los niños para intercambiar opiniones sobre la marcha de sus hijos y del proyecto.

Además se les pide colaboración siempre que se considera necesario para conocimiento del entorno, salidas del centro, conocimiento de los oficios, instalación de algún rincón, excursiones, etc.

Bibliografía

Psicología y Pedagogía - Jean Piaget. Edit. Ariel.

Génesis del número en el niño - J. Piaget. Edit. Guadalupe. Buenos Aires, 1967.

La práctica de los rincones con niños de dos a seis años - Mercedes Garzón y Salvador Martínez Camino. - MEC - Plan Experimental Educación Infantil.

Educación vivenciada. Los contrastes. A. Lapierre y Aucoutourier (junio). Edit. Médico Científica.

El niño feliz - Dorothy B. Edit. Gedisa.

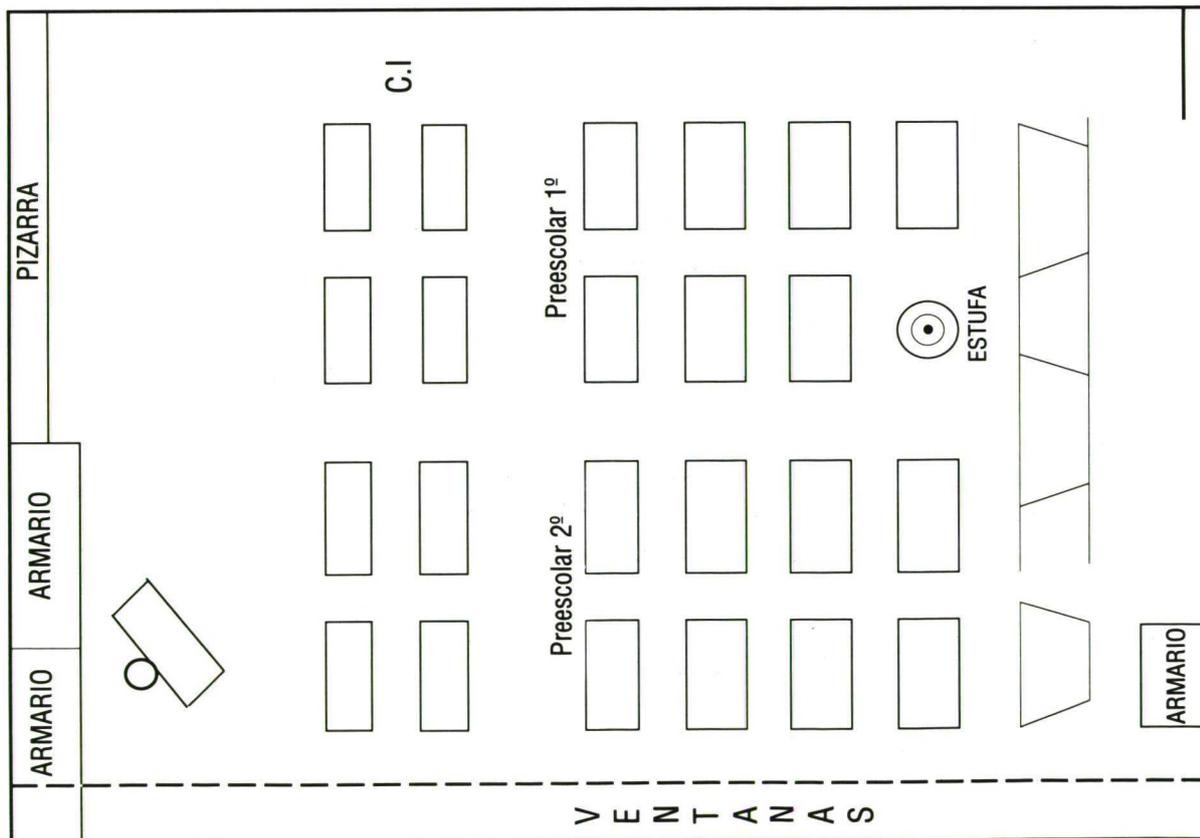
Organización cooperativa de la clase. - VIGY, J. L. Cincel - Kapelus, 1980.

El desarrollo psicomotor del niño de cero a seis. J. Lebouche.

El niño que habla - Marc Monfort. Edit. Nuestra Cultura.

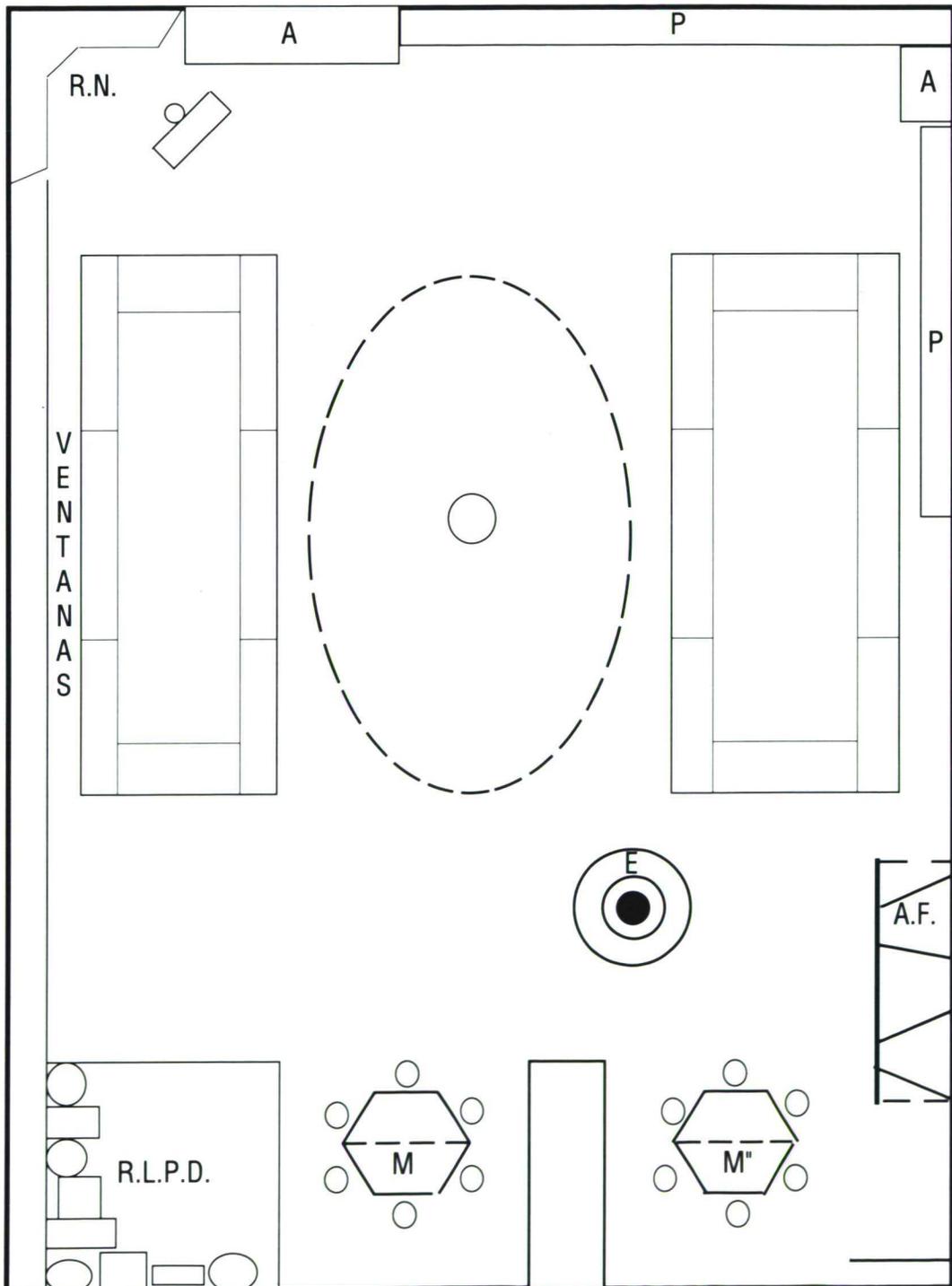
El arte de contar cuentos - Sara Coney Bryant.

Plano de la clase tal como estaba constituida antes del 1 de enero de 1986 Aguaviva, 1985



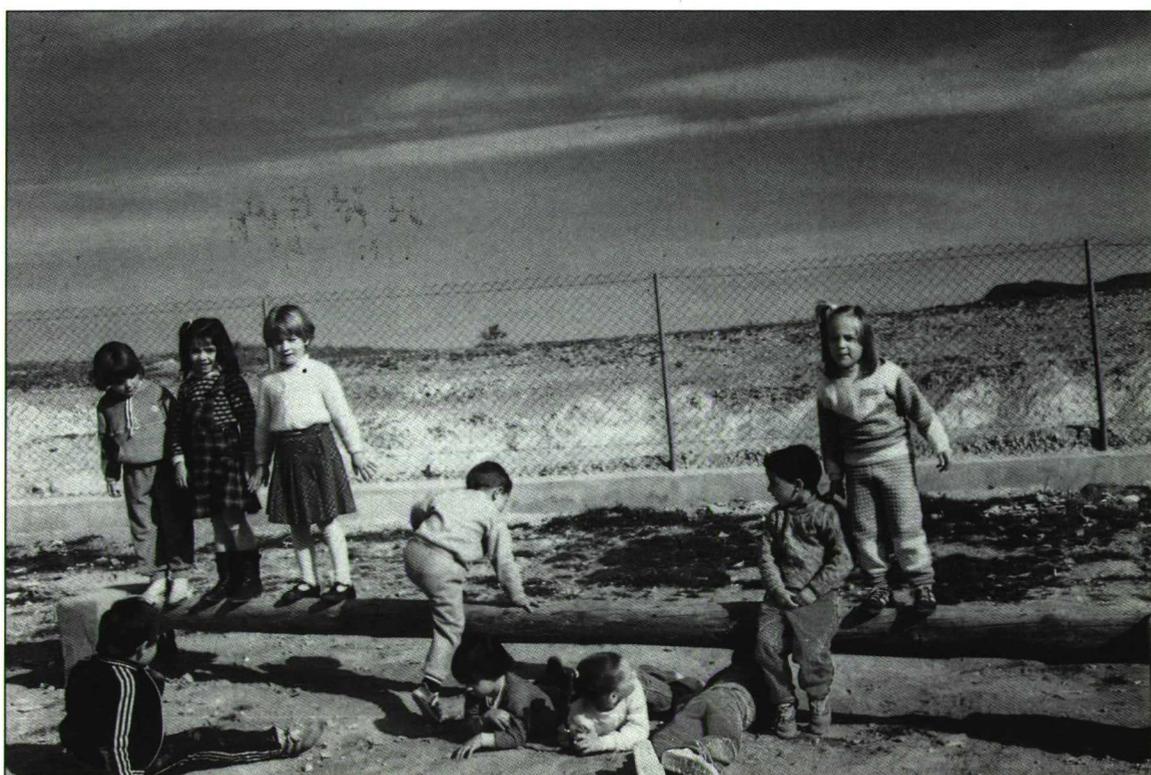
Plano de la clase de Preescolar y C. I. en febrero de 1986. Aguaviva

- A = Armarios.
- R. N. = Rincón de la Naturaleza.
- R. L. P. D. = Rincón de lectura, plástica y dramatización.
- A. F. = Mesas apiladas formando estanterías.
- E. = Estufa.
- M. y M" = No son dos mesas, sino sólo una, que cambia de lugar según la actividad o juego a realizar.
- O. = Ovalo.



Aprender jugando (Aguaviva)

- Así ha quedado el patio del colegio, donde los pequeños realizan ejercicios de psicomotricidad, equilibrio y diversos juegos.
- La rápida colaboración e interés del Ayuntamiento y de los padres, lo han hecho posible en muy pocos días.



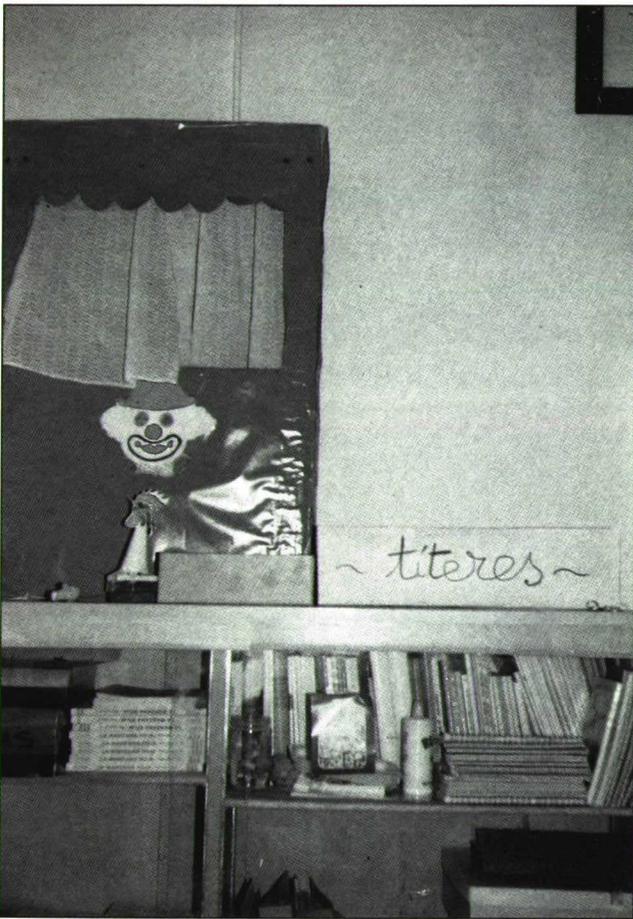


En el foso de arena los niños realizan diversos juegos. También se trabaja la pre-escritura.—Aguaviva



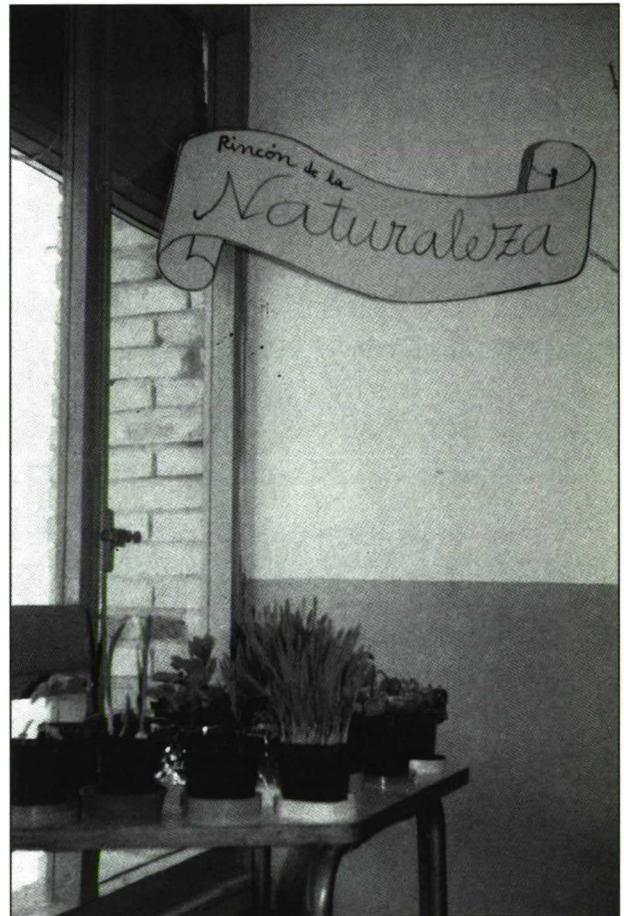
Uno de los diversos ejercicios de equilibrio sobre el bordillo del foso.

Rincón de la Naturaleza. Guiñol y títeres



GUIÑOL y TITERES funcionan en el momento adecuado y casi siempre por sorpresa, causando el interés y el entusiasmo de los niños.

En este pequeño RINCON los niños se ocupan de regar y cuidar en general de todas las plantas. Un paraguas pequeño abierto o cerrado indica si la misión del encargado ha sido o no cumplida.



**Experiencia de Educación Infantil y Ciclo Inicial.
Villar de Puertollano (Ciudad Real)**

*Ricarda Almodóvar Pérez. Profesora
C. P. "San Antonio"*

Introducción

La historia de mi experiencia se remonta a cinco años atrás. En 1984 se me adjudicó el Colegio Público “San Antonio” de Villar de Puertollano (anejo de Puertollano, con unos 500 habitantes).

Los padres se dedican en general a las faenas agrícolas y ganaderas y otros en paro aprovechan los trabajos que les ofrecen en la construcción mediante contratos temporales.

El nivel cultural es más bien bajo, siendo pocos los padres que tienen el título de Graduado Escolar.

El Centro era una escuela con Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio, encontrándome como única profesora y 32 niños de matrícula.

Tenía un aula nueva de 50 m² y servicios. No había patio. El recreo lo teníamos en la calle. En cuanto al material contaba con los pupitres, las sillas, dos encerados y una estufa de butano.

La relación entre niño-profesora era muy distante. Observé una falta de confianza grande y problemas de adaptación escolar.

Decidí estudiar la problemática de esta escuela junto con los padres.

Los padres expusieron los problemas que supone para sus hijos la gran movilidad del profesorado curso tras curso y el efecto negativo que esto produce en el rendimiento escolar de sus hijos por problemas de adaptación.

Manifestaban también el interés que tenían en que los niños del Ciclo Superior no se desplazaran, todos los días, por medio del transporte escolar al C. P. “Severo Ochoa” de Puertollano, dado que esta zona está muy castigada en invierno por la niebla.

Decidí permanecer varios cursos en este pueblo y realizar un Proyecto para Preescolar y Ciclo Inicial.

Tenía una experiencia de seis años impartidos en estos ciclos y varios cursos de perfeccionamiento de I. C. E. U. M., C. E. I. R. E. y C. E. P.

Se me autorizó para el desarrollo del Programa Experimental de Educación Infantil el 12 de junio de 1986 (B. O. E. del 19).

El Centro en la actualidad consta de dos aulas de 50 m² cada una, servicios y patio de recreo vallado, con foso de arena rodeado de neumáticos, una fuente y un jardín.

Los niños están agrupados en Preescolar y Ciclo Inicial en mi tutoría, Ciclo Medio y Ciclo Superior con otro profesor (este último ciclo ya no se desplaza a Puertollano).

Se nos ha facilitado el Centro Parroquial donde realizan actividades los profesores de apoyo del Centro de Recursos Comarcal de Puertollano todas las semanas.

En la actualidad, la clase está dotada de todo el material didáctico que he necesitado para llevar a la práctica mi proyecto. Este material ha sido facilitado por el M. E. C., el Ayuntamiento de Puertollano y el Centro de Recursos Comarcal.

Plantamiento general

- Una escuela activa, participativa, y centrada en el propio interés del niño, fundamentada en una de sus actividades principales: el juego.
- Atender más la función educativa que la instructiva, creando hábitos de tipo afectivo y social, desarrollando a través de todas las actividades la capacidad de creación, observación y experimentación. Todo esto llevado a la práctica por los niños en un plan de respeto y orden entre ellos.
- La finalidad es lograr que los niños sean felices en el colegio y que a través de las actividades que desarrollan logren su propia maduración, respetando siempre los ritmos individuales.
- Para conseguir esto existen limitaciones al contar también con alumnos en Ciclo Inicial. Este ciclo tiene unos objetivos que difieren de Educación Infantil y, por lo tanto, hay un tiempo y un ritmo de trabajo diferente. Este condicionante traté de paliarlo procurando la integración por medio de una enseñanza globalizada y personalizada al tiempo.

Objetivos

La misión de la escuela en la sociedad es ayudar a los niños a desarrollar las capacidades: físicas, intelectuales, afectivas y sociales.

Para esto me propongo como *objetivo general* favorecer el proceso de maduración del niño, aportándole un medio enriquecedor para la socialización, experimentación y observación.

Objetivos particulares:

- 1. Desarrollar la sociabilidad** en un clima de respeto y protección, viviendo en comunidad, compartiendo con los otros (iguales, mayores y menores) todo por igual, donde no falta la presencia del adulto que, en ese clima, ha dejado de ser una figura autoritaria.
Sólo en la colectividad, en grupo, en interacción con el otro, será posible la creatividad y reflexión.
El hombre es un ser en comunicación y sólo en la relación con los demás en la que cada uno aporta su originalidad creativa-reflexiva es posible un desarrollo progresivo.
- 2. Fomentar la creatividad y originalidad** proponiendo al alcance de los niños todos los recursos de expresión comunicativa, lenguaje, gestos, expresión corporal, música, plástica, etc., invitando a crear su propia realidad desde sus primeros pasos, que redescubran sus propios códigos, la expresión y comunicación, que en cada instante se recrean en sí mismos y sientan que la colectividad respeta su propia originalidad sin someterlas a normas estériles.
- 3. Dar oportunidad de experimentar**, de explorar el campo sugestivo de la naturaleza para llegar a conocerla y poseerse a sí mismo, reflexionando sobre su propia identidad hecha de emociones, sensibilidad, en la que la angustia y la tensión no tienen su origen en frustraciones, sino que son palanca de esfuerzo y de ansia de expresión y comunicación. Reflexión como equilibrio entre su yo íntimo y su yo social.
- 4. Desarrollar la comprensión y expresión oral** con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, así como el dominio de las técnicas instrumentales de lecto-escritura para los niños de Ciclo Inicial.
- 5. Desarrollar una actitud crítica** a través de múltiples ejercicios lógico-matemáticos. Desde su primera infancia es necesario desarrollar en los niños un talante científico, un deseo de saber, un ansia de conocer qué es un proceso de acción y de transformación con el fin de que los niños de Ciclo Inicial lleguen a expresar matemáticamente las realidades circundantes.
- 6. Conocer y controlar su cuerpo** teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos de salud y bienestar.
- 7. Conocer algunas de las características culturales** propias de la Comunidad a la que pertenecen (costumbres, folklore, tradiciones) manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.

Contenidos

Estos objetivos los desarrollamos a través de una serie de actividades que se realizan en las salidas, en el taller de experiencias, en el taller de plástica, en la sala de psicomotricidad y en el aula.

Las actividades se encuadran en centros de interés basados en los temas siguientes: mi cuerpo, mi casa, mi familia, el colegio, los animales, las plantas, mi pueblo..., además de otros que surgen de los intereses de los niños como los coches, los animales salvajes.

Actividades

- *Del profesor:*
 - Programar.
 - Preparar el tema de trabajo para el día.
 - Poner a punto el material.
 - Motivación.
 - Realización de sencillas experiencias.

