

LA EDUCACIÓN INFANTIL HOY: RETOS Y PROPUESTAS

© Montse Anton Rosera, Sílvia Blanch Gelabert, Hilda Weismann, Imma Homar Martí, Lúdia Esteban, Montserrat Navarro, Olga Romera, M. Àngels Santcliments Ribalta, Miriam Lozano Jiménez, Judit Cucala Velasco, Montserrat Monturiol, Judit Sardà, Montserrat Fons Esteve.

M^a Luisa Martín Casalderrey y David Vilalta Murillo (coordinadores)

© de la presente edición : Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
ISBN: 978-84-942907-5-6.

ÍNDEX

PRESENTACIONES	pág. 4
LA EDUCACIÓN INFANTIL HOY	pág. 8
RETOS DE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS	pág. 22
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	pág. 24
COMPRENDER EL MUNDO	pág. 32
EL JUEGO HASTA LOS 3 AÑOS	pág. 42
EL JUEGO DE LOS 3 A LOS 6 AÑOS	pág. 54
PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA	pág. 66
LA VIDA EN EL AULA	pág. 68
DESCUBRIR Y PENSAR HASTA LOS 3 AÑOS	pág. 80
DESCUBRIR Y PENSAR DE LOS 3 A LOS 6 AÑOS	pág. 94
LA ENTRADA AL MUNDO LETRADO	pág.112
BIBLIOGRAFÍA.....	pág.122
PERSONAS QUE HAN COLABORADO	pág.128

Presentaciones

Introducción

La educación es un proceso necesario, vital e imprescindible para nuestro desarrollo como personas comprometidas, activas y reflexivas con el mundo y con nuestras acciones.

Esta necesidad de educarnos y formarnos para desarrollarnos y crecer, es doblemente imprescindible en las primeras etapas de la vida y de la educación.

Así pues, la educación infantil, tal y como reconocen todos los expertos en este ámbito de conocimiento, se definiría como una de las etapas claves para el aprendizaje, para el crecimiento cognitivo, psicomotriz y afectivo, y para la mejora de nuestros niños.

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona, como institución que tiene una larguísima trayectoria de actividad e investigación en el campo de la educación infantil y de la formación de sus profesionales, nos hace especialmente ilusión poder visualizar y compartir todo este trabajo riguroso y comprometido que los diferentes profesionales y los diferentes equipos han ido desarrollando y generando. Esta publicación quiere aportar estas ideas, conocimientos y experiencias para compartirlos con la comunidad educativa.

El ICE está doblemente contento de presentar y dar luz a esta publicación para que pueda servir de referente a mucha otra gente y les estimule a continuar trabajando, investigando y mejorando la educación infantil.

Gracias a todas las personas que han sido precursoras en la discusión y generación de ideas y conocimientos y, sobre todo, a los autores que han podido narrar y expresar sus conocimientos y sus experiencias en esta publicación. El objetivo es, pues, darlos a conocer, compartirlos para que puedan convertirse en elementos clave para la reflexión conjunta de todos los profesionales que trabajan y se preocupan por la mejora del aprendizaje de nuestros niños y de esta etapa educativa.

Gracias a todos y esperemos que la publicación sirva de puntal para generar innovaciones y mejoras en cada uno de nuestros centros educativos.

Carme Ruiz

Directora del Instituto de Ciencias de la Educación

P5



Prólogo

La educación infantil hoy ya cuenta con un largo recorrido de reflexiones contrastadas entre los profesionales de cualquier ámbito de atención directa a la infancia y los de otros ámbitos científicos; un largo recorrido de experiencias compartidas entre escuelas y entre países, y de políticas educativas que no se pueden eludir porque ya son demandadas por la sociedad.

Los científicos de muy diversos ámbitos -psicólogos, pedagogos, neurólogos, pediatras, filósofos, etc.- han ido expresando y explicitando la enorme repercusión que las intervenciones educativas tienen en los primeros años de vida. Las muy diversas experiencias educativas, escolares o de otros tipos, han ido definiéndose progresivamente y, con el intercambio, se han enriquecido y ampliado más. Las necesidades familiares y sociales se han ido haciendo evidentes, y han reclamado marcos legislativos que garanticen una buena atención educativa para los más pequeños.

Todo ello ocurre en un proceso dinámico, interactivo y complejo. Un proceso que, como todos los procesos vitales, se mueve: avanza y retrocede, crece y mengua el interés, se regula...; se ve influenciado e influye en otros movimientos familiares, colectivos, sociales...; se da dentro de un sistema mucho más amplio y necesita, y va creando, redes que lo sostengan. Es un proceso que todavía tiene mucho recorrido por hacer.

Este libro sobre educación infantil que ahora presentamos, también ha hecho su proceso: ha pasado por propuestas diferentes, confluyentes y plurales, formuladas en diversos formatos. Y finalmente aquí está. Queremos compartirlo como muestra de las múltiples experiencias y reflexiones que, desde hace más de 25 años, se vienen intercambiando en un grupo de trabajo: el equipo de formadores de educación infantil del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Después de tan largo recorrido, tenemos diversas propuestas para hacer, muchos contenidos para elegir, muchas experiencias para compartir, muchas personas y equipos educativos con los que colaborar... Nuestra selección es ésta que os ofrecemos. A partir de una reflexión general sobre **La educación infantil hoy**, planteamos unos **Retos para los equipos educativos**, que parten de entender su finalidad: ayudar a los niños y niñas a *Comprender el mundo*, y que reflexionan sobre dos temas que, a pesar de haber sido muy debatidos y predicados, continúan siendo un desafío en muchos contextos: *La escuela inclusiva* y *El juego* como actividad fundamental de la infancia. Hacemos también algunas **Propuestas para la acción educativa**: experiencias reflexionadas que ofrecen caminos para contribuir al desarrollo de todas las capacidades de los más pequeños, en interacción constante con su entorno: *La vida en el aula*; *Descubrir y pensar hasta los 3 años*, y *de los tres a los 6 años*; y *La entrada al mundo letrado*.

Es una publicación digital, en castellano y catalán, hecha coralmente, y no al

unísono, por personas diversas, que quiere llegar a educadores y educadoras diversos, de diferentes lugares y posiciones. Pero todos los artículos siguen un esquema similar y, al final de cada uno, se incluyen dos breves apartados: *Para reflexionar* y *Para saber más*. Porque sabemos por experiencia que, a partir de una determinada propuesta y con la reflexión personal y compartida, podemos mejorar nuestra práctica, ajustar nuestra intervención, adecuarla a nuestro contexto, crear nuevas situaciones... crear pedagogía. Y, al final del libro, se ofrece también una bibliografía más extensa para poder descubrir otras reflexiones o propuestas, pocas, pero seleccionadas, que nos permitan profundizar en aquello que más nos interese.

Cada uno podrá dialogar a su manera, a partir de su experiencia y opción, con el conjunto de propuestas y reflexiones. Nos quedamos con el