- Proponer el trabajo.
- Atender a los problemas de integración de los equipos.
- Ayudas personales.
- Análisis de experiencias y trabajo.
- Moderar la puesta en común.
- Detectar las deficiencias.
- Realizar los reajustes necesarios en la programación.
- Llevar la tutoría.
 - Entrevista con alumnos.
 - Orientación de trabajos.
 - Relación con los padres.
 - Actividades de recuperación.
 - Custodiar y llevar al día los expedientes personales de cada uno de los alumnos de Ciclo Inicial.
- *De los padres:*

La participación de los padres en las actividades del colegio era nula.

Pienso que la escuela es una comunidad formada por niños, profesores y padres, en la que los padres juegan un papel importante. Al plantearme esta cuestión fue fácil conseguir lo siguiente:

 - Entrevista individual al principio de curso con los padres, con la finalidad de conocer un poco al niño. Aprovechando esta primera toma de contacto para cumplimentar la ficha de datos (Anexo 1) sobre los alumnos de nuevo ingreso e informarles sobre la visión global que tengo de su hijo.
 - Reuniones generales todos los trimestres y algunas extraordinarias cuando es necesario de carácter informativo sobre el planteamiento pedagógico del centro.
 - Colaboración en preparación, reparación del material, limpieza del salón parroquial, salidas de clase con los niños y preparación de fiestas.

El funcionamiento de los talleres ha sido la tarea que más me ha costado conseguir. El primer año no lo logré, fue a partir del segundo cuando las madres perdieron ese temor y creamos los talleres de arcilla y costura.

Para realizarlo vienen dos o tres madres todos los viernes por la tarde y se hacen cargo de un grupo de niños. Ahora no tienen inconveniente en venir a la escuela. Tanto ellas como los niños se ven felices realizando esta actividad.



C. P. S. Antonio. Villar de Puertollano (Ciudad Real).

Algunas de las actividades realizadas:

- Durante el mes de diciembre una mañana al llegar al colegio el paisaje no era el mismo de todos los días, este día estaba todo blanco, había escarcha. Observamos el rocío congelado, lo tocamos, pusimos el termómetro en aquella zona (después de haber mirado qué temperatura marcaba dentro del aula), nos llevamos escarcha a la clase, y al ponerla junto a la estufa, vimos como cambiaba de estado. Al final dialogamos sobre el tema surgido. Con esta experiencia trabajamos sobre la influencia que tiene la temperatura en los cambios de estado de las sustancias.
- En el mes de enero le llamó la atención a uno de los niños ver una cigüeña en lo alto de la torre, nos avisó y todos dejamos lo que estábamos haciendo para contemplarla. La observamos durante bastante tiempo (tuvimos la suerte de que no se moviera de aquel lugar durante un buen rato). Estuvimos muy atentos todos. Cuando se marchó, nos sentamos en la alfombra y surgió una conversación muy rica sobre quiénes formaban la familia de las cigüeñas, cómo se reproducen, de qué se alimentan, por qué no nos acompañan durante todo el año. Trabajamos los conceptos, colores, tamaños, acciones, formas..., etc; inventaron poesías, canciones y cuentos.

Por la tarde se hizo la representación plástica de lo que se había visto por la mañana. Cada niño fue explicando lo que indicaba su dibujo. Se llegó a tener un conocimiento bastante completo sobre este animal.

Realización del “Belén viviente en Navidad”



C. P. S. Antonio. Villar de Puertollano (Ciudad Real).

Tuvimos una reunión para informar a las madres que tenía pensado preparar un Belén para la fiesta de Navidad, pero que necesitaba ayuda. Las madres, muy animadas, se ofrecieron. Les di las frases que cada niño debía aprender. Al poco tiempo todos los niños lo sabían perfectamente. Para hacer los trajes ellas tenían dificultad. Montamos el taller en clase y entre todas preparamos lo necesario. En esta actividad participaron todas las madres, incluso el abuelo de un niño que es sastre.

Pensamos hacer la representación en el patio con el fin de tener suficiente espacio, ya que se pensaba incluir los animales propios. El tiempo no acompañaba, ya que empezó a aparecer la niebla muy intensa (esto suele pasar en determinados días de invierno por esta zona).

Nos reunimos todos de nuevo para ver donde se podía hacer. Decidimos hacerlo en un salón particular que tiene una señora del pueblo. Dos madres fueron a pedirle este favor a la dueña.

No teníamos escenario ni material de ningún tipo. Pedí ayuda a los compañeros de Educación Compensatoria de Puertollano. Estuvieron tres compañeras una tarde y aportaron ideas y ayudaron a montar el escenario. Decidimos poner todas las mesas del Colegio; como no eran iguales, los padres trajeron unos tableros. ¡Ya estaba el escenario preparado...! A la hora de decorarlo todas las madres participaron.

El día de la representación no faltaron las migas (de éstas se encargó el abuelo de otro niño).

Prácticamente estaban allí todos los habitantes del pueblo; era la primera vez que se hacía un acto de este tipo en el Villar. Se pasó un rato agradable. Los resultados se pueden calificar de muy positivos.

Fuimos un día a la granja y a la huerta

Hacemos en el aula cuatro grupos con los niños; ellos deciden libremente cómo agruparse. Se nombra un secretario en cada grupo. Este va a ser el encargado de comunicar lo que vieron a los otros equipos.

Pensamos nombres para nuestros equipos. Discutimos un rato, al final quedan los siguientes:

Pollitos, conejos, gusanos y jirafas.

Nos ponemos a hacer tarjetas de color diferente por equipo con el dibujo del animal elegido para colocarnos con un imperdible al día siguiente. Ponen los nombres y quedan guardadas las etiquetas hasta que llegue el momento de ponérselas.

Antes de realizar la salida les informo a las personas que van a colaborar de los objetivos que me propongo conseguir y del papel que deben jugar ellas (acompañarles, orientarles, etc.).

Objetivos:

- Nombrar, identificar y diferenciar distintas clases de animales domésticos y plantas.
- Adquirir el vocabulario preciso y emplearlo adecuadamente en la formación de frases.
- Mantener diálogos y responder a preguntas referidas a la presente unidad temática.
- Despertar sentimientos de amor y respeto hacia los animales y plantas.

Al volver al colegio se hizo la "puesta en común". Cada equipo contó lo que había visto.

Después dibujaron en un folio doblado todo lo que habían visto; en una parte lo de la granja y en la otra el huerto. Al final nos reunimos las madres y las profesoras para comentar cómo se había desarrollado esta actividad en cada equipo.

Viaje a Puertollano



C. P. S. Antonio. Villar de Puertollano (Ciudad Real).

Pensamos visitar el Ayuntamiento, la Estación de Renfe y la casa de Cultura.

Me puse en contacto con los responsables de estos organismos para informarles de esta actividad y preguntarles si había posibilidad de hacerlo; la respuesta fue positiva.

En el Ayuntamiento se interesó el concejal de Cultura, en la Casa de Cultura, el Director, y en la Estación de Renfe, el Jefe.

Al comunicárselo a las madres todas querían acompañar a los niños. Cuando les dije que sólo se necesitaban tres se pusieron de acuerdo entre ellas y decidieron quiénes iban.

Para desplazarnos utilizamos los coches de los padres, el de la Coordinadora Provincial de Educación Infantil, otro de las compañeras del Centro de Recursos y el mío.

En la formación de los grupos se siguieron los mismos pasos que en la salida a la granja.

Se hicieron seis grupos.

El día de la excursión estaban todos felices.

Primero visitamos la estación (bastantes niños sólo habían visto un tren de viajeros en televisión).

El Jefe no sólo nos facilitó la subida al tren, sino que permitió que permaneciésemos en él al cambiarlo de vía.

A los niños les llamó la atención todo lo que había allí (el tren era un talgo). El conductor fue muy amable también, explicando para qué servía cada cosa.

A continuación nos dirigimos al Ayuntamiento. Nos recibieron el alcalde y el concejal de Cultura. Los niños dialogaron con ellos y solicitaron unos columpios para el colegio, a la vez que uno de ellos dio las gracias a ese Ayuntamiento por el interés que se había tomado para mejorar el colegio.

El alcalde prometió la instalación de los columpios y dio una bolsa de caramelos a cada niño. Posteriormente, la responsable del departamento de Relaciones Públicas nos fue explicando cada una de las secciones. Los niños estuvieron muy atentos a estas explicaciones.

Al final fuimos a la Casa de Cultura. Aquí nos recibió el director.

Primero vimos una exposición de pintura, a continuación subimos a la biblioteca. A los niños se les indicó donde estaban los libros infantiles y ellos cogieron los que les gustaron; estuvieron un rato leyendo. Después pasamos al salón de actos. Aquí vimos una película de dibujos animados.

Los niños lo pasaron en grande. Fueron muchas las cosas que pudieron ver de cerca que no conocían.

De vuelta al cole tuvimos tema para bastante tiempo. Se ha dialogado mucho sobre todo lo visto y han hecho la representación gráfica de todo.

Salir en el periódico provincial ha sido muy importante para ellos.

El Equipo de Educación Infantil

Se cuenta con el apoyo de:

- *Compañeros del Centro de Recursos Comarcal*. Todas las semanas viene una mañana el profesor de psicomotricidad y realiza la actividad en el salón parroquial; tenemos intercambio de experiencias y siempre que necesito ayuda para realizar actividades especiales cuento con ellos.
- *La Coordinadora Provincial* me visita con frecuencia para orientarme, revisar el proyecto y acompañar cuando se hace alguna salida con los niños.
- *El Equipo de Atención Temprana* atiende a los niños que tienen problemas, entrevistándose con los padres, en el colegio o desplazándose ellos a los domicilios de los niños.

Metodología

El sentido global que preside la programación de las distintas áreas obliga necesariamente a considerar que la realidad socio cultural que rodea la vida del niño constituye el eje en torno al cual se organizan las actividades y experiencias del aula.



C. P. S. Antonio. Villar de Puertollano (Ciudad Real).

a) La metodología ha de ser activa

La metodología ha de permitir y potenciar que el niño aplique y construya sus propios esquemas de conocimiento a partir de múltiples y variadas experiencias.

Creo que es conveniente aclarar que no utilizo el término de actividad como sinónimo de movimiento, sino queriendo significar cualquier tipo de actuación, a partir del cual tenga lugar un proceso interno de construcción personal.

Esta metodología activa posibilita y estimula esta tendencia del niño a la acción, anima a poner en juego sus propios recursos de exploración, de tanteo, búsqueda, investigación... Posibilita y estimula la reflexión infantil.

b) La metodología ha de adaptarse a los modos de aprender del niño

La forma de hacer en la Educación debe responder a los intereses y necesidades de los niños. Debe, asimismo, respetar las peculiaridades de sus modos de aprendizaje.

El niño, desde muy pequeño, busca, tantea, investiga. Explora su propio cuerpo... , observa las señales que emite el otro...

Poco a poco se atreverá a explorar espacios más distantes. Por tanto, la metodología en la Educación Infantil se debe ajustar a esta manera de ser y conocer del niño.

El profesor que basándose en los intereses y necesidades de cada niño, en un momento dado, los valora, recoge y procura ir facilitando nuevos recursos, proporcionando ideas, planteando problemas, introduciendo materiales que cuestionan los resultados a los que están llegando los niños, etc., contribuye así a la ampliación y aparición de nuevos intereses y necesidades infantiles y a dar un sentido más amplio y más rico a los intereses y procedimientos de los propios niños.

c) La metodología ha de adaptarse a las diferencias individuales

La enseñanza individualizada es una estrategia que permite el respeto a las diferencias individuales.

A la hora de abordar esta cuestión en la Escuela Infantil es necesario tener en cuenta que:

- Las características individuales de los niños no son estáticas, sino que evolucionan y se modifican según sus experiencias.
- El progreso que un niño pueda experimentar depende de sus peculiaridades personales, pero también de la ayuda que se le proporciona.

La individualización permite al niño seguir su ritmo de aprendizaje. Esto no quiere decir rebajar los objetivos, sino proporcionar las ayudas necesarias según las características de cada niño, para adecuarlas a su propio ritmo y que pueda beneficiarse al máximo de las posibilidades que ofrece la educación como actividad intencionada.

d) La metodología debe ser globalizada

La Educación Infantil supone partir de propuestas educativas globales, rechazando la presentación al niño de una realidad fragmentada con los criterios lógicos del adulto que no está en consonancia con el desarrollo psicológico en las primeras edades.

El educador organiza la vida de la escuela y el aprendizaje de forma que corresponde a esta globalidad del niño, a su manera de vivir y conocer.

La motivación se verá favorecida en la medida en que tengamos en cuenta esta forma particular de los niños de conocer y aprender la realidad. Partiendo de centros de interés, proyectos de trabajo, pequeñas investigaciones, etcétera, que presentan la realidad de forma global se consigue motivar el aprendizaje.

La concepción de esta presentación globalizada con su mundo de intereses y preocupaciones cotidianas, facilita un enganche activo y comprometido en la realización de ese proyecto de trabajo.

Los niños van comprendiendo de esta manera que la escuela no es algo ajeno a su mundo experiencial, sino que desde esta institución, ese mundo real, dinámico, puede ser analizado más eficazmente.

e) Una metodología basada en la observación

Las estrategias educativas tienen como punto de partida y como base de su constante revisión la *observación* del niño.

El maestro necesita una sólida formación de base sobre las condiciones y mecanismos del crecimiento del niño y al mismo tiempo un específico entrenamiento en la observación.

Observar no es simplemente mirar, sino mirar atentamente, intencionadamente y metódicamente.

Observar no es una actitud pasiva, sino una actitud activa y comprometida. La utilización de la observación como recurso válido y fiable en la educación exige que sean tenidas en cuenta las siguientes consideraciones:

- En primer lugar debe decidirse lo que se va a observar:

El maestro tiene que tener claro lo que quiere observar, para que tenga previamente formada una hipótesis. Se dará la observación espontánea y más aún cuando el maestro tenga una actitud observadora. Los datos que aporta la observación informal dictarán la conveniencia o no de planificar una observación más sistemática.

- *Controlar la incidencia del observador:*

Cualquier observador condiciona la conducta de los niños observados cuando es percibido como tal. Es muy importante que la observación fluya como un proceso natural en la vida de la escuela, sin que el niño se sienta coartado al sentirse observado.

- *El maestro forma parte del hecho observado:*

Según los acontecimientos que se observen, el maestro estará más o menos implicado en su desarrollo, pero en cualquier caso la simple presencia del maestro, por su status y su rol, le implica, de manera muy comprometida, en el desarrollo de los comportamientos de los niños.

- *Registro de observaciones:*

Es necesario que el maestro observador se acostumbre a registrar los datos y analizarlos. El registro permite participar a otros miembros del equipo en el análisis de las observaciones (Anexos 2 y 5).

Material

A la hora de seleccionar el material pienso que sea: rico, variado, no caro, que estimule los sentidos como fuente de conocimiento, que facilite la educación del cuerpo y del lenguaje como vehículo de comunicación. Se necesita mucho material de desecho.

Considero que hay que ofrecer al niño materiales y objetos de su vida diaria sin olvidarme de esos materiales didácticos que nos permitan lograr con más facilidad los objetivos de Educación Infantil y Ciclo Inicial.

Tenemos el siguiente material:

Plantas: En el jardín de la escuela hay plantas. Los niños traen al principio de curso macetas. Ellos las cuidan, las observan y se fomentan hábitos de respeto.

Animales: Contamos con un canario, tortugas, hormigas algunos niños también han traído conejos (éstos sólo han estado unos días).

En período de vacaciones los niños se llevan a casa los animales para cuidarlos.

Arena: Tenemos dos fosos de arena en el patio uno de ellos con neumáticos. Este es uno de los lugares preferidos por los niños.

En el pasillo del colegio disponemos de un barreño con arena.

Material de imágenes: Revistas, periódicos, fotos y cromos.

Biblioteca: Disponemos de una buena biblioteca para los alumnos con libros de imágenes para Educación Infantil y libros con texto escrito para Ciclo Inicial.

— Cuentos que los niños realizan.

— Periódico de disparates hechos por los niños (recortan los dibujos y después hacen composiciones de verdaderos disparates).

— Periódico escolar: Todos los días al final de la clase los niños se ponen de acuerdo en escribir una frase sobre lo más interesante que haya sucedido en la jornada. Al final de mes juntamos las noticias de cada día, las encuadernamos y pasan por la casa de todos los niños.

— Revista *Ser padres hoy*. Esta también la ven todos los padres.

Material de psicomotricidad: Pelotas, balones, cuerdas, banco sueco, cajas de cartón, colchonetas, zancos y sacos.

Instrumentos musicales: Adquiridos en el comercio y fabricados por nosotros.

Materiales de plástica: Pinceles, espátulas, plastilina, arcilla, témpera, ceras, rotuladores, papel continuo, de seda, charol, etc.

Y, en general, el material adquirido en el mercado para manipular, experimentar, observar, investigar, desarrollar la expresión, etc.

Para los niños del Ciclo Inicial tenemos los libros de texto y además material impreso que necesitan. Esto nos lo facilita el M. E. C. por estar acogidos al Programa de Gratuidad de Libros.

Desarrollo de una jornada

• Mañana

- Cuando llegan los niños a las 10, están preparadas las actividades para los niños de Ciclo Inicial y las fichas y demás material para los niños de Educación Infantil.
- Nos sentamos en la alfombra: conversación sobre el tiempo que han observado. Un niño mira el termómetro y contamos todos juntos los grados que tiene. Ponemos la hora en el reloj. El encargado lo representa gráficamente en la ficha correspondiente.

- El diálogo se suele hacer sobre el centro de interés que estamos trabajando (excepto cuando surge algún tema espontáneo interesante).
- Ejercicios sensoriales colectivos e individuales.
- Actividades lógico-matemáticas y prenumeración.
- Antes de abandonar la alfombra les explico el trabajo individual de cada grupo.
- Los niños de Educación Infantil realizan las actividades en los rincones de preescritura, los números y plástica (ver Anexo 3). Todos pasan por estos sitios. Si un niño ha terminado por ejemplo en el de plástica y desea ir al de preescritura, si está ocupado, espera hasta que quede libre. Cuando han terminado todos, hacen autoevaluación, ayudándose de la ficha de autocontrol (Anexo 4).
- Los niños de Ciclo Inicial realizan las actividades que tienen en el encerado relacionadas con las matemáticas.
- Durante esta actividad los niños trabajan en silencio; jugamos a estar calladitos, (con un fondo musical suave).
- Suena la maraca. Dejamos el trabajo. Empezamos a marcar un ritmo y salimos al recreo.
- Volvemos del recreo. Después realizamos ejercicios de preparación a la escritura, destreza motriz y atención visual. Preiniciación a la lectura y ejercicios de pronunciación.
- Los niños del Ciclo Inicial realizan lectura y actividades de lenguaje.
- Cuando realizan estas actividades se van a los rincones: construcción en la alfombra, tienda, cuentos, plástica o guiñol.
- Suena la maraca. Dejamos todo ordenado.
- Canción y salida.

• *Tarde*

- Recepción: saludo igual que por la mañana.
- Reposo libre o juegos educativos (a elección) Educación Infantil.
- Ciclo Inicial: Expresión escrita y plástica.
- Los viernes tenemos talleres de arcilla y costura. Para esta actividad cuento con la ayuda de las madres.
- Las actividades verbales: realizan cada día las que corresponden.
- Recogemos la noticia más interesante para formar el periódico al final de mes.
- Al final algún juego y despedida personal.

Evaluación

La evaluación es una operación continua, sistemática e integrada en la actividad educativa a fin de conseguir su mejoramiento mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre los factores ambientales que en éste inciden. Va dirigida hacia la acción educativa, no sobre los niños.

Está basada en la observación, ya que esta es la principal fuente de evaluación.

a) ¿Para qué evaluar?

- Para modificar aptitudes personales y de grupo.
- Para ampliar, modificar o mejorar los medios que permitan la educación.

b) Aspectos a evaluar.

- Respecto a los niños:
 - La evolución personal del niño, su autonomía, la relación con la profesora, con otros niños y con los objetos.
- Respecto a los profesores:
 - Programación, motivación, desarrollo de las actividades.
- Respecto a la actividad:
 - Si es adecuada a los intereses de los niños y a su momento evolutivo.

c) ¿Quién interviene?

- El educador en la valoración de actividades.
- El niño con su aprobación y rechazo.
- Los padres y toda persona que forma parte del proceso educativo del Centro.

d) ¿Cómo?

- Respecto al educador:
 - Como elemento observador, motivador y facilitador de actividades.
 - Revisando los trabajos realizados.
 - Proporcionando seguridad física y afectiva, ofreciendo al niño puntos referentes claros.
 - Facilitando el uso libre y autónomo del medio.
 - Teniendo un registro diario.
- Respecto a los niños:
 - En su conversación.
 - Con su actitud en la actividad.
 - Intereses culturales.
 - Actividades favoritas.
- Respecto a los padres y equipo de apoyo:
 - Valoración común de las actividades realizadas.

e) ¿Cuándo?

- Con los niños en todo momento.
- El educador diariamente.
- Con los demás personas mensualmente.

De esta forma conseguiremos sustituir la evaluación-examen por un proceso de investigación permanente, único modo de avance y renovación.

¿Cómo he vivido la experiencia?

Con mucha ilusión. Ha habido momentos de verdaderos agobio. Todo se ha superado gracias a la colaboración que he encontrado tanto en el M. E. C., en el Centro de Recursos, el Ayuntamiento y los padres.

A través de las jornadas, foros y documentos recibidos, creo que he llegado a comprender cuál es la finalidad de la Educación Infantil, y dentro de este Ciclo la importancia que tiene la utilización del espacio, los tiempos y los materiales.

Pienso que el abrir la escuela al entorno ha sido muy favorable, lo mismo que el facilitar la entrada de los padres en el aula, no sólo por la participación en las actividades, sino que al relacionarse más conmigo a través de reuniones y entrevistas, ha aumentado su formación, conocen el proyecto y entienden mejor cual es el objetivo de la Educación Infantil.

Anexos

Anexo 1

Ficha de datos a recoger sobre los alumnos de nuevo ingreso

APELLIDOS NOMBRE

Fecha de nacimiento Fecha de ingreso en la escuela

N.º de hijos de la familia Lugar que ocupa el alumno

Padre: Nombre Edad Ocupación

Madre: Nombre Edad Ocupación

DATOS CLÍNICOS:

Antecedentes patológicos familiares: Señalar la existencia de enfermedades graves, retrasos evolutivos, perturbaciones mentales, de lenguaje, etc., de los miembros allegados (abuelos, padres, hermanos, tíos y primos de primer grado).

Embarazo: Duración Alteraciones (hemorragias, vómitos, enfermedades, etc., señalando cualquier anomalía existente)

Parto: Duración ¿Provocado?

Complicaciones (cesárea, forceps, asfixia y/o reanimación del niño, problemas de la madre, etc.)

Peso al nacer Talla al nacer

Vacunaciones

Enfermedades padecidas y a qué edad:

sarampión varicela meningitis tuberculosis tosferina

escarlatina difteria amigdalitis frecuente reumatismo otras

Deficiencias sensoriales y motoras (de vista, oído, movimiento, etc.)

¿Sufre ataques?

Alteraciones del sueño

Intervenciones quirúrgicas

DATOS MADURATIVOS:

Alimentación: Tiempo de lactancia materna Biberón Destete

Dificultades de alimentación anteriores y actuales

Edades de: Primeros dientes Sentarse solo

Andar Primeras palabras

Frases (2 o 3 palabras)

Control de esfínteres

Uso de cuchara y tenedor

Vestirse solo

Talla actual Peso actual Perímetro craneal P. Torácico

Anexo 2

Perfil psicomotor

C. P. "San Antonio" Villar de Puertollano

Tutora: Ricarda Almodóvar Pérez

Alumno: _____

Edad: _____

Edad

Talla

Peso

Coord.
Visomanual

Coord.
Dinámica

Control
Postural

Control
Propio cuerpo

Percepción

Len-
guaje

LATERALIDAD DE MANO:

LATERALIDAD DE PIE:

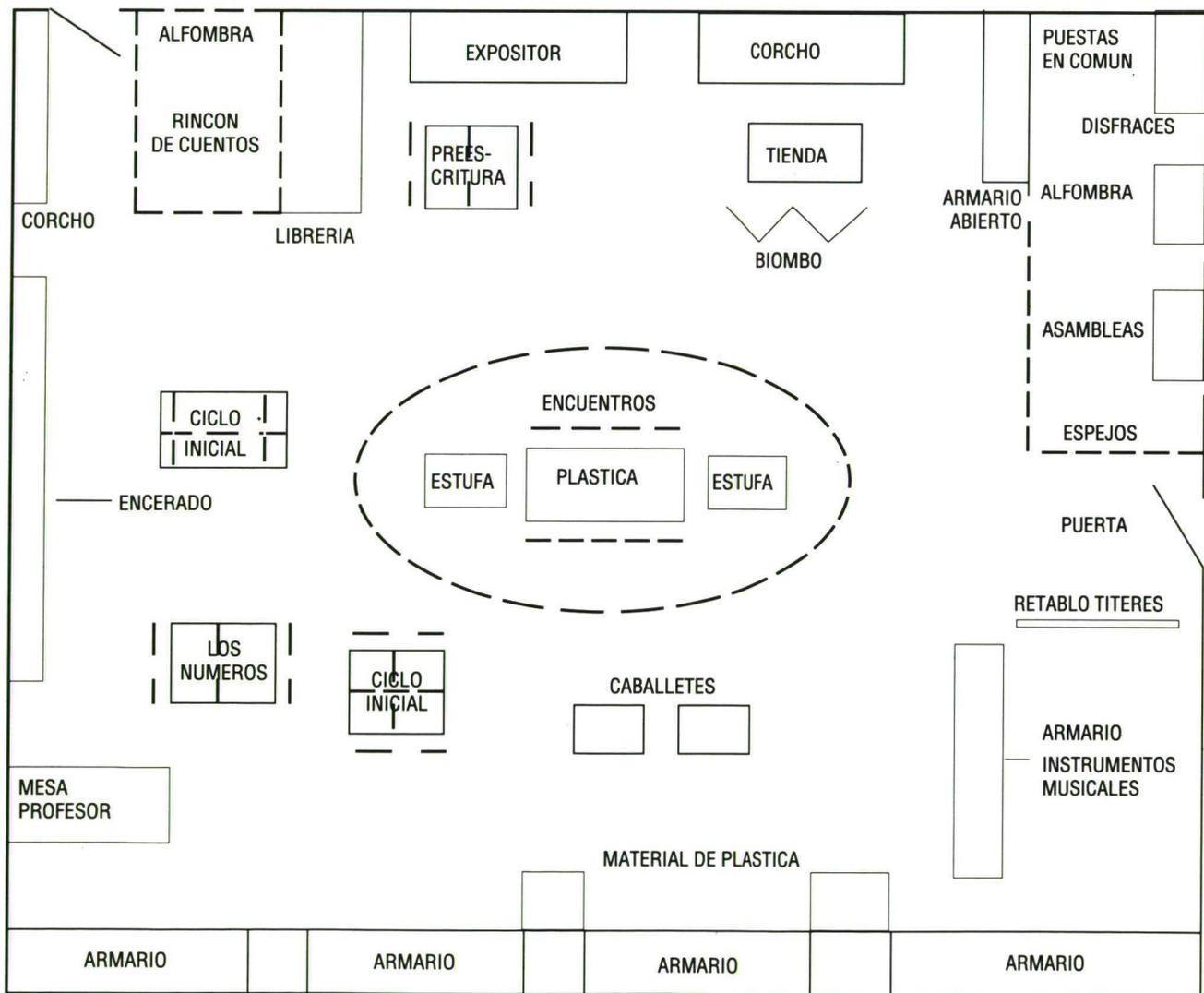
LATERALIDAD DE OJO:

Anexo 3

Distribución del Aula

C. P. "San Antonio" Villar de Puertollano
Tutora: Ricarda Almodóvar Pérez

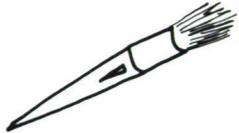
TUTORA: Ricarda Almodovar Pérez



Anexo 4

Ficha Autocontrol. Educación Infantil

C. P. "San Antonio" Villar de Puertollano
Tutora: Ricarda Almodóvar Pérez

NOMBRE Y SIMBOLO				
JESÚS 				
YOLANDA 				
MARCO ANTONIO 				
AURELIO 				
JOSÉ ANTONIO 				
RUBÉN 				
GEMA 				
ROCÍO 				

Anexo 5

Ficha de Seguimiento: Educación Infantil

C. P. "San Antonio" Villar de Puertollano

Tutora: Ricarda Almodóvar Pérez

1. ASPECTOS RELACIONALES		2. ADAPTACION A LA ESCUELA
1.1. Relación con los compañeros	1.2. Relación con la maestra	
<ul style="list-style-type: none"> — Normalmente está solo. — Se relaciona con todos los niños. — Se muestra tranquilo, provocador, distante, colaborador. — Es aceptado por sus compañeros. — Busca destacar. — Es líder. — Pasa inadvertido. — Es rechazado. — Es objeto de agresiones. 	<ul style="list-style-type: none"> — Tiene relación: Frecuente, distante. — Comunica sus vivencias: Tímida, espontáneamente. — Solicita ayuda. — Pide información. — La relación es: amistosa, brusca, provocadora, cálida y afectuosa. 	<ul style="list-style-type: none"> — Acepta normas. — Se rebela contra las normas de la clase. — Se muestra excesivamente sumiso. — Suele estar contento, tranquilo. — Reacciones tras las rupturas del ritmo escolar (fin de semana, vacaciones, enfermedades, fiestas...).

3. HABITOS		4. PSICOMOTRICIDAD
3.1. Personales	3.2. Sociales	4.1. Coordinación Corporal
<ul style="list-style-type: none"> — Sabe ponerse y quitarse el bati. — Se pone y se quita sólo los zapatos. — Control de esfínteres. — Se lava cuando se siente sucio. — Es ordenado con sus cosas. — Es cuidadoso con el material del aula sin dejarlo en cualquier parte y sin romperlo. — Adapta su ritmo de trabajo al ritmo de la clase (es excesivamente lento o rápido). — Deja las tareas inacabadas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Conoce la escuela y sus dependencias. — Sabe donde se encuentran los distintos materiales de la clase. — Asume con gusto pequeñas responsabilidades (hacer el calendario, regar las plantas, dar la comida a los animales). — Guarda el turno de palabras o de juego (espera que otro compañero termine de hablar antes de empezar él). — Colabora y se integra progresivamente en tareas de grupo, juegos, pequeñas dramatizaciones, construcción de murales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> — Se mueve con agilidad. — Sube y baja bien los escalones. — Sabe botar la pelota. — Mantiene bien el equilibrio en diferentes tipos de marcha. — Coordina movimientos: saltar, correr. — Puede pararse bruscamente cuando corre. — Localiza y nombra detalles del cuerpo humano. — Es diestro, ambidiestro o zurdo. — No tiene aún la lateralidad bien definida. — Discrimina con dificultad los sonidos habituales (timbre, voz de la maestra). — Distingue entre: seco-húmedo, caliente-frío, fuerte-flojo. — Conoce los nombres de los colores básicos. — Distingue las formas básicas: cuadrado, redondo, triángulo.

4. PSICOMOTRICIDAD		
<i>4.2. El cuerpo</i>	<i>4.3. Orientación y org. espacial</i>	<i>4.4. Orientación y org. temporal</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Señala, reconoce y nombra adecuadamente las principales partes del cuerpo. — Dibuja la figura humana con cabeza, pies, tronco, brazos y piernas. — Realiza imitaciones de personajes o situaciones de la vida diaria con soltura, de forma cohibida, se inhibe. 	<ul style="list-style-type: none"> — Sabe donde está su sitio en la clase. — Localiza sin dificultad su clase y otros lugares de la escuela. — Sitúa los objetos y los localiza en las dimensiones: delante-detrás, dentro-fuera, arriba-abajo, cerca-lejos. — Diferencia entre salir-entrar, meter-sacar, subir-bajar. — Empieza a utilizar el concepto <i>en medio</i>: arriba/en medio/abajo, a la derecha/en medio/a la izquierda, grande/mediano/pequeño. 	<ul style="list-style-type: none"> — Capta la periodicidad de los sucesos, situaciones y fenómenos directamente asociados a su actividad (patio, comida, levantarse, acostarse). — Reconoce y diferencia el momento presente, el pasado y el futuro. — Hace una ordenación temporal correcta de historietas con tres o cuatro imágenes. — Tiene un ritmo espontáneo, personal, lento, rápido, uniforme, adecuado a las características de la situación. — Sigue sin dificultad ritmos sencillos producidos por la maestra. — Diferencia rápido-lento, deprisa-despacio.

4. PSICOMOTRICIDAD	5. JUEGO		
<i>4.5. Coordinación óculo-manual</i>	<i>5.1. Juego en el patio</i>	<i>5.2. Juego libre en clase</i>	<i>5.3. Juego dirigido</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Mantiene una posición correcta del cuerpo delante de la mesa. — Coge el lápiz correctamente. — Se le caen las cosas de las manos. — Hace bien las bolas con plastilina o barro. — Realiza construcciones. — Sabe hacer nudos sencillos. — Se abrocha los botones del abrigo o de la bata. — Empieza a manejar las tijeras y el punzón con precisión. — Mantiene la direccionalidad correctamente en las cenefas. — Utiliza sin dificultad pinces finos. — Regularidad y seguridad en el trazo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Juega poco, está pasivo y no sabe qué hacer. — Tiene tendencia a jugar solo. — Suele jugar con otros compañeros. — Busca en el patio la compañía de los maestros. — Hace diferencias de sexo en la elección de los compañeros. — Le gustan los juegos tranquilos, agresivos, deportes. — Inicia y propone juegos integrando a otros compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> — Tiene una actitud pasiva y no sabe qué hacer. — Solicita continuamente directrices de la maestra. — Inicia una actividad autónoma. — Prefiere jugar solo o con compañeros. — Molesta a los demás sin llegar a desarrollar un juego. — Se concentra en lo que hace. — Cambia a menudo de actividad sin haber terminado la anterior. — Muestra lo que ha hecho. — Imita a sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> — Actitud ante los juegos dirigidos: pasividad, inhibición, timidez, agresividad, participación activa. — Reglas del juego: guardar el turno, coordinarse con los demás. — Aceptar las consecuencias: ganar, perder en los juegos de carácter competitivo.

6. LENGUAJE

<i>6.1. Prelectura-Preescritura</i>	<i>6.2. Comprensión y expresión oral</i>	<i>6.3. Pronunciación</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Manifiesta interés por realizar las técnicas de preescritura: picado-cortado-dibujo, calcado, coloreado, plegado, modelado, bordado, etc. — Pide a la maestra poner el nombre de los objetos que dibuja. — Acompaña los dibujos con trazos que representan palabras — Hace ver que lee. — Describe objetos, personajes, acciones. — Tiene buena memoria visual. — Tiene dificultades de atención. — Tiene dificultades de articulación. — Reconoce su nombre. — Distingue algunas letras dentro del mismo y las localiza en otras palabras. — Escribe su nombre. 	<ul style="list-style-type: none"> — Se comunica fácilmente y con frecuencia con la maestra y con niños. — Se comunica con dificultad. — Participa espontáneamente en las conversaciones de la clase. — Habla a menudo con sus compañeros de clase. — Tiene un lenguaje fluido, titubea, tartamudea. — Memoriza fácilmente los cuentos, poesías cortas y canciones. — Comprende las explicaciones que se le dan. — Comprende la idea central de un cuento sencillo. — Comprende las adivinanzas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Tiene pronunciación correcta. — No se entiende lo que dice. — Se le entiende con dificultad. — Permuta sílabas. — Omite sílabas. — Se atasca a menudo. — Hace movimientos superfluos cuando habla (tics, cierra los ojos).

7. LOGICA MATEMATICA

8. EXPRESION ARTISTICA

<i>7.1. Contenidos y procedimientos</i>	<i>8.1. Plástica</i>	<i>8.2. Música</i>	<i>8.3. Expresión corporal y dramática</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Capta algunas relaciones de causa-efecto. Cuando está nublado suele llover, por ejemplo. — A partir de un conjunto dado agrupa los elementos en subconjuntos. — Hace series cortas. — Reúne los elementos idénticos. — Aplica una verbalización numérica (hasta el 9). — Aplica grafismos a las series numéricas. — Organiza las acciones de forma coherente, ordenada. — Compara cualitativamente algunas dimensiones: alto-bajo, grande-pequeño, pesado-ligero, grueso-delgado. — Sabe hacer operaciones de sustracción práctica con material. — Diferencia figuras abiertas de las cerradas, las curvilíneas de las rectilíneas. — Identifica, discrimina y nombra las figuras geométricas sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Raya los papeles de forma incontrolada. — Controla los gestos gráficos. — Representa formas y les pone nombres. — Nombra y discrimina los colores básicos. — Técnicas: pintura, modelado, construcciones, estampación, dibujo libre o de observación. — Utiliza la totalidad de las partes del espacio gráfico o sólo una pequeña parte. 	<ul style="list-style-type: none"> — Le gusta escuchar fragmentos musicales. — Prefiere tomar parte activa y producir él mismo sonidos. — Le gusta utilizar instrumentos. — Le gusta cantar. — Entona bien. — Capta los ritmos con facilidad y sabe reproducirlos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Tiene tendencia a utilizar su cuerpo y gestos para hacerse comprender y para acompañar la expresión verbal. — Le gusta participar cuando se realizan dramatizaciones en clase. — Le gusta imitar personajes y animales. — Se siente cohibido.

Bibliografía

Documentos editados por el M. E. C. sobre el Plan Experimental de Educación Infantil. Colección "Documentos y propuestas de trabajo". Dirección General de Renovación Pedagógica. 1989.

La teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Constance Kamii y Rheta De Vries. Aprendizaje Visor. Madrid. Pablo del Río. 1981.

Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Servicio Municipal de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi de Llobregat. Aprendizaje Visor.

Diseño Curricular Base. Educación Infantil, editado por el M. E. C. 1989.

Documentos facilitados por el S. O. E. V. de Ciudad Real.

Actividades en talleres para Guarderías y Preescolar. Editorial Cincel 82. Saussois, N.

Desarrollo psicológico del niño. Winnicott. Serie preescolar (Ed. Servicio de Publicaciones del Ministerio). Madrid, 1981.

4. Aulas Rurales de Educación Infantil

- *Experiencia en las escuelas infantiles. Cantabria.*
- *Una experiencia educativa en el medio rural. Traspinedo (Valladolid).*
- *Conocemos los pueblos donde vivimos. Treviño (Burgos).*
- *Elaboración de Materiales de aula. Aldea Real (Segovia).*
- *Proyecto de trabajo. Grupo escuelas rurales en Ciudad Real.*

Introducción

Las experiencias que se presentan a continuación tienen una finalidad meramente ilustrativa; pueden servir de orientación a profesores que se encuentran trabajando con *niños de distintas edades dentro de un mismo aula de Educación Infantil*. Todas ellas responden a situaciones docentes reales desarrolladas en centros y con unos grupos de alumnos concretos.

En todas ellas vemos claramente la intencionalidad educativa, la planificación de las actividades y la apertura a los intereses e iniciativas de los niños.

Sabemos que el que convivan en las aulas niños de distintas edades ha supuesto en muchos casos problemas y dificultades al profesorado; sin embargo, al no ser un grupo muy numeroso, las dificultades no son tantas y quizá, si se sabe aprovechar la situación, son más las ventajas que los inconvenientes. Al estar niños de diversas edades dentro del mismo aula, éstos van a tener que desarrollar mucho más la paciencia y tolerancia, pues la profesora dedicará su atención personal en tiempos distintos a cada grupo, aunque habrá momentos en que determinadas actividades las va a poder hacer con todo el grupo a la vez.

Creemos que es interesante que los niños de más edad ayuden a los menores en diversas tareas, lo cual va a significar que se den cuenta de la dificultad de “enseñar”, de lo que cuesta verbalizar lo que se sabe y explicarlo a los demás. Ese esfuerzo de síntesis y sistematización va a contribuir a consolidar su propio conocimiento. Todos los alumnos, en especial los pequeños, van a aprender a “pedir ayuda” a los que más saben o conocen en determinados momentos o situaciones. Para estos alumnos más pequeños, el contacto con los mayores les supone un continuo enriquecimiento, una motivación constante hacia el aprendizaje y hacia la realización de experiencias cada vez más complejas.

De las experiencias que vamos a ver a continuación merecen destacarse diversos aspectos de cada una de ellas. En las escuelas de Cantabria el trabajo de grupo de los profesores para programar y planificar, que, como bien dicen, no les ha sido nada fácil; la metodología basada fundamentalmente en el juego; las relaciones con los padres... En Traspinedo, la coordinación llevada a cabo con el Ciclo Inicial y el cuidado en la adaptación del niño a la escuela. En la experiencia de Treviño, la preparación, desarrollo y posterior trabajo de la salida o visita que hacen a los pueblos de los que vienen los niños. En la experiencia de Aldea Real es de destacar el buen aprovechamiento de los materiales de desecho para el trabajo diario en el aula; cómo con imaginación, creatividad, ayuda de los padres o de los chicos mayores de otros cursos se puede sacar partido de diversos materiales y facilitar la labor educativa.

Finalmente, se expone un Proyecto de Innovación elaborado por un grupo de escuelas rurales que participan en el Programa Experimental de Educación Infantil, en el que aparece la programación del trabajo de estas escuelas en el Marco del Diseño Curricular Base. Se recoge una programación de Unidad Didáctica que desarrollarán a lo largo del próximo curso escolar.

Queda patente en todas ellas la apertura de la escuela al entorno y a las realidades sociales que les rodean, cuando, por ejemplo, en Treviño hacen la visita al molino; en Cantabria, cuando en otoño recogen las castañas que luego asarán o servirán de material. Resalta el buen trabajo y relación que se lleva a cabo en todas ellas con los padres, la importancia de los espacios dentro del aula y su buena distribución para facilitar y conseguir las intenciones educativas.

Experiencia de Escuelas Infantiles (Cantabria)

*Colectivo de Profesores de Escuelas Unitarias y Preescolar
del Municipio de Alfoz de Lloredo*

Introducción

Pertenece a dos escuelas unitarias de Preescolar y a un aula de Preescolar del Colegio Público, que concentra a todos los niños del Ayuntamiento una vez que comienzan Ciclo Inicial, con alumnos de tres, cuatro y cinco años y un apoyo de Educación Compensatoria.

Estas escuelas están enclavadas en el Municipio de Alfoz de Lloredo, situado en la zona occidental de Cantabria. Es un municipio pequeño de extensión, distando los pueblos más lejanos ocho kilómetros aproximadamente.

La orografía es muy irregular y, por tanto, las vías de comunicación, malas. Es una zona agrícola-ganadera. La densidad de población es baja. Cóbreces tiene 683 habitantes, y Rudagüera, 416 habitantes.

A esto hay que añadir que la población se agrupa en barrios de unas 150 personas y carecen de servicios.

Dentro de los tres pueblos existe una serie de diferencias tanto en su entorno físico como en el nivel socioeconómico de la población.

Objetivos para las profesoras

Las profesoras de estos pueblos nos hemos reunido para hacer actividades conjuntas con los distintos grupos de niños. Con estos encuentros pretendemos la interrelación y conocimiento de los niños de los distintos pueblos, con la intención de facilitar el paso de una escuela pequeña y familiar a una concentración escolar.

Intentamos aprender juntos. Reflexionando hemos superado los “miedos” que todos los maestros tenemos a la hora de exponer nuestras experiencias por no saber argumentarlas, ya que muchas provienen más de una observación subjetiva, que percibimos en nuestro trabajo, que de una fundamentación teórica.

Trabajamos sobre una crítica constructiva y evaluamos nuestras propuestas e interacciones en el aula, intentando:

- a) Superarnos dentro de nuestra profesión, no limitándonos a lo ya conocido, sino buscando nuevas experiencias, fundamentaciones teóricas, participación conjunta en diferentes cursos a través del CEP, Escuelas de Verano, lectura de artículos, etc., y contrastándolo en grupo con nuestras ideas y experiencias.
- b) Adquirir seguridad en nosotros mismos, que supone un sentimiento de satisfacción en el trabajo hecho, dándonos cuenta que hay más de un camino para llegar a conseguir los objetivos fijados en las programaciones, y que todos los caminos son válidos, siempre que el que los pone en práctica los domine y los plantee como una educación activa, motivadora e interesante.
- c) Saber estar en un grupo. Al principio nos resultó difícil ser eficientes en las reuniones porque los temas de conversación se dispersaban, pero actualmente solemos centrar las reuniones en temas concretos, lo que no impide que muchas veces surjan discusiones sobre fundamentos psicológicos o teóricos de la Educación.
- d) Programar. Desde el principio ha habido reuniones exclusivamente de programación. Nos preocupaba cómo programar teniendo en cuenta el entorno rural y cómo aprovechar los recursos de dicho medio. Al principio nos costó mucho ya que dos de nosotras proveníamos de medio urbano. Comenzamos programando sobre centros de interés... Pero a lo largo de la puesta en práctica de estas programaciones hemos evolucionado, ya que vimos que nos limitaba la clase, pues había momentos en los que había sugerencias y experiencias, por parte de los niños, más ricas que las programadas. A raíz de esto, hemos ido investigando cuál es la programación que más se aproxima a los intereses de los niños y de la clase, y actualmente hemos eliminado los Centros de Interés y programamos los distintos Rincones partiendo de las sugerencias que muchas veces vienen de parte de los niños y aprovechando las posibilidades del entorno. Ejemplos: la matanza del cerdo, la visita de unos niños de fuera de la escuela. Invitar al colegio a los extranjeros que hay en el pueblo.
- e) Elaborar material. Nos hemos dado cuenta que el material y su disposición es importante en una clase. Hemos aprendido a utilizar el material existente de diversas maneras, para distintos rincones; a aprovechar el material de la Naturaleza y de desecho y a elaborar materiales sencillos que nos son útiles en la práctica diaria.

Metodología

Después de definir unos objetivos generales es necesario plantearnos en profundidad los principios metodológicos que vamos a utilizar en la Escuela Infantil para dar una coherencia a nuestra labor educativa diaria.

Estos principios vienen enmarcados ya por las concepciones de Escuela Infantil, del niño, de cómo se desarrolla y aprende y de los objetivos que nos hemos planteado.

La metodología será activa, respondiendo así a la forma de ser del niño/a. Este se desarrolla y conoce de forma espontánea, natural y placentera por la actividad que más realiza: el juego. Entendiendo por actividad la que desarrolla con su propio cuerpo, con los objetos, con los demás y en su interior. Hay una actividad física y otra mental que no lo es.

La metodología activa, en estas edades, conlleva unos espacios y unos materiales pensados para el juego, en la que se potencia que el niño/a sea autónomo, elija y decida entre varias posibilidades, comparta experiencias con los demás, supere dificultades y se le ocurran ideas y soluciones para resolver problemas y conflictos.

El juego es una necesidad básica en esta etapa. Es una fuente de placer, un medio de conocimiento de y con los otros que ayuda a superar conflictos afectivos. Por lo tanto, el juego estará constantemente presente en la actividad del aula. De tres a seis años cobran especial importancia el juego simbólico y los juegos con el lenguaje. Siguen practicando juegos motóricos, de los que ya conocen una amplia gama; les gusta demostrar sus habilidades y destrezas cuando se proponen actividades más difíciles. Empiezan a surgir sencillos juegos de reglas.

Una metodología basada en el juego implica el cultivo del juego espontáneo y de los juegos populares, en los que la canción, el ritmo y el movimiento están imbricados. Es importante la labor de recuperación y recopilación de juegos populares y canciones autóctonas, que podemos hacer en colaboración con los niños/as, los padres, abuelos y la comunidad.

Si dejamos que el juego florezca en la escuela, estamos conociendo las necesidades e intereses de los niños/as. La observación de los juegos nos posibilita un conocimiento muy rico de cada niño en particular y del grupo. Esto nos permite centrarnos en el niño/a, adaptarnos a él, ofrecerle nuevos materiales que respondan verdaderamente a sus intereses en continua transformación y evolución.

Por otra parte, esta observación del juego, de la vida cotidiana, nos hace estar en continua búsqueda, experimentando de qué forma podemos responder al niño/a como ser unitario, global y en evolución. El niño/a es un todo que se manifiesta día a día en el cambio, en las ambivalencias, pero que muestra unos intereses que perviven más allá del cambio de la actividad. Le interesa, por ejemplo, saber quién es, quiénes son los otros, y explicarse muchos hechos del entorno en que vive para sentirse seguro. Hay que responder a estos intereses globalmente. La organización del aula por talleres favorece un aprendizaje globalizado, significativo para el niño/a.

En definitiva, es necesaria una metodología que respete los ritmos propios de cada niño/a, con un clima de libertad y confianza que posibilite la comunicación, y que sea la asamblea la que decida las normas y analice los conflictos que se producen en la convivencia, en la que el juego y el tanteo experimental cobran todo su sentido.

Resumiendo, creemos que la metodología en estas edades debe:

- Respetar los ritmos propios de cada niño.
- Ser globalizadora.
- Partir de los intereses y vivencias de los niños.
- Basarse en la observación, en el descubrimiento, en el ensayo-error, en el tanteo experimental.
- Favorecer la comunicación.
- Aprovechar la riqueza de interacción entre los niños de diversas edades dentro del mismo aula.
- Contar con la participación de los padres.
- Integrar el medio en la escuela.
- Ser activa.

Desarrollo de la experiencia

Una vez conocidas las necesidades y los intereses de los niños, y teniendo claro que nuestra forma de trabajo debía cambiar para responder a esto, decidimos primero introducir el rincón de plástica.

Poco a poco vimos que los niños estaban encantados con esta forma de trabajo y que su autonomía aumentaba y demandaban más tiempo para actividades que ya ellos mismos organizaban.

Estos fueron el de lenguaje, el de lógica, el de experiencias, el de cocina, juego simbólico y de biblioteca.

Además descubrimos que las actividades se relacionaban con otras áreas, por lo que decidimos introducir otros rincones.

Pero teníamos miedo a que esto fuera jugar por jugar y no se cumplieran los objetivos en cuanto a conocimientos.

De esta manera nos vimos obligadas a reestructurar el espacio de la clase, la disposición de los materiales y el tiempo pero, entre otras cosas, no teníamos casi mobiliario y tuvimos que echarle imaginación (utilizar la parte trasera de un armario para biblioteca, quitar las puertas y usarlas para otra cosa, como mesa de pintura). De esta manera “conectamos” con los padres, haciéndonos chapuzas y proporcionándonos material.

Una vez que la clase estuvo estructurada, nos dedicamos a organizar los materiales, de manera que todo el mundo supiese dónde estaban las cosas y que además fuesen accesibles y fácil de ordenar.

Algunos de los criterios de la ordenación del espacio y del material fueron:

- La zona de más luz, para el rincón de biblioteca y tranquilidad.
- La zona de más sol, para el rincón de experiencias.
- La zona más próxima al baño, para el rincón de plástica.

Hay diversidad de material, pero se presenta gradualmente y con flexibilidad de utilización.

Las actividades podían ser libres o dirigidas, individuales o en grupo, de movimiento o de descanso.

Partiendo de esto organizamos el tiempo.

El tiempo dedicado a los rincones al principio fue de una hora, pero poco a poco ha ido aumentando, y ahora es la actividad principal. Así, por ejemplo, las fichas se utilizan mucho menos que antes, y cuando se hace surgen del propio trabajo de los rincones.

La primera hora del día se dedica a la comunicación en grupo (si no hay noticias que contar, la conversación será más dirigida).



C. P. Novales

Este momento es muy importante debido al bajo nivel del lenguaje en la zona rural.

El escaso número de niños favorece la conversación. Posteriormente cada niño escoge el rincón por el que va a empezar a trabajar, dedicándose a esto toda la mañana salvo el rato de recreo (dado el número de niños, no se limita la cantidad de niños en cada rincón). Luego se intenta verbalizar el trabajo realizado en la mañana.

Por la tarde, tras la entrada, conversamos. Realizan grupalmente:

— La psicomotricidad, la música, el teatro, lectura de cuentos, salidas... La última hora de la tarde, se dedica a talleres, que en principio serán dirigidos (aprender la técnica).

Nuestra labor en los rincones es la de fomentar experiencias clave de apoyo activo consistentes en:

- Motivar.
- Enseñar a usar el material.
- Ofrecer seguridad, confianza y afecto.
- Observar.
- Hacer preguntas.
- Proponer cambios.
- Sugerir.
- Plantear conflictos y dificultades adecuados al nivel de desarrollo madurativo.
- Ayudar a verbalizar la acción.

La evaluación

La evaluación en clase es formativa y continua y se realiza a través de la observación, análisis y replanteamiento de todo el proceso y de todas las personas y elementos que intervienen en él.

Hay que hacer la evaluación no sólo de los progresos de los niños (tanto en la esfera intelectual como en la afectiva, social y moral), sino también la evaluación de todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, actividades, metodología, materiales...). Es decir, convertir la evaluación en retroalimentación del propio sistema para modificar, día a día, los aspectos que no están contribuyendo al desarrollo. También debe abordarse la evaluación del propio comportamiento y actitud del maestro/a.

Tenemos que observar a cada niño y al grupo, las relaciones que se establecen en él, los conflictos, los líderes, las actividades y juegos que se desarrollan, los materiales que utilizan y usos que les dan, los espacios que ocupan, los intereses que tienen, los avances y retrocesos que se dan... Todo ello se registrará en una ficha de observación.

A partir de los datos de la observación se reflexionará y analizará nuestra labor para ver si estamos utilizando las estrategias más adecuadas en cada momento; si posibilitamos que consigan los objetivos que nos hemos propuesto; si aprovechamos la riqueza del medio; si realmente con nuestra actitud fomentamos la autonomía o, por el contrario, la dependencia; si la organización posibilita la comunicación, la experimentación, la actividad; si las relaciones con los padres son frecuentes y se comenta la marcha del niño en casa y en la escuela; en suma, si el ambiente que estamos creando es positivo y enriquecedor educativamente, y en el caso de que no sea así adoptar los cambios oportunos.

Relaciones con los padres

También vemos de forma positiva la colaboración de los padres, que asisten a nuestras fiestas, nos acompañan en las salidas, elaboran material y nos ayudan a decorar la clase, aportan material de desecho, e incluso nos ofrecen sus cuadras, establos y tierras. Además existe un intercambio mutuo de opiniones sobre la marcha de la educación de sus hijos con entrevistas y por medio de la relación diaria cuando acuden a la escuela, y con reuniones de clase.

Participación en actividades de clase: hacer algún plato de cocina... explicar los trabajos que hacen... Visitas a sus casas, cuadras... Salidas a sus prados, huertas...

Valoramos como un factor de enriquecimiento cultural de las familias el que los niños lleven los libros de la escuela a casa. Además, la escuela compra revistas de interés educativo para los padres, siendo éstas una de las pocas cosas que leen.

La experiencia consideramos que es positiva tanto para los niños como para nosotros, aunque nos ha supuesto esfuerzos y mucho trabajo. Pero no tenemos la solución a todos los problemas. Por eso seguimos investigando y probando nuevas propuestas en la escuela.

“Qué hacemos un día en la Escuela de párvulos de Novales”

Para poder contar la actividad de un día en una de estas escuelas, partamos primero del conocimiento del grupo.

En la Escuela de Novales hay un grupo mixto de edades. Por primera vez hay matriculados niños de tres, cuatro y cinco años, por tanto, para poder organizar el trabajo, los rincones, los talleres, los espacios y todo el aula en sí, he hecho un estudio previo y una reflexión sobre cómo son los niños que tengo, cómo es su desarrollo, su manera de hacer las cosas, sus procesos para adquirir conocimientos, su pensamiento...

Con todo ello, desarrollo una metodología global basada en, la actividad, los ritmos de evolución, sus intereses, su afectividad, la importancia del juego, la socialización, la comunicación, la autonomía, etc.

Todo esto que parte de generalidades del grupo, no permite llegar a la individualización, pudiendo o al menos procurando atender a cada niño según su propio e individual desarrollo.

También es cierto, que ésto me está permitido hacerlo porque este año la matrícula de la escuela es baja: trece niños, de los cuales cinco son de tres años, cuatro son de cuatro años y otros cuatro son de cinco años. Aunque este año las condiciones de trabajo son mejores, mi metodología, mis principios educativos y mi manera de "contemplar" la clase no ha variado de años anteriores, en los que la matrícula era más numerosa. Lo que sí ha variado son los "tiempos" que puedes pasar a lo largo del día, observando, evaluando, atendiendo, estimulando, etc...

Distribución de los espacios en el aula

El aula es espaciosa y creo que está muy aprovechada, porque aunque ahora tengo abundante material, en los seis años anteriores que he pasado en ella no he tenido más remedio que ir haciendo cosas yo misma y sacarle mucho provecho a las posibilidades que ofrecía su estructura. Así, las puertas del armario se convirtieron en biblioteca, las repisas de las ventanas sirvieron de estanterías, las mesas separaban espacios y rincones... Para leer se hizo un rincón con varios cojines, y así, un amplio etcétera. Lo único que pretendo decir, es que no es indispensable una gran cantidad de material para llevar adelante un proyecto en el que se cree, aunque cuando se tiene, sirva de gran ayuda. A esto tengo que añadir que he contado con la ayuda incondicional de algunos padres, que han colaborado para que este proyecto de escuela salga adelante.

Actualmente el aula está distribuida de la siguiente manera:

- Un gran espacio (moqueta) que sirve para hacer las reuniones en gran grupo, para hacer asambleas, para las puestas en común, al mismo tiempo que también se utiliza para todos los juegos de construcción y los que precisan de espacios amplios.



- Al otro lado del aula hay una zona en donde está situada una gran mesa para los trabajos colectivos, para hacer una ficha, etc. Aquí mismo está el encerado, la casa del tiempo, los corchos, etc.
- Entre estas dos zonas están repartidos los rincones, los talleres...

¿Cómo pasamos un día en la escuela?

Lo primero que hacen los niños nada más entrar, pasan al aula a tachar el cuento. ¿Qué es esto? La zona donde vivimos tiene buenos niveles de economía, pero bajos niveles culturales, lo que implica que en las casas hay pocos libros o ninguno, y exactamente, éso pasa con los cuentos.

Entonces, como la escuela a lo largo de estos siete años ha conseguido tener una biblioteca aceptable, los niños llevan a casa los cuentos de la escuela, respetando, por supuesto, unas normas.

Cada niño tiene un folio con su nombre, en el cual, a la hora de la salida por la tarde, se anota el título del cuento que lleva, cada día con un color de rotulador diferente. Esa noche se lee el cuento en casa, que también leen los hermanos mayores, y al día siguiente se trae el cuento a la escuela.

Así pues, en la escuela es lo primero que hacemos. En la mesa donde se anotaron los cuentos quedan las fichas y el rotulador, y los niños hacen una cruz en el título del cuento. Al principio lo reconocen porque el rotulador de la mesa es del mismo color que lo último escrito en el folio; después van consiguiendo criterios de orden y tachan lo último. Los niños de cinco años ésto lo hacen solos, pues reconocen su nombre; los pequeños de tres y cuatro años según yo los nombro, vienen y hacen una cruz en el sitio correspondiente. A medida que los cuentos se van tachando los colocan en "su sitio". El sitio son las puertas del armario, ya que cada puerta tiene "sus libros" o "su colección". El niño que no trae el cuento, no puede llevar otro hasta que este cuento sea devuelto a la escuela y tachado en el folio.

En ese proceso de orden, los niños de cinco años han servido de mucha ayuda a los pequeños, pues mientras yo estaba con los que aún no habían tachado el cuento, los mayores ayudaban a los pequeños a colocar los suyos correctamente.

Después de esto van poniéndose los babis y sentándose en la moqueta.

En la moqueta se hace la reunión del Gran Grupo. En ella, los niños hablan y cuentan cosas que han sucedido en el pueblo o cosas que les han sucedido a ellos. Aprovecho esta reunión para trabajar diversos aspectos:

Por un lado, el respeto a los demás, consiguiendo que los niños se interesen y escuchen lo que se cuenta, que dejen hablar y respeten el turno de palabra cuando otros quieren intervenir.

Se trabajan también aspectos del lenguaje como la modulación en el tono de voz, la articulación, la pronunciación, la inflexión, la fluidez en la conversación, la construcción de frases cada vez más amplias y estructuradas, la memorización de alguna poesía, la repetición de alocuciones, la corrección de letras o sílabas, los juegos de palabras, el descubrimiento de una adivinanza, etc.

Conviene reseñar que las programaciones que elaboro no están basadas en Centros de Interés, sino que programo objetivos y contenidos en los distintos rincones y talleres. Es decir, fijo objetivos concretos que quiero conseguir, y el tiempo de la moqueta es muy receptivo por mi parte, porque cualquier cosa que comenten los niños puede servir de Centro de Interés para trabajar en lo que yo quiero. Por ejemplo, concretamente este último mes, tenía como objetivo conseguir que dentro de las formas geométricas los niños reconocieran, discriminaran, interiorizaran, trazaran, etc., la forma "triángulo". Un día, cuando estábamos sentados en la moqueta, una niña sacó un pañuelo y dijo: "Mira: tengo un triángulo en el bolsillo."

Aproveché esta ocasión, y esa mañana, durante el tiempo que estuvimos en la moqueta, hicimos un estudio del triángulo con todo un abanico de actividades alrededor de este tema.

Como antes he dicho, no todos los días son así; otros días se cuentan cuentos, y entonces se trabaja la abstracción, las situaciones, los personajes, etc.

También jugamos a inventar adivinanzas, a describir objetos, a hacer frases en las que entre un objeto dicho de antemano, etc. Los miércoles, de vez en cuando, hacemos entre todos un cuento de la siguiente forma:

Un niño dice una frase, y el niño siguiente que habla tiene que decir otra frase que enlace con la anterior; así, hasta que todos hablan y acaba el cuento. Mientras esto ocurre, yo anoto la frase de cada niño en un folio distinto y después le doy a cada uno el suyo y hacen un dibujo sobre esa frase.

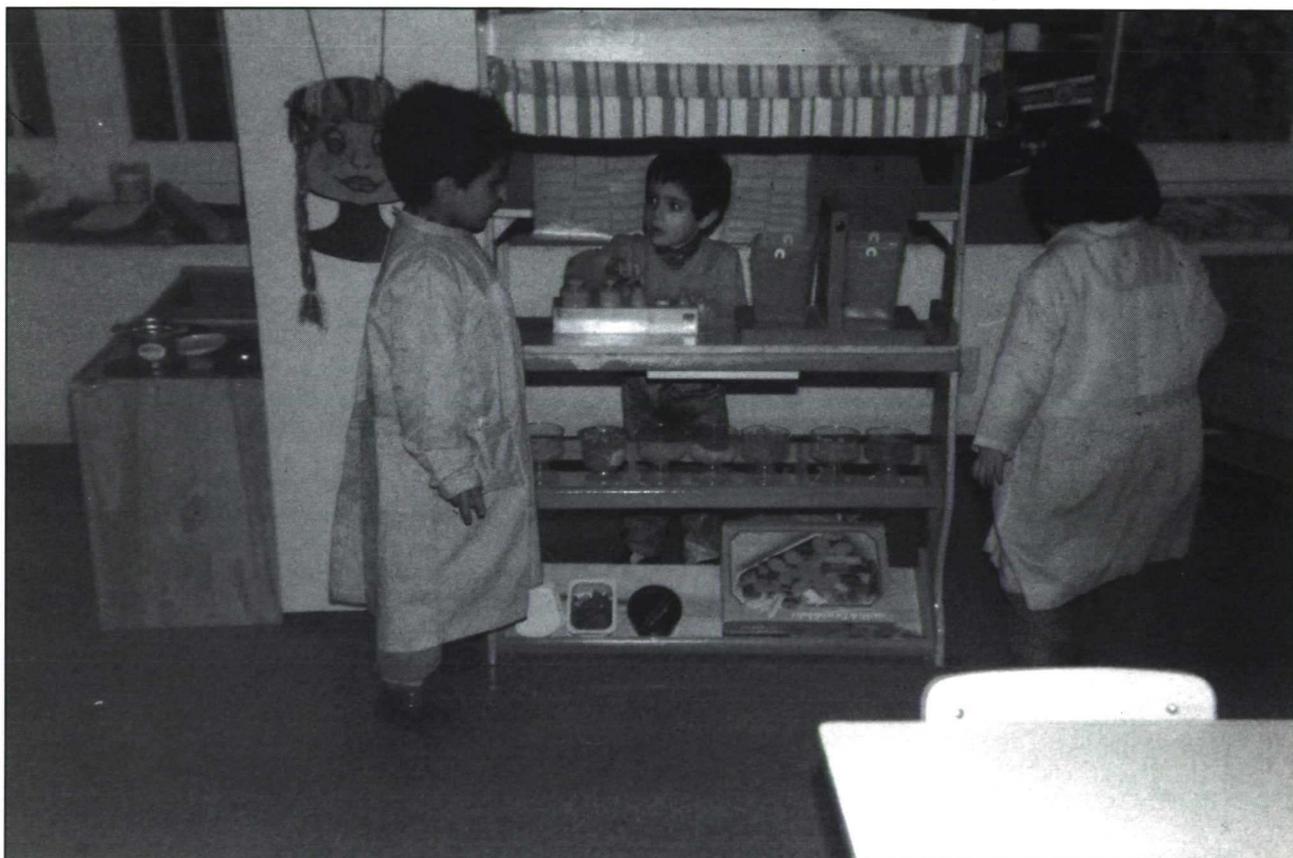
Este trabajo implica encontrar lo que quieren calcar, inventar, pintar, etc. Al final, todos esos folios se grapán, se les ponen unas tapas, un título y un dibujo. En fin, un abanico amplio y abierto a todas las sugerencias y posibilidades.

Después de este tiempo, si es hora de recreo, salimos al patio; si no, antes de levantarse de la moqueta escogen el rincón al que van a ir y recogen los cojines.

Cómo funcionan los rincones

Los niños saben ya cómo funciona cada rincón y las normas establecidas para cada uno. Hay rincones donde sólo puede haber dos niños, otros donde puede haber uno y otros donde no está limitado el número.

A medida que van eligiendo los rincones de trabajo (esta elección es libre) se van levantando e instalando en ellos. Al principio hubo aquí una labor seria para que se llegaran a respetar las normas establecidas, siendo algo que hoy ya está asumido por las tres edades.



C. P. Novales

El rincón es un sitio que permite un trabajo individual en donde el niño encuentra materiales específicos, estructurados y organizados, y en el que puede trabajar sobre algo sugerido o, por el contrario, hacer un trabajo libre de creación, investigación, experimentación, observación, manipulación, etc.

Los materiales y el tipo de tarea sugerida son distintos para cada edad, y mi papel en este tiempo es diverso, cumpliendo varias funciones a la vez. Por un lado, observo el trabajo que se realiza en cada taller, evalúo los progresos individuales, soy el elemento que ayuda a resolver conflictos y a salvar los obstáculos que se le presentan a los niños, y, por otro lado, estoy pendiente de introducir elementos nuevos que vayan dificultando progresivamente los procesos tanto mentales como manipulativos.

El resto del tiempo que queda de la mañana trabajamos con conceptos de tiempo, hacen el calendario y van entendiendo poco a poco el ritmo del día, del ayer-hoy-mañana.

Por la tarde solemos hacer en la moqueta labor de gran grupo, que normalmente es más dirigido y en el que se plantean conceptos de lógica, y manipulamos material estructurado: bloques, regletas, juegos matemáticos, etc.,

que permiten realizar nociones de cantidad, espacio, seriación, conjuntos, producto cartesiano, etc. Además de trabajarlo con el material, lo hacemos también con el propio cuerpo.

Empleamos mucho el ritmo y la psicomotricidad, pues he llegado a la conclusión de que todo lo que uno aprende desplazándose, moviéndose, haciendo equilibrios con el propio cuerpo, es mucho más fácil plasmarlo y trasladarlo a cualquier otra actividad que nos proponamos hacer.

Por ejemplo, antes de hacer una ficha donde hay que introducir una serie de cosas dentro de un redondel se ha trabajado primero con el cuerpo entrando y saliendo en mil espacios diferentes, o subiendo y bajando a todas las cosas posibles, o desplazándonos por encima o por debajo de todo lo que nos es permitido.

La psicomotricidad, el ritmo y el juego son tres actividades que no puedo aislar porque están presentes en cualquier momento o situación educativa dentro del aula.

Los talleres

Quedan sólo por explicar los talleres, que este primer trimestre no han funcionado aún como algo muy estructurado, pues el período de integración y socialización de las tres edades en el aula me han llevado mucho más tiempo que en años anteriores.

Comenzarán a funcionar a partir de enero. El primero será un taller de papel. Se presentan todas las posibilidades que éste ofrece: rasgar, pellizcar, picar, recortar, etc., para acabar haciendo y trabajando en pasta de papel.

Poco a poco iremos introduciendo así distintos talleres, presentando y enseñando unas técnicas, para que al final sean los niños los que, conociendo las posibilidades del material que manejan, elaboren, inventen y creen sus propias obras.

Aquí cabe reseñar un taller interesante y que funcionará todo el año, al que hemos llamado Taller de la Basura. En cajas de cartón los niños van metiendo material de desecho que traen de sus casas. En una caja meten botes de yogur, *petit suisse*, champú, cajas de medicamentos, rollos vacíos de papel higiénico, etc. En otras cajas meten etiquetas de latas de conserva, de cajas de galletas, de mermelada, etc. Con este material los niños elaboran cosas que luego venden en el supermercado. Forran los rollos de papel higiénico con las etiquetas y hacen latas de guisantes, tomates, espárragos, etc.

En este taller se realiza también el paso de la construcción plana y en dos dimensiones a la de tres dimensiones y con volumen, pues con las cajas, con trozos de porespan, con yogures, etc., y pegamento, construyen pueblos, dragones, paisajes y cualquier cosa que ellos puedan imaginar, llegando a hacer trabajos realmente fantásticos.

Creo que sólo quedan por comentar dos temas:

- El aprovechamiento del entorno.
- Los padres.

Dos ejemplos de cómo llevar el entorno a la escuela

Cualquier acontecimiento que ocurre en el pueblo, los niños lo traen a la escuela, y la escuela sale a participar del acontecimiento. Por ejemplo:

Una niña contó que su cerda había tenido cerditos, pero que el papá era un jabalí. Todos fuimos a conocer lo que con tanta emoción nos contó la niña. Salimos a dar un paseo, llegamos a la casa de la niña, vimos los cerdalíes, que es como se llama a los hijos de cerda y jabalí, y, de paso, aprovechamos para hablar de los mamíferos, de las diferencias entre crías y adultos, de la diferencia entre el padre y la madre, del parecido de los hijos a la madre, etc.

En la época de las castañas vamos de paseo a por castañas; de paso recogemos hojas y erizos; también hay bellotas y hojas de roble. Esto nos da pie para fijarnos en los distintos frutos, en sus tamaños, en las diferentes formas de las hojas, en la vida y los bichos que hay debajo de las hojas, en cómo son los árboles, etc. De estas excursiones traemos a la escuela el abundante material que nos permite trabajar la lógica, el lenguaje, la motricidad, el respeto a la Naturaleza.

Con todo esto conseguimos disfrutar del trabajo. Los niños de esta manera son felices, equilibrados, tranquilos, poco agresivos, creativos, sociables, observadores, a los que les gusta escuchar y aprender, salir al campo y disfrutar respetando a los árboles, a las plantas y a los animales, y, sobre todo, niños muy activos y muy autónomos.



C. P. Novales

Los padres

El proceso de incorporación de los padres a la escuela ha sido progresivo y enriquecedor para toda la comunidad escolar. La zona donde trabajo es rica y se desenvuelve bien económicamente, lo que no significa que esto lleve parejo un buen nivel cultural.

Los padres tienen una economía mixta (fábrica-ganadería) y las madres son amas de casa, de las cuales algunas trabajan en el campo. Por tanto, son padres como los de cualquier otra zona rural, pero llevo “trabajándolos” siete años, y los resultados no pueden ser mejores.

Cómo he trabajado con los padres

Previo comienzo del curso convoco a una reunión a todos los padres, en la que les explico cómo es la escuela a la que van a asistir sus hijos, qué es lo más importante para su mejor desarrollo, por qué es así y cómo vamos a trabajar.

En esta reunión les dejo bien claro que ellos son tan importantes como yo en la educación de sus hijos, y, por tanto, no podemos estar desconectados. Les pido colaboración y les remarco que todo esto va a redundar en una mejor escuela, a la que tenemos que llevar situaciones y experiencias que el sitio donde vivimos no nos ofrece.

A raíz de aquí tengo una entrevista con cada padre, cuando me traen rellenas las fichas del historial de sus hijos; hablamos de las expectativas que tienen cara a la escuela; y así vamos conociéndonos.

Al comenzar el curso, el aula está abierta, para que los padres se queden algunos períodos de tiempo con sus hijos y conseguir así que la adaptación de los niños a la escuela sea menos traumática y que los padres conozcan cómo funciona la escuela.

A lo largo del curso tenemos muchas reuniones para hablar de las salidas, excursiones o cualquier otra actividad, explicando las razones pedagógicas por las cuales hemos decidido llevar a cabo dicha actividad. Siempre hay madres que nos acompañan.

Colaboran forrando libros, haciendo cojines, colchonetas y todo lo que consideremos necesario realizar en el aula.

Este año preparando la fiesta de Navidad hemos llegado a conseguir el máximo de colaboración, pues se han lanzado a una experiencia única y enriquecedora tanto para los padres como para sus hijos. Han representado una obra de títeres a sus hijos, consiguiendo romper sus propias limitaciones y todos los moldes preestablecidos. Viven la escuela como algo en donde se sienten útiles, en donde caben, en donde aprenden y además como algo que les da la oportunidad de enriquecerse y de salir de la rutina y la monotonía del pueblo.

**Una experiencia educativa en el medio rural.
Traspinedo (Valladolid)**

*M.^a Jesús Vara Miñambres
Profesora del C. P. de Traspinedo*

El equipo

El C. P. de Traspinedo tiene cuatro unidades: Ciclo Superior, Ciclo Medio, Ciclo Inicial y Preescolar. El aula de Preescolar cuenta con veintitrés alumnos: trece de cuatro años y diez de cinco años.

Nuestro equipo reviste unas características un tanto especiales al ser sólo dos personas, profesora de apoyo y yo. Al ser éste un apoyo compartido con el Ciclo Superior ha supuesto no poder trabajar en todos los momentos conjuntamente.

Inicialmente nos planteamos programar, preparar materiales, observar..., de forma conjunta, pero la falta de tiempo nos ha limitado y hecho trabajar a veces de forma individual.



Cajas de los secretos. C. P. Traspinedo (Valladolid).

Materiales y recursos

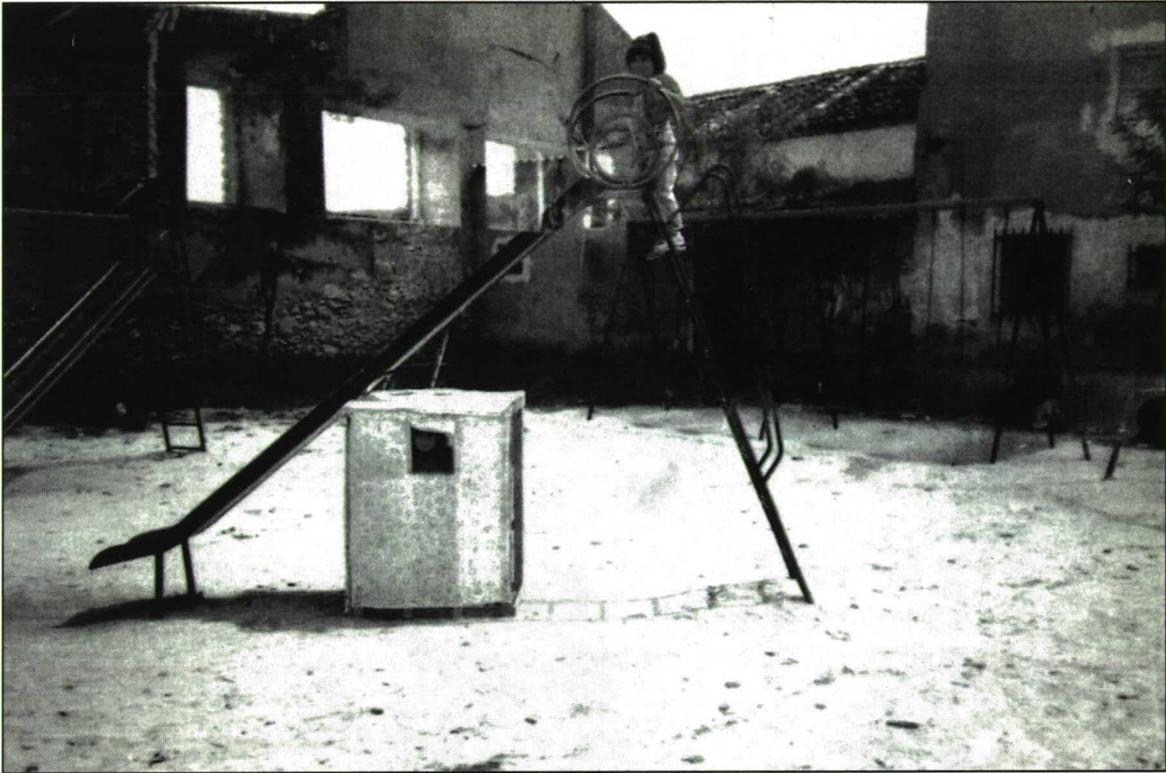
Tenemos caballetes, teatrillos de marionetas, moquetas, espejos, materiales de construcción, de juego simbólico, juegos lógicos, materiales para trabajar la psicomotricidad, marionetas, juegos de agua...

Utilizamos mucho los materiales de desecho y no estructurados. El curso anterior entregué a los padres una lista de materiales de desecho para que los llevaran al aula. Esto planteó un problema de almacenamiento y reciclaje, ya que al no disponer del tiempo necesario para la adecuación y transformación de los mismos se llenaban de polvo en los armarios. Este curso optamos por enviar listas de lo que necesitamos en cada momento.

Período de adaptación

El período de adaptación del niño empieza antes de comenzar el curso, en el mes de junio. Esta idea surgió por dos factores. Tuve un niño durante el curso anterior inadaptado, o más bien bloqueado, durante meses; no jugaba, no se relacionaba y, si le pedía su participación en alguna actividad, se encerraba en sí mismo argumentando "no sabo". Me preguntaba cómo este niño había pasado por esta fase de forma tan distinta a los demás trabajando de igual manera por su adaptación. El patio del colegio es también el patio del pueblo. A veces los niños de tres años van a jugar y entran en el aula. Esto me sugirió que si los niños entraban en el aula cuando quisieran, este medio extraño para ellos les iba a resultar familiar poco a poco, evitando así el trauma de tener que estar en un lugar

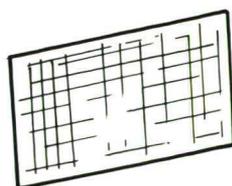
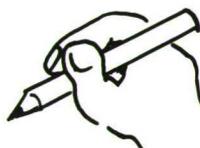
desconocido en septiembre. Esta hipótesis se confirmó. Los nuevos alumnos venían cuando querían en el mes de junio. Ningún niño presentó este curso problema alguno, conocían la clase, a los compañeros, a la profesora, estaban felices.



Casita confeccionada con material de desecho. C. P. Traspinedo (Valladolid).

Al comenzar la actividad pedagógica lo primero que nos planteamos fue conocer a cada niño. Para ello hicimos una entrevista a sus padres o educadores. Este punto lo desarrollo en el apartado de evaluación.

Los niños llegan al aula y, después de una reunión de gran grupo, juegan en el rincón que ellos elijan. Este período de rincones ha pasado por varias fases a lo largo del curso. Al principio se dividía en tres partes: período de programación, período de trabajo y período de recordar. El período de programación consistía en que los niños nos contaran dónde iban a ir y por medio de preguntas intentábamos que concretaran su plan inicial. Este tiempo se hacía largo y los niños se impacientaban por ir al rincón. En la actualidad van al rincón que quieren y nosotras nos pasamos preguntándoles a algunos lo que están haciendo, etc. Sólo a los niños de segundo de Preescolar algún día les pedimos que planifiquen antes de ir al rincón y que nos dibujen su plan o nos lo dicten para escribirlo. Es totalmente flexible. Al ir al rincón cogen su cartel para colocarlo en las cuerdas que para esto hay en cada rincón. Durante un tiempo han pegado su símbolo en una tabla de doble entrada. El período de recordar en los primeros meses se realizaba de forma oral en gran o pequeño grupo. En la actualidad cada niño tiene un diario donde dibuja en forma de frase lo que hizo, y al lado pone, dibujando una cara, si fue feliz, aprendió, se aburrió, estuvo triste. Por ejemplo:



Quiere decir que Antonio, con las manos, una hoja y pinturas, ha dibujado un coche. Generalmente los niños de primero hacen un dibujo sólo, todavía no saben expresarlo secuencialmente.

Reparto de tareas dentro el aula

Cada día hay un encargado, al que le toque por el reloj. El encargado (flexible) confecciona el horario del día, el calendario climático, marca los tiempos del día con un instrumento musical, cuida para que se cumplan las normas del aula, cuida a los animales (peces y renacuajos) e indica en la asamblea a quien corresponde el turno de intervención.

Nuestra intervención en el período de rincones la basamos principalmente en el esquema del libro *Niños pequeños en acción*.

Las normas del aula las elaboramos en la asamblea y se las dibujamos en carteles. Son muchas las veces que éstas se infringen. En algunos de estos casos establecemos sanciones de reciprocidad (Kamii y De Vries: *La teoría de Piaget aplicada a Preescolar*). Nos encontramos con problemas que estamos intentando solucionar en este apartado del desarrollo moral, ya que en algunos casos al establecer una sanción de reciprocidad reforzamos la conducta inicial del niño. Por ejemplo, si un niño llama la atención en grupo y le excluimos del mismo, reforzamos su conducta, ya que lo que pretendía era llamar la atención y lo consigue.

Rincones y talleres

Otro problema es la dependencia del niño respecto a las profesoras. Esto creo que surge al haber en los rincones materiales que requieren una técnica no dominada por los niños. Este hecho me sugiere introducir un cambio de planteamiento del proyecto. Eliminar este tipo de materiales de los rincones o realizar talleres para la adquisición de ciertas técnicas para luego poner los materiales en los rincones. Este año teníamos en el rincón de construcciones cajas con cartones, corcho, etc., que apenas eran utilizados. Pasamos estos materiales incrementándolos al taller de creación montando un taller de cartón dos días a la semana, y los resultados fueron asombrosos.

Talleres

- Taller de creación: pintura, dibujo, barro, construcciones, fabricaciones...
- Taller de psicomotricidad, dramatización: escenificaciones, marionetas, sombras chinas, disfraces, juegos de movimiento, psicomotricidad...
- Taller de animales: conejos, pollitos, patos...
- Taller de cocinita y supermercado: muñecas, cacharritos, comidas, útiles de limpieza...
- Taller de biblioteca en el mismo espacio que el taller de descanso o tranquilidad: alfombra, cojines, *cassette* con cascos, cuentos, correspondencia, álbum de fotos...
- Taller de destrezas finas: pizarra, collages, picados, cosidos...
- Taller de plantas complementado con el huerto.
- Taller de material estructurado: regletas, dominós, bloques, lotos...

En la alfombra del taller de tranquilidad se realizarán las actividades de gran grupo: charlas, lectura o relatos de cuentos o historias, música, planteamiento de proyectos...

El tiempo destinado a cada actividad del día dependerá de la naturaleza de la misma. Generalmente ésta no rebasa la media hora por actividad. La distribución del horario es muy flexible. En la actualidad el horario que más hacemos es el siguiente: lenguaje sobre lo que los niños traen o el tema propuesto, talleres, música, recreo, cuentos, psicomotricidad y dramatizaciones o juegos. El próximo curso la distribución del tiempo irá en función de los cambios introducidos.

El agrupamiento de los niños es flexible, ellos eligen, yo sólo actúo en el caso de los niños menos adaptados al grupo.

La participación de los padres, como ya se habrá observado, es bastante elevada; el aspecto donde tengo que hacer más hincapié es en la introducción de los mismos en el aula.



Grupo pequeño: juegos lógicos. C. P. Traspinedo (Valladolid).

Este año hemos hecho muchas salidas fuera del espacio escolar: a las tiendas, casas de los niños, pinares, alfareros..., y está previsto que vengan a la escuela el cartero y la practicante. Mi intención es seguir en esta línea para la inserción de la escuela en el medio y viceversa.

Pequeños centros de interés o proyectos globalizados

Los centros de interés “monográficos” de larga duración, por mucho que los programemos, vemos que a los niños les aburren. Consideramos mucho más ricos los pequeños centros de interés o proyectos globalizados que surgen de la propia acción del niño o de temas cercanos a su vida. Entre éstos estarían los proyectos de los niños. Estos surgen en cualquier momento de la actividad del día, sobre todo la no dirigida. Hacer una casa a los caracoles, una obra de marionetas, un vestido para las muñecas, una construcción en la arena...

Otro tipo de centros de interés son aquellos que programamos nosotras recogiendo temas que los niños nos sugieren indirecta o directamente en la asamblea: la fiesta del pueblo, los toros, las bodegas familiares, los animales que cuidan en sus casas, el trabajo de su papá, los ceramistas del pueblo, las tormentas, la nieve, los pinares del pueblo, el huerto de su casa, etc. Pongo un ejemplo del desarrollo de uno de estos centros de interés. Lo que más gusta de las ferias es montarse en el tren de la bruja. Decidimos en la asamblea hacer uno. Vimos qué cosas necesitábamos y fueron trayendo materiales. En los talleres (rincones) confeccionaron los *tickets*, las monedas, los adornos, el recorrido en el patio...; hicimos un túnel con papel y unimos las ruedas con cuerdas (tren). Los niños compraban sus entradas y a toque de silbato el tren emprendía su recorrido. Este centro de interés duró una semana.

La actividad de grupos pequeños (talleres) es más “dirigida”, al controlar más directamente los aprendizajes. Entre este tipo estarían cocina, lógica, lenguaje escrito, plástica (cuando se enseña una determinada técnica)...

En lenguaje escrito, después de muchos tanteos, hemos decidido hacer uso exclusivamente del método natural.

He olvidado decir que las salidas realizadas todos los viernes son centros de interés en sí mismas y sirven en ocasiones como motivación para trabajar en el aula.



Grupo pequeño: cocina. C. P. Traspinedo (Valladolid).

Distribución del tiempo

La distribución del tiempo cambia con frecuencia en función de las necesidades de los niños, de las profesoras y de las actividades. Lo mismo ocurre con la distribución de niños y profesores.

- 10-10,30 h.* Recibimiento, conversación sobre un tema que ellos propongan, o cuentan “sus cosas”, o proponemos nosotras un tema. Intentamos trabajar en este período a lo largo de la semana los aspectos fonéticos, semánticos y morfosintácticos del lenguaje, así como el lenguaje lógico-matemático. Esta actividad se realiza en grupos pequeños cuando están las profesoras de prácticas.
- 10,30-11,45 h.* Rincones.
- 11,15-11,30 h.* Recogida y limpieza.
- 11,30-11,45 h.* Anotaciones en el diario y comentario en grupo sobre lo que han hecho. Al comienzo de curso, al no tener los diarios, sólo recordábamos en gran grupo o pequeño grupo si contábamos con profesoras de prácticas. Este período era más largo por ser el “recreo” a las 12 para todo el colegio, por lo que realizábamos actividades dirigidas bien en gran grupo o pequeño.
- 11,45-12,15 h.* Juegos libres bien en el exterior o bien en el aula, a elección de los niños.
- 11,45-12,15 h.* Lunes, miércoles y viernes, taller de creación en gran grupo con una profesora. Martes y jueves, dos grupos, uno en el aula taller de lenguaje escrito, otro en el aula 2, plástica, texto libre...
- 3-3,30 h.* En gran grupo, o cuento o juegos lógicos.
- 3,30-4 h.* En gran grupo, o dramatizaciones o marionetas...
- 4,15-5 h.* Lunes y miércoles, psicomotricidad en gran grupo, excepto cuando tenemos profesoras de prácticas, que se realiza en grupos pequeños. Martes y jueves, música en grupos igual que lo anterior.

Los viernes por la tarde se dedican a las salidas.

Los martes, los jueves y los viernes, cuento, por lo general con unos tiempos de no atención directa en el aula con niños. Este tiempo lo dedico a preparar materiales, atender niños con dificultades, preparar actividades, escuela de padres...

Cuando hay talleres llevados por las madres suelen realizarse por la tarde.

Los niños muchas veces nos preguntaban: “¿Y ahora qué hacemos? ¿Y ahora dónde es?” Vimos la necesidad de establecer un punto de referencia temporal. Confeccionamos una plantilla de cartón con los días de la semana y otra con dibujos de las actividades. El encargado recorta las actividades y las pega ordenadas. Ahora los niños miran estos dibujos y les oímos comentarios como “hoy hacemos barro”, “esta tarde hay marionetas”... Esto sirve también para que ellos elijan ciertas actividades; por ejemplo, el encargado se acerca a preguntarnos: “¿Qué hay después del recreo?” “¿Tú qué prefieres?” o “Mira a ver qué prefieren los demás”. Esto le da gran satisfacción.

Los padres

La participación de los padres en el proceso educativo es de dos tipos: la directa y la indirecta.

a) Participación directa

1. Suministrar información sobre sus hijos en una entrevista inicial y en posteriores encuentros. Al ser un pueblo, éstos son numerosos a nivel informal: te ven en el patio o por el pueblo y se acercan para comentarte algún problema o consultarte algo. La misma relación se establece de nosotras con respecto a ellos.

2. Reuniones de padres. En la primera les informamos sobre nuestro proyecto educativo aclarando todas las dudas. A lo largo del curso nos hemos dado cuenta de que éstas no estaban suficientemente clarificadas (algunos padres enseñan la cartilla a sus hijos en casa). También les explicamos cómo concebimos la relación escuela-familia-medio. La mayoría de los padres habían participado en este punto el año anterior: visitamos sus casas, tiendas..., pero no habían participado en el aula. Pudo ocurrir por hacerles un ofrecimiento muy general: “Todo el que quiera puede venir a realizar esta u otra actividad.” Este año les dimos una lista de actividades, y cada madre se apuntó a la que quiso (los padres nunca vienen a estas reuniones). En esta reunión inicial, a sugerencia nuestra, dijeron temas de interés para tratar en otras reuniones: salud, pediatra y educación.

En la segunda reunión, una madre de una alumna y practicante de Traspinedo, nos habló de temas sobre primeros auxilios, higiene, enfermedades... La asistencia fue del 50 por 100.

En la tercera reunión se acabó el tema de la anterior y se revisó el curso. En estas reuniones son pocas las madres que abiertamente expresan su deseo de que su hijo aprenda a leer, pero sabemos que les preocupa. Nos preguntaron cómo podían ayudar a sus hijos en casa y les informamos al respecto. Estas informaciones a veces caen en el vacío.

Les pedimos que concretaran los temas de educación que más les interesaban para la próxima reunión. Estos fueron: celos, castigos, miedos, qué hacer cuando los niños no obedecen, ven mucho la tele, juegan mucho, hablan mal...La asistencia fue del 50 por 100.

La cuarta reunión para tratar estos temas y evaluar el curso no se ha realizado todavía.

3. Participación en el aula. Cuatro padres pintaron el aula al comienzo del curso. La financiación corrió a cargo del Ayuntamiento. Un grupo de madres, junto conmigo, elaboró material, tablas de abrochado, de enhebrado, etc..., a partir de material de desecho. Esta actividad estaba programado realizarla más días (los viernes por la tarde), pero no nos ha sido posible por falta de tiempo de las educadoras.

Una madre estuvo durante el período de la siembra en el taller de experiencias.

Otra realizó una actividad del taller de cocina: flan.

Otra de ellas realizó dos actividades del taller de cocina con un grupo de niños trufas y con otros, canapés. Esta madre confeccionó también los decorados de la obra de Navidad.

Varias madres fueron durante una semana por la tarde para confeccionar con los niños el vestuario de la obra de Navidad.

4. Participación en salidas. Proporcionan información cuando se la solicitamos y los medios. Por ejemplo, qué viñedos podemos visitar, qué casas... y cuando es necesario, los medios de locomoción. Este curso sólo nos han acompañado en la salida al "Puente Hinojo".



Salida al Puente Hinojo. Preescolar y 1.º con la participación de padres. C. P. Traspinedo (Valladolid)



Salida al Puente Hinojo. Preescolar y 1.º con la participación de padres. C. P. Traspinedo (Valladolid)

b) Participación indirecta

1. Suministrando materiales de desecho, de cocina, etc.
2. Realizando actividades con sus hijos en casa, en el caso de niños con dificultades. Quiero aclarar que el suministro de materiales en algunos aspectos es bastante deficiente; por ejemplo, no tienen fotografías de sus hijos; y en otros, muy rico, por ejemplo, proporcionando semillas. Sin embargo, el espíritu de colaboración es muy bueno, y siempre que cuentan con algún material lo traen para ver si nos interesa.

Evaluación

Al comienzo del curso nos reunimos la otra profesora y yo. En estas reuniones le transmití los conocimientos que tenía de trece niños en base a la evaluación del año anterior, los resultados de la batería BADIMALE, del BOHEN y de la situación familiar de cada niño.

Nos reunimos con cada familia, que nos contestó a una entrevista. Esta no era muy completa, por lo que hemos elaborado otra para el próximo curso. Pensamos que es mejor pasar esta entrevista en junio para tener más datos antes de comenzar el curso a la hora de elaborar el proyecto educativo.

Cada niño dibuja su figura.

Estos datos de evaluación inicial los recogemos en carpetas individuales, donde posteriormente iremos incluyendo los resultados de las observaciones futuras.

Observamos a los niños a lo largo de todo el día pero tenemos más tiempo para recoger estas observaciones durante el período de rincones y psicomotricidad.

La recogida de datos del aula se realiza en una tabla de doble entrada (no la incluyo por el tamaño). En un lado los nombres de los niños con la edad, y en el otro el mes y los días de la semana. En esta hoja anotamos todo lo que vemos y nos parece significativo.

En el período de psicomotricidad la educadora anota los comportamientos de los niños, el tipo de relación que se establece entre ellos y nosotras, cuando la sesión nos lo permite; los niños hacen un dibujo al final de la sesión (flexible).

Al final de la semana recopilamos estas observaciones, contrastamos, discutimos, analizamos y programamos para la siguiente semana o quince días.

Cada cierto tiempo pasamos las recopilaciones de las observaciones a las carpetas individuales.

Con todos estos datos y los trabajos de cada niño: dibujos, construcciones, fichas, diarios... elaboramos en abril el boletín de información a los padres o tutores. Ellos a su vez nos proporcionan sus observaciones.

Durante un tiempo hemos realizado un autocontrol de asistencia a rincones consistente en una tabla de doble entrada donde los niños pegaban su símbolo en el rincón que elegían. Nosotras registramos en otra hoja los proyectos que cada día hacen los niños.

Coordinación con el Ciclo Inicial

La coordinación con el Ciclo Inicial se ha centrado en la relación de una serie de actividades conjuntas, encaminadas principalmente a la realización del período de adaptación. Pretendemos que los niños se conozcan, se relacionen, conozcan al profesor del C. I. y el aula.

Estas actividades son:

- Salidas al campo con los niños de Preescolar y Primero.
- Excursión a Valladolid. Otro objetivo de esta excursión con los niños de Preescolar y C. I. (1.º y 2.º) era que los niños conocieran otras aulas y se relacionaran con niños de otro medio, medio urbano. Colegio Gonzalo de Berceo.
- Los niños de Preescolar pasan al aula del C. I. durante una hora y realizan allí las actividades.

Hemos realizado durante todo el curso una labor de información, consistente en dar datos al profesor del C. I. sobre nuestro trabajo. Creemos que esto ha contribuido a un inicio de cambio de mentalidad. Esta información en ocasiones es de tipo práctico, aportando materiales y apoyando al profesor en actividades para las que no se siente capacitado, como música, marionetas...

**Conocemos los pueblos donde vivimos.
Treviño (Burgos)**

*Pilar García Cañas
M.ª Luisa Martínez de Rituerto
Profesora del Colegio Público Comarcal de Treviño*

Una experiencia:**“Conocemos los pueblos donde vivimos: El molino y la elaboración del pan”**

El Colegio Público Comarcal de Treviño se encuentra situado en el Norte de la provincia de Burgos, en el Condado de Treviño, como un islote dentro de la provincia de Alava.



Los alumnos que acuden a este Centro son de diversos pueblos, por lo que en el Plan de Centro marcamos como objetivo de este curso, para los alumnos de Preescolar, conocer todos sus pueblos y el entorno donde ellos viven.

Una vez aprobado el Plan de Centro se presentó a los padres de los alumnos implicados la actividad para que colaboraran lo más activamente posible y conseguir el objetivo marcado. La respuesta por parte de los padres fue muy positiva, transportando a los niños en sus propios coches, así como ayudando a planificar actividades en los distintos pueblos.

Las profesoras del Centro que llevaron a cabo esta experiencia fueron la tutora de Preescolar y la profesora encargada de la ludoteca del Centro, que conocía a los niños debido a la asistencia a ella.

El número de alumnos era de 18 y las edades estaban comprendidas entre los cuatro y cinco años. Estos niños procedían de los siguientes pueblos: Pangua, Moscador, Albaina y Treviño.

La actividad, aunque planificada desde principio de curso, se llevó a cabo en primavera dadas las condiciones climatológicas de la zona.

La primera visita que se realizó fue a Pangua. Conocimos el pueblo, las casas de los alumnos que vivían allí y, lo más importante, fue la subida a San Formerio, ermita donde se celebra la fiesta del Condado el primer sábado de septiembre y donde se reúnen en romería todos los habitantes.

Los padres concertaron una entrevista con el presidente de la Cofradía, quien nos enseñó y explicó lo que cuenta la tradición de este santo.

Los alumnos quedaron muy impresionados al encontrarse como centro de la actividad y poder disfrutar de la ermita sin las aglomeraciones propias del día de la fiesta.

En la siguiente salida nos dirigimos a Moscador, pueblo prácticamente deshabitado (no viven más que tres familias), y los únicos niños que hay son los hermanos del alumno de Preescolar, por lo que nuestra visita llenó de alegría a los pocos habitantes del pueblo. Como era un día muy caluroso, fuimos obsequiados con diversos refrescos, por lo que los alumnos no cabían en sí de gozo.

Las actividades anteriormente descritas se realizaron durante la tarde, mientras que las que expondremos a continuación, a Albaina y Pariza, se realizaron durante todo el día.

En la reunión que mantuvimos con los padres de los alumnos que vivían en Albaina nos informaron de la posibilidad de ir a visitar un antiguo molino de agua, para ver el proceso de elaboración de la harina y posteriormente ir a la panadería de Pariza y que los niños hicieran su propio pan.

Para realizar la preparación de esta visita, que iba a durar toda la jornada escolar, seguimos los siguientes pasos:

- Visita de las profesoras al molino y preparación con el molinero de la exposición que iba a hacer a los alumnos.
- Visita de las profesoras a la panadería para organizar con la panadera la demostración de cómo se hace el pan.
- Programación de la actividad con los padres.

La actividad comenzó cuando algunos padres llegaron al colegio con sus coches a recoger a los alumnos y trasladarlos a Albaina.

Una vez allí, fuimos a recoger el trigo a casa de un alumno, llevándolo hasta el molino, donde nos esperaba el encargado del mismo.

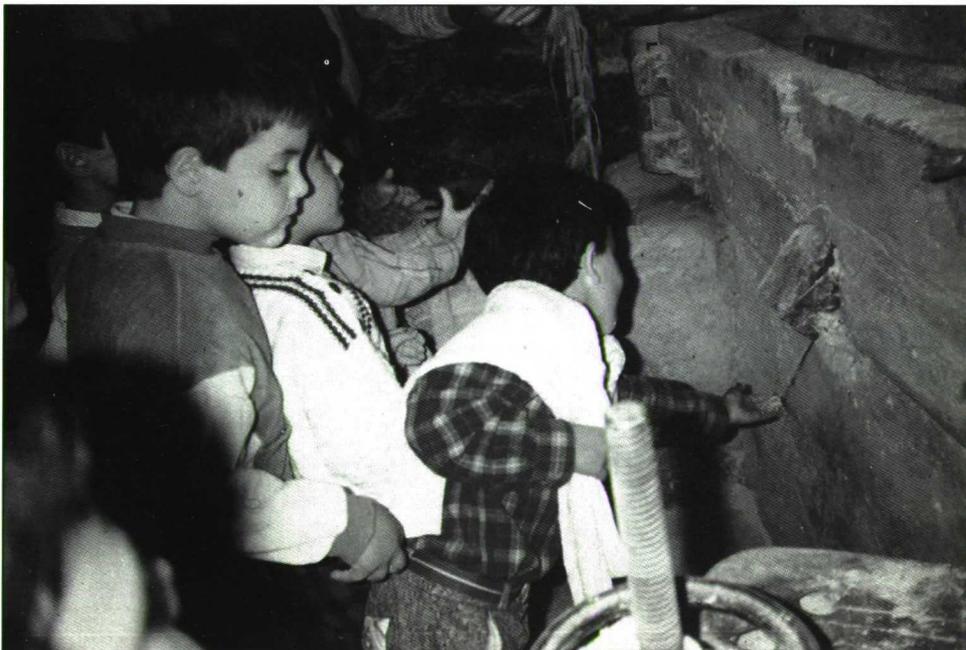


C. P. Comarcal Treviño.

El molinero desmontó y explicó de una forma muy asequible a los alumnos cómo funcionaba el molino. Los niños echaron en la tolva el trigo para que, cayendo sobre las piedras y girando éstas movidas por el agua, vieran cómo después se había convertido en harina.

Una vez recogida la harina, nos trasladamos a la panadería, donde se les explicó que en la actualidad esa harina debía ser refinada y se les enseñó la diferencia que había entre una y otra.

A continuación la panadera amasó el pan como se hacía antiguamente y les mostró cómo se hace en la actualidad.



C. P. Comarcal Treviño.

Los niños manipularon esta masa, que según ellos parecía plastilina, y dieron forma a sus propios panecillos.

Durante la fermentación salimos al exterior y conocieron el pueblo de Pariza, aunque aquí no vivía ninguno de nuestros alumnos.

Una vez fermentado el pan volvimos a la panadería para introducirlo en el horno y que se cociera.

Posteriormente se recogió el pan y cada niño con un bollo participó en la comida que los propios padres habían preparado en la localidad de Albaina.

Como colofón a esta experiencia se visitó Treviño, que es la capital del condado, donde hay Ayuntamiento, Farmacia, Estanco, Banco, Médico, etc.

Con estas actividades conseguimos los siguientes objetivos:

- Conocer mejor el medio en el que viven.
- Ver la diferencia entre la capital del Condado de Treviño y otros pueblos.
- Conocer el proceso de elaboración del pan.

Mientras se realizó esta actividad se hicieron trabajos en el aula para reforzar las experiencias que estaban viviendo nuestros alumnos.

Del proceso de funcionamiento del molino y elaboración del pan se realizó un vídeo didáctico que está a disposición de todos los interesados en el Centro de Profesores de Miranda de Ebro.

La valoración de esta experiencia por parte de toda la comunidad educativa que participó en ella ha sido altamente positiva, ya que los alumnos han conocido el entorno en el que se encuentran inmersos.

**Elaboración de materiales de aula.
Aldea Real (Segovia)**

*Raquel García
Profesora del C. P. de Aldea Real*

Ficheros

Material empleado:

- Cajas de cartón de distintos tamaños
- Papel charol o de embalar

Realización:

- Cortamos las cajas a la altura que se desee y las forramos con el papel charol o de embalar, de una en una.
- Colocamos una caja sobre otra sujetándolas, lo mejor que podamos, con celo.
- Para mayor consistencia, podemos poner encima de cada caja dos tiras de cartón atravesadas, una delante y otra detrás, y apoyamos en estas tiras la caja siguiente.
- Delante de la caja, o en un lugar visible, colocaremos el símbolo o distintivo de cada niño.

Objetivos:

- Almacenamiento de fichas o trabajos realizados por los niños.



Biblioteca

Material empleado:

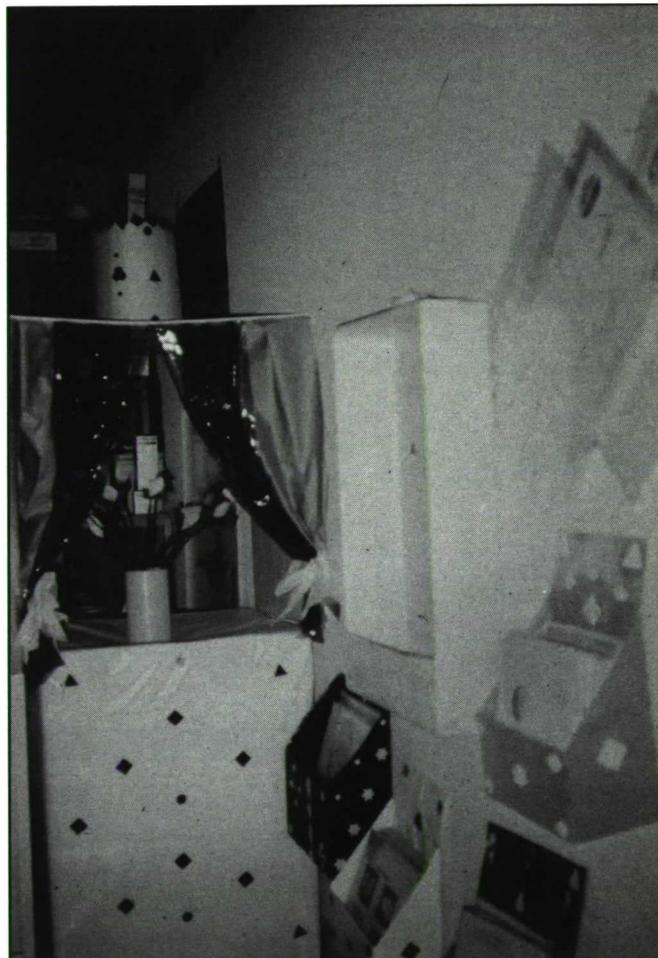
- Cajas de distintos tamaños (es mejor que sean cajas altas).
- Papel charol.
- Gomets, recortes de cuentos, dibujos de los niños, etc.

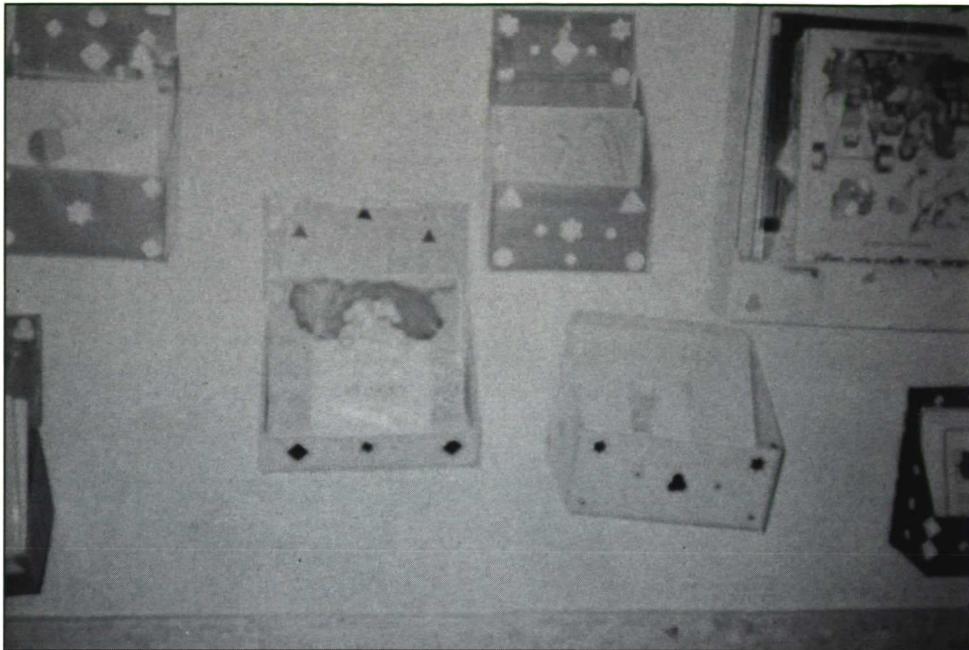
Realización:

- Cortamos la caja, sólo de la parte frontal, hasta la mitad aproximadamente, y los laterales los cortamos inclinados.
- Forramos con papel charol de distintos colores y decoramos con gomets, con recortes de cuentos, etc.; en la decoración es muy importante la participación de los niños.

Objetivos:

- Colocar cuentos en forma visible.
- Estas cajas se pueden colgar de una pared, con lo cual no comemos espacio a la clase, además de decorar muy bien la pared. También las podemos colocar encima de estantes o baldas; eso sí, siempre han de estar al alcance de los niños.





Material de psicomotricidad

Cuerdas:

- Las podemos hacer trenzando lanas gruesas de distintos colores; haremos cuerdas de distintas longitudes, según lo que necesitemos en cada momento.

Saquitos:

- Hacemos un saquito de tela y lo llenamos de arroz, que no suelta polvo.

Picas:

- Cortamos palos redondos de distintos tamaños, de madera o de plástico, y los forramos con cinta aislante de distintos colores.

Pañuelos:

- Con tela de forro de colores, rojo, azul, amarillo y verde, cortamos cuadrados y hacemos un dobladillo por los cuatro lados.

Cintas:

- Podemos comprar en mercerías cinta de raso, de la que utilizamos para los lazos del pelo. Podemos tener de los colores y medidas que deseemos.

Objetivos:

- Todos los referidos a las actividades psicomotrices.
- Hacer partícipes a padres y madres en las tareas de la escuela, ya que todas estas cosas nos las pueden hacer ellos.





Ladrillos

Material empleado:

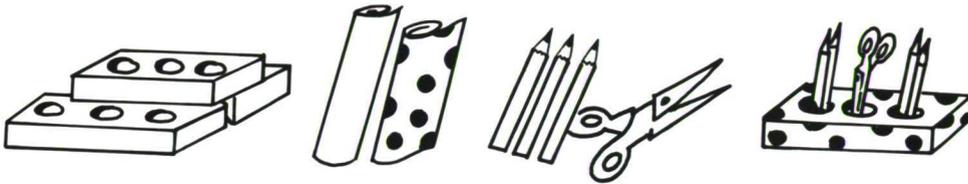
- Ladrillos de construcción con agujeros (no deben ser muy altos).
- Papel charol o pintura plástica.

Realización:

- Se forra el ladrillo con papel charol y después cortamos el papel por donde están los agujeros para que nos queden libres.
- También podemos pintar los ladrillos con pintura plástica, que es más duradera.

Objetivos:

- Colocar pinturas, rotuladores, lapiceros...
- En el rincón de plástica y de papel nos puede servir para colocar pinceles, tijeras, punzones, etc.
- Clasificaciones por el color.
- Clasificaciones por la forma.
- Tener las pinturas y demás objetos mencionados a la vista de los niños y ordenados.



Juego de enroscar

Material empleado:

- Botellas de plástico (agua, champú, gel, etc.) con tapón de rosca.

Realización:

- Simplemente, si son botellas grandes, las cortamos un poco para que el niño las maneje con facilidad. Rodeamos el corte con cinta aislante para que el niño no se haga daño.

Objetivo:

- Enroscar cada tapón en su botella.
- Discriminación de formas, tamaños y colores.
- Movilidad de dedos, mano y muñeca.
- Clasificaciones y seriaciones.



Tableros de corchopán

Material empleado:

- Tableros de corchopán blanco.
- Cinta aislante.
- Ceras.
- Chinchetas de colores.

Realización:

- Cortamos el tablero de corcho a la medida que creamos conveniente. Enmarcamos el tablero con cinta aislante para hacerlo más duradero.
- Podemos tener tableros en blanco, cuadriculados, con laberintos que dibujaremos con ceras, tableros de asociación, de semejanzas y de todo lo que nos vaya surgiendo.
- Para trabajar en estos tableros utilizaremos chinchetas de colores.

Objetivos-actividades:

- Direcciones espaciales.
- Estructuras y líneas.
- Seriación.
- Dictado rítmico, de color, de formas.
- Reproducción de formas, de números.
- Asociación número-cantidad.



Juego de ensartado

Material empleado:

- Cartón o madera.
- Cordón de plástico.
- Bolas de ensartar.

Realización:

- Cortamos tablillas o cartones cuadrados, escribimos en ellas un número y unimos a ellas un cordón de plástico. Los números los pondremos repetidos varias veces.

Objetivos-actividades:

- Ensartar en el cordón tantas bolas como indique el número.
- Darles ensartadas mayor número de bolas que el número de la tablilla y que el niño saque las que sobran.
- Habilidad manual.
- Coordinación óculo-manual.
- Asociación de un número con la cantidad que representa.

**Láminas de identificación, asociación y discriminación****Material empleado:**

- Cartulina o madera.
- Pegatinas.
- Gomets.
- Recortes.

Realización:

- Sobre tablas o cartones grandes, pegamos dibujos, gomets o pegatinas y sobre otros cartoncitos pequeños pegamos las mismas figuras que lleve el cartón grande, una en cada cartoncito. Estos dibujos contendrán la variable que vayamos a trabajar (forma, color, tamaño, orientación espacial, etc.), en un principio una sola variable; después podremos mezclar dos o más variables.
- Podemos hacer los mismos cartones, pero en asociación; entonces en los cartoncitos pequeños pondremos imágenes que tengan alguna relación con las imágenes del cartón grande.
- En cuanto a las láminas de discriminación, si en el cartón grande hemos puesto nueve imágenes por ejemplo, sólo haremos cinco cartones pequeños con imágenes del grande. Todas estas imágenes serán muy parecidas; sólo se diferenciarán en algún detalle, para que el niño pueda discriminar.

Objetivos:

- Observación y atención.
- Conocimiento de forma, color, tamaño.
- Desarrollo del pensamiento lógico.
- Discriminación visual.
- Dependiendo del motivo que ilustre el cartón: orientación espacial, reconocimiento de objetos y animales, identificación de palabras, de conjuntos, conocimiento de figuras geométricas.



Contenedores

Material empleado:

- Cajas de cartón de distintos tamaños, con tapa y sin ella.
- Cajas de madera, de plástico...
- Cajas de golosinas (del quiosco) con tapa.
- Papel charol.
- Gomets.

Realización:

- Si queremos los contenedores para clasificar distintos materiales (lanas por colores, gomets, etc.), dividiremos la caja en tantas casillas como necesitemos pegando cartones, o madera si la caja es de madera, en las dos direcciones, vertical y horizontal. Si queremos forrar la caja, lo realizaremos antes de hacer las casillas. Por último, forramos la caja por fuera y decoramos con gomets, recortes, fotografías, pegatinas, etc.
- Si los contenedores son simplemente para almacenamiento de material o bandejas para fichas, las forramos con papel charol y las decoramos como más nos guste.
- La decoración la pueden realizar los propios niños, que, además de gustarles muchísimo, lo hacen muy bien; también ocurre que al ser ellos partícipes de la realización, tienen mucho cuidado de no estropearlo.

Objetivos:

- Almacenamiento de diversos materiales: lanas, gomets, construcciones, bloques, ropas, abecedarios, fichas, folios, juegos diversos, etc.
- Clasificaciones por color, forma y tamaño.

Cajas de fruta

Material empleado:

- Cajas de cartón pequeñas.
- Papel charol de diversos colores.
- Cinta aislante de colores.

Realización:

- Cortamos un poco la caja de los lados que es más larga, de forma que quede más baja que de los lados cortos; en estos lados cortos, quitamos un trozo de cartón para que nos quede una especie de asa para poder agarrar.
- Forramos con papel charol utilizando colores distintos.
- Bordeamos con cinta aislante toda la caja y después pegamos por los lados tiras de la misma cinta en vertical y horizontal, bordeamos también el asa.

Objetivos:

- Conocimiento de los colores.
- Clasificaciones atendiendo al color.
- Seriaciones de color.



Proyecto de trabajo en el marco de la Educación Infantil (Ciudad Real)

Grupo de Trabajo de Educación Infantil Rural

Nivel en el que se va a realizar el proyecto

El nivel elegido para desarrollar la actividad es el de Educación Infantil, es decir, con alumnos de tres, cuatro y cinco años.

Objetivos del proyecto

Puesto que la mayoría de los profesores trabajamos en escuela rural, casi siempre tenemos en nuestras aulas alumnos no sólo de Educación Infantil, sino también de otros niveles diferentes (de Ciclo Inicial, incluso hasta de Ciclo Medio; o bien de las tres edades de Preescolar juntas).

Nuestra inquietud al elaborar la presente actividad para ser desarrollada durante el curso próximo surge precisamente de lo anteriormente expuesto: de la necesidad de realizar un trabajo coherente con estos alumnos a la vez que se atiende a los restantes niños de otros niveles.

Nos proponemos realizar un trabajo en Educación Infantil que favorezca el “Aprendizaje significativo” y genere en los alumnos unos hábitos de autoconfianza en sus potencialidades capaces de mejorar la calidad de enseñanza dentro del aula, es decir, que esta mejora en su educación no sólo revierta en ellos mismos, sino también en sus compañeros de aula.

Como objetivos del trabajo nos proponemos:

- Elaboración de material didáctico acorde con las unidades a desarrollar.
- Nos proponemos utilizar las nuevas tecnologías, concretamente la informática, como medio didáctico en el aula, habilitando el “rincón del ordenador” en Educación Infantil.
- El trabajo estará coordinado de manera que todos nosotros (pertenecientes a diferentes colegios), junto con el Centro de Recursos de Educación Compensatoria, aprovechemos conjuntamente los recursos existentes en los Centros.
- La continuidad del Grupo de profesores/as como Grupo de Trabajo para mantener reuniones de coordinación, seguimiento y desarrollo de Unidades Didácticas.

Proyecto educativo. Organización. Metodología

Nuestra propuesta de escuela

Teniendo en cuenta que nos movemos en un ámbito rural con las dificultades socioambientales que esto conlleva, la escuela participa también de las limitaciones propias de la zona. La más notable es el agrupamiento de varios niveles dentro de una misma aula, lo que también entraña una serie de peculiaridades a la hora de elaborar un proyecto de escuela infantil.

Por ello, nuestro punto de partida no consistirá en elaborar un proyecto de Escuela Infantil, sino un proyecto de escuela rural que incluya la Educación Infantil.

Las características que queremos para nuestra escuela son:

- Flexible en la actividad.
- Participativa.
- Abierta.
- Organizada en tiempos de diversa actividad (dirigida y no dirigida).
- Integradora. Válida para todos atendiendo a las peculiaridades de cada uno.
- Tendrá como eje fundamental la organización de tiempos y espacios. Si esto es importante en un centro de educación infantil, debemos valorar la relevancia que toma en un centro que tiene varios niveles agrupados, como es nuestro caso.
- El profesor tendrá el papel de encauzar y guiar el proceso educativo.

Queremos señalar algunos de los rasgos comunes a todas nuestras clases, puesto que especificar los de cada una sería demasiado extenso e incluso repetitivo.

- En su mayoría los centros están ubicados en las afueras del pueblo.
- La orientación es buena. Las aulas están orientadas al Sur, lo que hace que tengan una iluminación natural muy buena. Ahora bien, precisamente por esta buena orientación, hay ocasiones en las que el sol molesta en el trabajo e incluso ocasiona dispersión. Hay que tener en cuenta que tenemos el espacio muy ajustado y no se puede variar la posición de las mesas en estas ocasiones sin que se modifique la estructura de la clase. Este es un aspecto que nos proponemos mejorar instalando un sistema de cortinas o persianas que dejen pasar la luz y que a su vez impidan las molestias propias del sol directo sobre los alumnos.
- La iluminación artificial, por el contrario, no es buena. O tenemos bombillas de poca potencia, o algunos tubos fluorescentes en mal estado.
- En casi todas las clases hay aseos independientes. En este sentido, habría que decir que no están adaptados a la altura de los pequeños, por lo que proponemos adquirir adaptadores para alguno de los lavabos y alguno de los servicios.
- No disponemos de un espacio de recreo apropiado para los pequeños.
- En cuanto a los alumnos, algunas de nuestras aulas albergan niños de Educación Infantil, Ciclo Inicial e incluso Ciclo Medio. Otras aulas son mixtas de cuatro y cinco años, y por último, algunas tienen una sola edad, como Abenójar y el aula de tres años de Los Pozuelos de Calatrava.

Análisis del entorno

Entorno físico

Los pueblos a los que se refiere nuestro proyecto son pequeños. El número de habitantes oscila entre los 200 y los 750 aproximadamente.

Aunque la mayoría de las calles del centro del pueblo están pavimentadas, las que rodean a los colegios (casi siempre en las afueras, como ya se dijo) no lo están. Cuando llueve, se forma barro y los accesos al centro son más dificultosos para los niños pequeños. En el caso de Cabezarados, además, se da la circunstancia de que la carretera está al lado del colegio, con lo que existe un riesgo permanente para los alumnos.

El tipo de edificación consiste en su mayoría en casas de una planta y bajo. No existen muchas edificaciones altas. Las condiciones de las viviendas son, en general, normales con habitación independiente para padres e hijos, cocina, comedor, cuarto de baño y patio.

Como característica propia de los pueblos en los que trabajamos mencionamos la de la cercanía a la escuela de todas las actividades de la vida diaria (puesto que existe la venta ambulante): el paso del ganado, el panadero que pita cerca de la escuela, los tractores conocidos por los niños, el carnicero con su furgoneta, etc.

Entorno social

El nivel social en el que se encuentran nuestros alumnos es medio/ bajo. Podemos clasificar los trabajos de los padres en: jornaleros, agricultores, ganaderos, albañiles, etc. Las madres trabajan en sus casas, ocupándose de las tareas propias del hogar y de los hijos.

Este ambiente influye en que la cultura sea baja, y se puede observar en la escuela fundamentalmente a través del lenguaje de los niños, que es bastante pobre. Esto da lugar a unos condicionantes específicos para el maestro, debido a las expectativas que padres y alumnos tienen respecto a la escuela.

El niño no se educa sólo en casa o en la familia, sino que se educa también en la calle, ya que pasan gran parte de su tiempo en ella. Por tanto, el papel educativo que la escuela adquiere es muy importante, no sólo con respecto a los alumnos, sino también con respecto a la influencia que puede ejercer en la propia tarea educativa de los padres. Uno de los aspectos en los que nos proponemos incidir es en la elaboración de planteamientos comunes entre escuela y familia.

Recursos

Humanos

El número de alumnos varía mucho dependiendo de si estamos en una escuela graduada o en una escuela unitaria. Todos los colegios participantes, menos uno, son incompletos.

El número de alumnos de Educación Infantil es el siguiente:

Localidad	Número de alumnos
Poblete	18
Cabezarados	11
Caracuel	4
Villamayor	14
Los Pozuelos de Calatrava	27
Luciana	
La Puebla de Don Rodrigo	
Abenójar	59

Aspectos educativos

Todos los pueblos están participando en el proyecto de Escuelas Infantiles del M. E. C. y alguno de ellos en el Proyecto Atenea de introducción de las nuevas tecnologías en la educación. Abenójar, además, participa en el Proyecto Mercurio y en el Proyecto de Integración.

Hay un profesor por unidad. Para los colegios incompletos se cuenta además con el apoyo del profesorado del Centro de Recursos de Ciudad Real de Educación Compensatoria, que también participa en la realización del presente proyecto.

Respecto a los padres, están ilusionados en la educación infantil de sus hijos. Nuestros objetivos tienden a favorecer la colaboración entre padres y profesores.

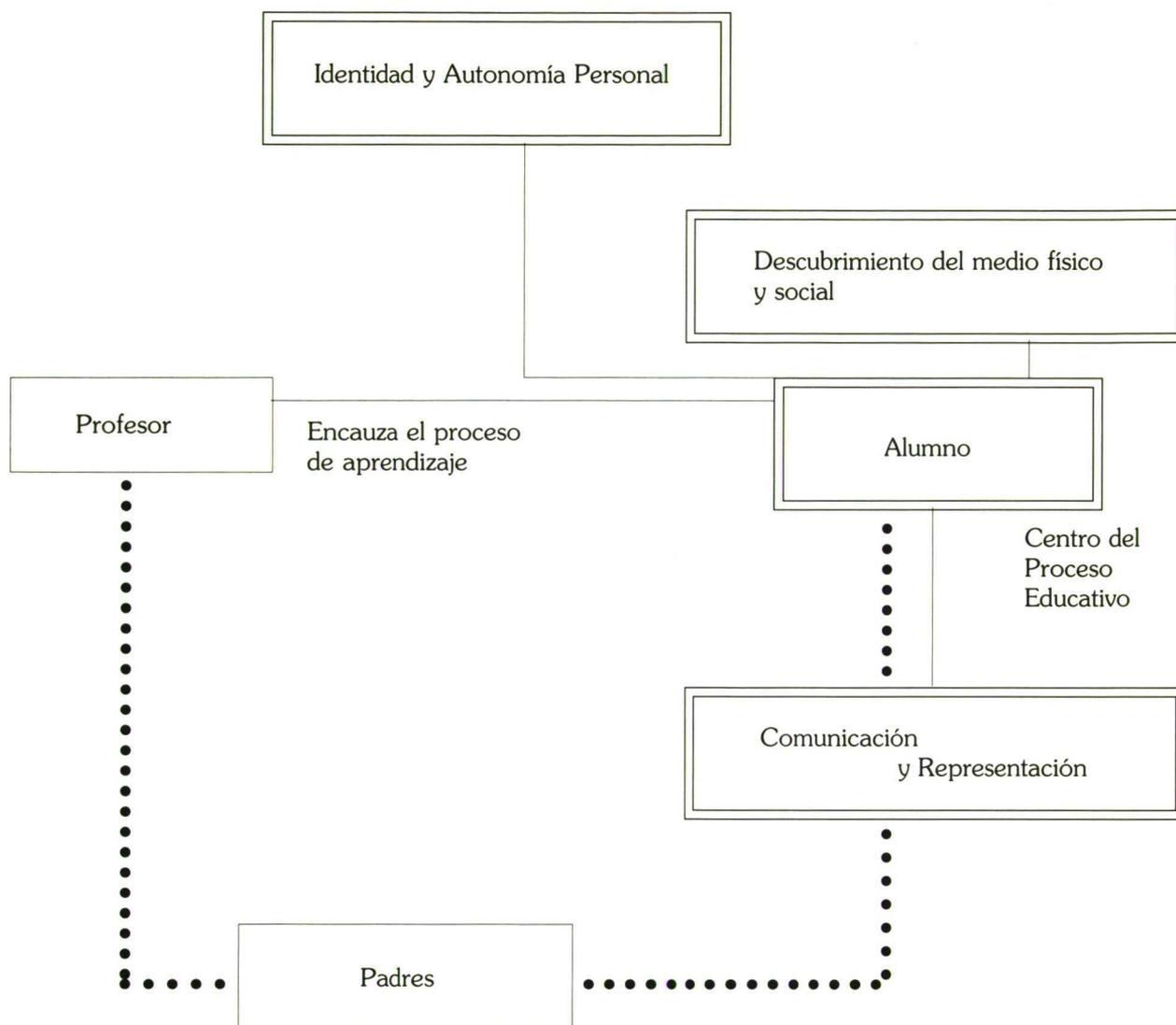
Para trabajar en el nivel de Educación Infantil partimos de los objetivos generales de la etapa que el Diseño Curricular de Educación Infantil propone.

Elaboramos nuestra programación (común para todos los colegios en los que llevaremos a cabo este proyecto) integrando la Educación Infantil en el conjunto de nuestras clases, que tienen varios niveles agrupados, de manera que se produzca un enriquecimiento recíproco entre los niños pequeños y los de niveles superiores, como son los de Ciclo Inicial e, incluso, en el caso de Caracuel, los de Ciclo Medio.

Esquema Global de Programación

Los objetivos específicos serán desarrollados en cada una de las unidades didácticas que pretendemos desarrollar el curso que viene. Hemos pretendido organizar de manera abierta los bloques de contenido basándonos en el Diseño Curricular. Hemos querido, igualmente, agrupar estos contenidos en torno a ámbitos de experiencia del niño adoptando el enfoque que el propio diseño sugiere, es decir, resaltando el papel de las actividades, experiencias y procedimientos.

Una de las Unidades Didácticas ("La Margarita Florentina") ha sido diseñada por completo, es decir, con objetivos específicos, bloques de contenido y actividades (incluso hemos preparado material que nos será necesario utilizar).



Metodología

La más adecuada es la que permite que el niño se desarrolle en una actividad libre y que promueva a la vez la individualidad de cada niño, siempre orientada a los intereses de los alumnos. Pero cuando hablamos de actividad libre, no quiere decir que hay que dejar al niño que actúe a su aire, sino que el educador debe encauzar dicha actividad, sin que su papel sea el de dirigir, sino más bien el de ofrecer una serie de posibilidades y de hacer ver al alumno todo lo que se puede desarrollar con dicha actividad.

Por eso, y debido siempre a que contamos con gran variedad de alumnos y cursos, creemos que el método más apropiado para llevar a cabo en el aula es aquel que permita una forma de trabajo activo.

Este es el método que procuraremos seguir con todos los niveles de nuestras aulas, aunque con la adecuada organización de espacios, ya que los niveles superiores necesitarán unos espacios que permitan más el trabajo silencioso en determinadas ocasiones. Es decir, tendremos en cuenta las peculiaridades que cada nivel necesita; así por ejemplo, con los alumnos de tres años no habrá rincones propiamente dichos, sino más bien divisiones de espacio de movimiento, descanso y juego. En el nivel de cuatro, cinco años los rincones se entienden por zonas de actividades donde se le ofrecen al niño diferentes posibilidades de juego, como psicomotricidad, juego de construcción, lenguaje, razonamiento lógico. En los niveles de seis, siete años se podrán considerar zonas que atiendan a sus necesidades tanto creativas como de enseñanza.

Desarrollo de la unidad didáctica “La Margarita Florentina”

Justificación

Esta programación se ha ubicado para desarrollarse durante el mes de abril. Pensamos que es el momento más idóneo, puesto que los niños llegan a la clase llevando a la profesora flores que encuentran en su camino. Aprovechando esta iniciativa hemos elegido la margarita como flor representativa porque:

- Nos encontramos en una zona rural y la margarita es una realidad muy cercana al niño. Es, además, la flor más representativa por su abundancia, se presenta de forma muy palpable, no se oculta ni se desconoce.
- Satisfacemos la curiosidad del niño, su necesidad de aprender y descubrir.
- Ayudamos a los niños a sentir admiración por la belleza (un campo lleno de margaritas) como una totalidad hermosa que hay que respetar.
- A través de la observación y la experimentación pueden irse formando diversos conceptos que son necesarios para la comprensión de ámbitos y realidades como: las plantas son seres vivos, respiran, crecen, necesitan cuidados, mueren...
- Disponemos de un material audiovisual atrayente y estimulante que trata este tema a través de una flor: una margarita llamada Florentina; de ahí el nombre de esta unidad.

Objetivos generales

- Observar y explorar su entorno físico y natural más inmediato (entorno rural: las flores del campo, el paisaje, los árboles...), identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos (paisaje llano o montañoso, si tiene río o no, si es zona seca o húmeda, tipo de vegetación...) mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo (función estética del paisaje y del entorno).
- Conocer algunas de las características propias de la comunidad a la que pertenecen: costumbres, folklore, tradiciones (ferias y fiestas de la primavera, canciones y mayos), manifestando actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.

Objetivos específicos

Área de identidad y autonomía personal:

- Valorar progresivamente las posibilidades y limitaciones del niño actuando de acuerdo con ellas (respetar el ritmo de aprendizaje del niño al observar, manipular y actuar sobre el entorno:
 - al observar el paisaje,
 - al manipular las flores, piedras, tierra...).
- Adquirir hábitos relacionados con la realización de diversas tareas: respeto a los elementos de la Naturaleza, esperar su turno en la conversación, utilizar un tono adecuado...
- Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas, pidiendo ayuda cuando sea necesario. (Partir del interés del niño en la realización de actividades, que sea él mismo el artífice de su aprendizaje: contando flores, piedras, árboles..., actuando la profesora cuando el niño lo necesite.)
- Manejar, explorar y manipular: tocar, palpar, sentir los elementos que configuran su ambiente (las flores, el viento, el agua, la tierra...).
- Observar y explorar las cercanías de nuestra escuela con nuestros sentidos (vista, oído, olfato...).

Área de descubrimiento del medio físico y social:

- Orientarse en las salidas y excursiones y actuar autónomamente en este espacio habitual y cotidiano que es su entorno rural.
- Observar y explorar su entorno físico-natural inmediato:
 - Conocer todos sus elementos: distintos tipos de flores, árboles, plantas; distintos tamaños, colores...

- Ordenar su acción en función de esta información y establecer relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan: establecer diferentes grupos de niños para investigar tamaños, colores; para después establecer relaciones y agrupaciones.
- Establecer la importancia de las plantas y las flores para la vida del hombre y de muchos animales, manifestando hacia ellos actitudes de respeto y cuidado.
- Observar diariamente los cambios que se producen en las plantas de nuestra escuela como consecuencia del cambio de estación.
- Comparar nuestro entorno rural con el urbano y saber valorar las ventajas que nos ofrece (paisajes bellos, sanos...).

Area de comunicación y representación

- Utilizar todas las formas de representación para evocar las situaciones vivenciadas en el entorno físico cuando se ha salido al campo:
 - Dialogar sobre lo que cada niño o grupo ha hecho.
 - Dibujarlo y modelarlo.
 - Dramatizar algún cuento y expresarse a través del cuerpo.
 - Cantar algunas canciones: mayo...
 - Agrupar, clasificar, relacionar, ordenar, seriar (por tamaños, por colores, por textura...).
- Intercambiar, observar y apreciar los trabajos realizados por los niños sobre el tema objeto de estudio.
- Comprender y reproducir algunas fiestas de tradición popular: mayos, refranes, fiestas de la primavera...
- Valorar el lenguaje oral como medio básico de expresión: enriquecer el vocabulario, ampliarlo y corregir la pobreza lingüística.

Contenidos

Los contenidos para esta unidad didáctica han sido seleccionados teniendo presentes los intereses y necesidades reales de los niños. Se han elegido, por tanto, contenidos motivadores y asequibles para los alumnos. Son los siguientes:

Area de identidad y autonomía personal

Bloque 1. Conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo.

Hechos y conceptos.

- Los sentidos: ver flores, tocarlas, olerlas, etc.
- Sentimientos propios y de los demás: admiración ante la belleza del paisaje en primavera, alegría ante el canto de los pájaros...

Procedimientos

- Utilización de los sentidos para la exploración e identificación de objetos pertenecientes a la Naturaleza: flores, agua, árboles...
- Utilización de las propiedades expresivas del propio cuerpo (gesto, movimiento, posturas corporales) en actividades espontáneas, juego simbólico, de expresión, etc.
- Percepción de los cambios físicos propios de las plantas.

Actitudes, valores y normas

- Confianza en sus posibilidades y en su capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén a su alcance.

Bloque 2. Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole.

Hechos y conceptos

- Movimientos y posturas del cuerpo: rasgar, dibujar, cortar...

- Desplazamiento en el espacio y en el tiempo: adquirir los conocimientos básicos: de prisa, despacio, delante, detrás.

Procedimientos

- Control de movimientos precisos en las actividades lúdicas, de exploración, en las rutinas cotidianas.
- Coordinación y control de habilidades manipulativas de carácter fino: doblar, rasgar, dibujar...

Actitudes, valores y normas

- Gusto por el ejercicio físico y el riesgo controlado y sin temeridades (visita al campo, cruzar un río, caminar por terrenos pedregosos...).
- Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

Bloque 3. Aspectos cognitivos, afectivos y relacionales implicados en actividades de la vida cotidiana.

Hechos y conceptos

- Las distintas actividades de la vida cotidiana (de resolución de tareas en el aula, al aire libre...) y sus requerimientos.
- Normas de relación y convivencia.

Procedimientos

- Coordinación, cooperación y colaboración con los iguales, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.
- Hábitos de trabajo: orden, limpieza, constancia, capacidad de esfuerzo, etc.

Actitudes, valores y normas

- Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, en los juegos y en la resolución de pequeños problemas de la vida cotidiana.
- Valoración del trabajo bien hecho.

Bloque 4. La salud: habilidades básicas relacionadas con el cuidado de uno mismo y del entorno.

Hechos y conceptos

- El cuidado del entorno natural y el bienestar corporal: limpieza, recogida de desperdicios, prevención de incendios, etc.

Procedimientos

- Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.
- Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes (en el aula, en las salidas al campo...).

Actitudes, valores y normas

- Gusto por un aspecto personal cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados.

Area de descubrimiento del medio físico y social

Bloque 1. Las relaciones sociales y la actividad humana.

Hechos y conceptos

- Costumbres y folklore característicos de la comunidad a la que se pertenece. Algunas de las manifestaciones culturales del presente y del pasado relacionadas con la estación primaveral: “mayos”, “juegos florales”, etc.

Procedimientos

- Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno natural.

- Observación de cambios naturales (estaciones, temperatura, fenómenos atmosféricos) que influyen en la forma de organizar la vida cotidiana (vestidos, comida, salidas, etc.).

Actitudes, valores y normas

- Respeto y cuidado por los espacios naturales en que se desenvuelve la actividad propia y por los objetos que contienen.

Bloque 2. Los objetos.

Hechos y conceptos

- Diferentes tipos de objetos presentes en el entorno natural. Conocer sus atributos físicos y su utilidad.

Procedimientos

- Utilización y manipulación de objetos pertenecientes al medio natural.
- Identificación de las sensaciones que producen y las emociones que se experimentan en relación con dichos objetos.

Actitudes, valores y normas

- Curiosidad ante la exploración de objetos cotidianos y no cotidianos del entorno.

Bloque 3. Animales y plantas.

Hechos y conceptos

- Reconocimiento de las plantas del entorno como seres vivos.
- Utilización de las plantas por parte del hombre: en alimentación, ornamentación...

Procedimientos

- Observación de las características y ciclo vital de las plantas del entorno.
- Clasificación de estas plantas según el medio en que viven.

Actitudes, valores y normas

- Valoración de la importancia del papel fundamental de las plantas para la vida de los seres humanos.
- Curiosidad, respeto y cuidado de las plantas como primeras actitudes para la conservación del medio natural.

Bloque 4. El paisaje.

Hechos y conceptos

- El propio entorno natural: características y elementos que lo integran.
- Comparación del paisaje del campo con el urbano.

Procedimientos

- Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje natural por el paso del tiempo, de las estaciones; la influencia de unos sobre otros, el clima y la intervención del hombre.
- Contribución al mantenimiento de ambientes limpios, no contaminados.

Actitudes, valores y normas

- Manifestar el gusto por las actividades al aire libre y en la Naturaleza.
- Valorar los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

Area de comunicación y representación

Bloque 1. Lenguaje oral.

Hechos y conceptos

- Textos orales de tradición cultural (canciones, cuentos, refranes...) relacionados con la primavera.
- Vocabulario básico del tema.

Procedimientos

- Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, la realización de pinturas y dibujos, el lenguaje oral y cualquier otro medio de expresión.
- Comprensión y reproducción correcta de algunos textos orales de tradición cultural (adivinanzas, refranes, canciones..., referidas a la primavera) individual o colectivamente.
- Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico: prestar atención al que habla, guardar turno, etc.

Actitudes, valores y normas

- Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación oral de diverso tipo (colectivas, narraciones, diálogos...).
- Atención e interés ante los textos de tradición cultural.

*Bloque 2. Aproximación al lenguaje escrito.**Hechos y conceptos*

- Instrumentos que nos acercan a la lengua escrita: revistas, cuentos, carteles, etc.

Procedimientos

- Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas.
- Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o un compañero mayor.
- Producción y utilización de símbolos sencillos (signos icónicos, garabatos, etc.) para transmitir mensajes simples.

Actitudes, valores y normas

- Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee a los niños.
- Cuidado de los cuentos como un valioso instrumento favoreciendo el deseo de manejarlos de forma autónoma.

*Bloque 3. Expresión plástica.**Hechos y conceptos*

- Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno: pintura, escultura, fotografía, etc.

Procedimientos

- Utilización de las técnicas básicas del dibujo, modelado, *collage* y pintura.
- Interpretación de diferentes tipos de imágenes presentes en su entorno natural.
- Percepción diferenciada de los colores primarios y complementarios, así como el contraste claro-oscuro.

Actitudes, valores y normas

- Disfrute, gusto, interés y respeto por las elaboraciones plásticas propias y con las de otros.

*Bloque 4. Expresión musical.**Hechos y conceptos*

- Canciones del folklore, danzas populares, bailes característicos de la época primaveral.

Procedimientos

- Imitación de sonidos humanos, de la Naturaleza...
- Interpretación de estribillos, estrofas y canciones sencillas siguiendo el ritmo y la melodía.
- Producción de sonidos y ritmos sencillos con el cuerpo y ejecución de danzas infantiles.

Actitudes, valores y normas

- Disfrute con el canto, la danza y la interpretación musical.

Bloque 5. Expresión corporal.

Hechos y conceptos

- Posibilidades expresivas del propio cuerpo (gestos, movimientos, etc.) para comunicar sentimientos y emociones.

Procedimientos

- Imitación y representación de situaciones, personajes e historias sencillas, reales y evocadas, individualmente o en pequeños grupos.

Actitudes, valores y normas

- Interés e iniciativa para participar en representaciones.

Bloque 6. Relaciones, medida y representación en el espacio.

Hechos y conceptos

- Atributos y relaciones de objetos y colecciones: propiedades de los objetos, semejanza y diferencias, ordenaciones, etc.

Procedimientos

- Comparación de objetos en función de sus cualidades.
- Agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus semejanzas y diferencias: colección de flores, de hojas...
- Utilización de la serie numérica para contar elementos y objetos de la realidad.
- Medición de objetos utilizando medidas naturales como: cuerda, las manos, los pies, etc.
 - más largo — más corto
 - más alto — más bajo
- Estimación del tiempo:
 - poco rato — mucho rato
 - un día — muchos días
- Verbalización de los conceptos “pertenece” y “no pertenece” a partir de las colecciones realizadas.

Actitudes, valores y normas

- Gusto por la exploración de objetos, contarlos, compararlos y por actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre las relaciones entre los objetos.

Descripción y temporalización de actividades

1. Actividades de motivación.
2. Salidas: al campo, al patio de una casa, a una huerta...
3. Actividades en clase: trabajo con el material recogido en las salidas.
4. Hacemos un jardín en nuestro centro.

Estas actividades se desarrollarán durante cuatro semanas siguiendo el orden de presentación. Hemos estimado la duración global de la unidad temática sin temporalizar rígidamente los cuatro grupos de actividades, teniendo en cuenta el distinto ritmo de aprendizaje de los niños.

1.ª Actividades de motivación

El objetivo de estas actividades es conocer lo que el niño sabe sobre el entorno natural y rural en que vive.

Se comenzará a desarrollar a partir del momento en que el niño llega con flores al aula para adornarla (esta experiencia ha surgido espontáneamente todos los años). Acto seguido el/la maestro/a les dice: “Yo también tengo otro regalo para vosotros.” Y saca una margarita muy grande, hecha de cartulina, que tiene guardada, y la regala a los niños.

A continuación buscamos un lugar en nuestra clase para dejarla y tenerla con nosotros durante el curso. Creamos, así, el espacio de las flores y las plantas. Hacemos ramos de flores y los dejamos en el mismo sitio. Seguidamente nos sentamos todos en el suelo y conversamos sobre las flores.

2.ª. Conversación en gran grupo

Observamos las flores, las tocamos, las comparamos con la margarita de cartón, ¿qué colores tienen?, ¿para qué sirven?, ¿huelen todas...?

- Después, la margarita nos cuenta su historia y nos da unas fotografías para que la conozcamos.
- Proyección de diapositivas. Diálogo.
- Como los niños somos amigos de la flores, plantas y árboles, vamos a visitarlos.

Montaje audiovisual

“Historia de una flor”

1. Ningún texto. Música.
2. ¡Hola!, soy Florentina. Bueno, en realidad mi nombre es Margarita, pero a mí me gusta más Florentina.
3. He tenido una suerte loca: me encanta la hierba, que me protege del viento y de la lluvia.
¡Qué alegría! ¡Qué contenta estoy!
4. Además, no es por modestia. Pero... ¡soy tan guapa!
¿Verdad que sí?
5. Ejem, ejem... ¡Florentina es una coqueta! Yo también soy guapo, ¿verdad que sí? Un lirio... es una preciosidad.
6. ¡Eh! Os olvidáis de nosotras... Las amapolas alegramos el campo con nuestro rojo chillón.
7. Está bien, ¡silencio todo el mundo!... Yo soy quien está contando esta historia, ¿no es así? Pues seré yo quien hable.
8. Mirad: las dos margaritas que están a mi lado son mis hermanas. Las otras que veis son nuestras primas.
9. Y además, tenemos muchas, muchísimas vecinas: amapolas, lirios, dragones, campanillas, clavellinas... Nosotras las flores somos muchas: unas grandes, otras pequeñas, cada una de nuestro color... Algunas vivimos muy cerca del suelo, como yo, mis hermanas y mis primas.
10. Pero también hay flores que viven en arbustos: la jara, el romero, el brezo, el tomillo, la madreSelva...
11. Y otras que viven en las ramas de los árboles, como la flor del almendro.
12. Hay flores que no viven en el campo como nosotras, sino en macetas o en arreates. Seguro que están en muchas de vuestras casas. Mirad: esto es una rosa. Pero hay muchas más: azucenas, dalias, geranios, maravillas, jazmines... ¡Ah!, que me quedo sin respiración.
13. ¡Bueno, bueno! Ya vale de hablar de los parientes. Ahora os voy a contar mi propia historia. Veréis: os enseñaré unas cuantas fotos. Esta es la foto de mi mamá cuando estaba naciendo de una semilla.
14. Esta es mi mamá cuando ya era un poquito mayor.
15. Esta soy yo cuando aún no había nacido del todo.
16. Y por fin... Un día precioso de primavera, nací yo, Florentina.
17. Me gusta despertarme por la mañana con una gota de rocío en cada pétalo.
18. Me gusta ser lo que soy, una margarita pequeña. No me gustaría vivir en un invernadero, uno de esos sitios donde no hay ni lluvia ni viento, para luego acabar en una tienda de flores. Prefiero el campo y ver a los pájaros.
19. Y recibir visitas de mis amigas las mariposas, que, al marcharse, se llevan mi polen entre sus patas sin darse cuenta.
20. Ayer vi pasar junto a mí una vaca grandísima, que venía comiendo hierba con su boca tragalotodo. Pensé que iba a terminar en su estómago, pero... luego se alejó.
21. Me gusta jugar con los niños como vosotros, porque son mis amigos y porque me cuidan...

3.ª Salidas a la sierra, a la plaza del pueblo, a un huerto

El objetivo de esta experiencia es que el niño conozca su entorno natural y la utilidad de las flores, plantas y árboles.

Preparación de las salidas

Se les cuenta a los padres nuestra actividad y planificamos las salidas conjuntamente. ¿Dónde podemos ir?. Hay distintas sugerencias: a la plaza, al monte, al río, al huerto... No nos ponemos de acuerdo en elegir el lugar, por lo que decidimos hacer tres salidas: a la sierra, a un huerto y a la plaza. Fijamos las fechas, y las madres que están disponibles acordamos que vengan con nosotros.

El paso siguiente fue la formación de tres grupos, con un responsable en cada uno que sería el encargado de recordar, cuando fuera necesario, que debíamos ser cuidadosos y respetar las plantas.

Comenzamos a hacer preguntas:

- ¿Qué encontraremos?

Muchas flores. Veremos todas las flores y plantas que nos ha dicho nuestra amiga Florentina.

- ¿Qué haremos?

Cogeremos algunas flores, pero no muchas y con cuidado. Además, recogeremos tierra para sembrar plantas.

- ¿Qué llevaremos?

Cada niño llevará una bolsa con la merienda y la cantimplora. A la hora de comer juntaremos todas las meriendas. Las madres serán las encargadas de llevar las bolsas para que así los niños puedan moverse libremente.

Para recoger materiales cada niño llevará una bolsa.

— El grupo primero será el encargado de coger tierra (se les ocurrió llevar como instrumentos necesarios palas y cubitos).

— El grupo segundo llevará cartulinas con dibujos de flores que ellos mismos confeccionarán para que puedan reconocer y diferenciar las que son silvestres de las que se cultivan en las casas. Cogerán muestras con mucho cuidado y las meterán en recipientes de plástico.

— El grupo tercero será el encargado de coger algunas plantas con raíces.

En cada grupo estaremos siempre uno de los mayores para prevenir posibles riesgos, así como para ayudarles siempre que lo necesiten.

Día de la salida al monte

Nos hemos levantado temprano para preparar la comida. Después nos juntamos todos en la escuela y partimos. Cada uno hemos llevado nuestra bolsa con la comida y la cantimplora con agua. Los mayores somos los encargados de llevarla.

Los niños y niñas van muy ilusionados; además, hace muy buen día.

Cogimos un camino muy cercano a la escuela, y una de las mamás empezó a cantar una canción, y como todos la sabíamos, cantamos con ella: “Tres hojitas madre...”.

Durante nuestro “viaje” nos encontramos al abuelo de uno de los niños, que se dirigía a un huerto cercano. Le acompañamos para que nos enseñase qué productos se cultivaban en el huerto, cómo se cuidaban y regaban.

Por fin llegamos a un lugar donde no había peligro alguno para los niños y donde encontramos todas las clases de plantas que se dan en el monte. Como ya estábamos distribuidos en grupos de trabajo, cada uno empezó a desarrollar su misión:

El primer grupo, con la ayuda de las palas y los cubos, comenzó a recoger tierra para después llevarla al colegio.

El segundo grupo recogió ejemplares de plantas que iban identificando con sus cartulinas y con cuidado las introducían en sus recipientes de plástico.

El grupo tercero no podía arrancar las plantas con raíces porque son muy resistentes; nos pidieron ayuda y arrancamos una planta de jara. También cogimos plantas olorosas: tomillo, romero...

Llegó la hora de comer y tuvimos que sujetarlos un poco para que se lavaran las manos porque tenían mucha hambre. Extendimos un plástico grande en el suelo y sacamos todas las merenderas para juntar la comida: tortillas, chorizos, bocadillos, queso... y fruta para el postre. Después de comer, los que estaban cansados reposaron un rato mientras otros jugaban.

Cuando volvimos, bajábamos todos muy contentos, aunque cansados; dejamos los materiales en el colegio para revisarlos al día siguiente.

4.ª. *Tareas en clase*

Ese día, después del saludo, comenzamos a revisar el material: flores, hojas, ejemplares de plantas...

— Comparamos el material y hablamos sobre él.

Actividades en el espacio del diálogo

— Decidimos qué vamos a hacer con el material recogido y con el de clase en los distintos espacios.

Espacio de plástica

- Hicimos composiciones libres con hojas y flores.
- Elaboramos el libro de hojas y flores.
- Estampaciones.
- *Collages*.
- Hicimos flores de colores con papel celofán.
- Fabricamos un móvil.
- Modelamos árboles, flores, hojas..., con plastilina o arcilla.

Espacio de grafomotricidad

- Trabajamos el contorno de flores con ceras, lápices, rotuladores, témperas...
- Realizamos líneas y bucles con ténpera, estableciendo relaciones y asociaciones.
- Cortamos papel con los dedos y posteriormente con tijeras.
- Hicimos bolitas con papel para rellenar flores.
- Picamos contornos.

Espacio de lógica

- Medimos hojas y establecemos comparaciones.
- Seguimos caminos o itinerarios para determinar cuál es el más corto o más largo.
- Comparamos cantidades (más o menos), identificando su grafismo.
- Relacionamos las flores y plantas con sus formas geométricas.
- Hicimos discriminaciones dentro de un todo: identificar la pala y el cubo entre varios dibujos.
- Hicimos seriaciones y clasificaciones de colores y formas.

Espacio de los cuentos

- Cantamos: "Jardinera, tú que entraste...".
- Contamos cuentos que después dramatizaremos.
- Recitamos poesías:

*Ya llega la primavera.
Salen las hojas en los árboles.
Hay flores en el jardín
y jugamos en el parque.*

*Un árbol verde
con dos manzanas
y tres florecillas
bajo sus ramas.*

- Conversamos y construimos frases correctas usando el vocabulario aprendido en la unidad.
- Identificamos cada flor y su nombre.
- Cada niño eligió un cuento de imágenes y lo verbalizó.
- Cada uno comentó, también, libremente una lámina alusiva al tema.

Espacio de dramatización y psicomotricidad

- Representamos, usando nuestro propio cuerpo, el ciclo vital de una planta: nace, crece...
- Escenificamos un cuento con la ayuda de marionetas.
- Nos disfrazamos y maquillamos de diferentes flores.
- Nos movimos libremente mientras escuchamos música (*Las cuatro estaciones*, de Vivaldi).
- Asignamos a varias flores distintos símbolos y hacemos series de ritmos.

Espacio de la Naturaleza

- Conocimos las partes de las plantas: raíz, tallo y hojas.
- Dialogamos sobre la vida de las flores y plantas en general.
- Plantamos en macetas con la tierra que hemos traído.
- Hicimos germinar en un algodón húmedo garbanzos, judías...

5.ª. *Hicimos un jardín en nuestro centro*

- El objetivo de esta actividad es que los niños experimenten el proceso de plantar, ver crecer una planta..., de forma que vayan tomando conciencia del cuidado y respeto que debemos a las plantas.
 - **Material:**
 - ladrillos
 - cemento
 - tierra
 - semillas
 - plantas
 - agua
- Alrededor del aula construimos los arreates con dos hileras de ladrillos. Entre todos, niños, padres y profesores, amasamos el cemento y juntamos los ladrillos. Una vez llenos de tierra los espacios, plantaremos las semillas y regaremos.
- Terminada la construcción del pequeño jardín, ya sólo nos queda establecer unos turnos de cuidado de éste: arrancar las malas hierbas, regarlo, etc. Tareas que realizaremos tanto profesores como alumnos cuando nos toque.

Evaluación de la unidad

• *Evaluación inicial*

Con ésta se pretende recoger información sobre los conocimientos previos, habilidades y destrezas que posee el niño al comenzar la unidad. Estos aspectos se observarán y registrarán a través de las actividades preliminares y de motivación.

• *Evaluación continua*

Esta evaluación se realiza paralela al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación en esta etapa con la observación directa e indirecta.

Mediante la observación directa podrá obtenerse información sobre el comportamiento del niño en relación con sus compañeros y el profesor, sobre su autonomía y hábitos de trabajo, así como su nivel de adaptación a la escuela.

Con el fin de sistematizar la información obtenida mediante la observación directa, realizaremos una escala de estimación donde se anotará en qué medida cada niño adquiere los hábitos y conductas observadas.

Por ejemplo:

Curso	Nombre			
		Siempre	A veces	Nunca
	1. Cuida el material			
	2. Participa activamente en el aula			
	3. Asume responsabilidades			
	4. Respeta a sus compañeros			
	5. Etcétera			

Con esta observación indirecta a través del análisis de las tareas realizadas evaluaremos la adquisición de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con la unidad didáctica.

Criterios de evaluación de la actividad

Nos proponemos seguir manteniendo reuniones semanales de todo el grupo en las que se irán elaborando todas las unidades didácticas que proponemos, a la vez que revisamos el trabajo según se va poniendo en práctica.

Una vez al mes, la reunión se dedicará a la elaboración de un informe en el que se recojan por escrito los datos de puesta en funcionamiento del proyecto, con el fin de poder elaborar más fácil y realmente la memoria de final de la actividad. Se valorarán los objetivos, la metodología, las actividades, el papel del profesor en relación a tres aspectos: el aula, los alumnos, los padres; qué colaboración existe entre los demás compañeros y el profesor (si esto influye en su trabajo diario)... De igual manera se observará qué reacción tiene el alumno ante el trabajo.

Al final del curso elaboraremos la memoria final de la actividad.

Grupo de Trabajo de Educación Infantil Rural

- C. P. de Caracuel*
- C. P. de Cabezarados*
- C. P. de Luciana*
- C. P. de Los Pozuelos de Calatrava*
- C. P. de Poblete*
- C. P. de Puebla de Don Rodrigo*
- C. P. de Ballesteros*
- C. P. de Abenójar*
- C. P. de Villamayor de Calatrava*
- Centro de Recursos de Educación Compensatoria de Ciudad Real*



Ministerio de Educación y Ciencia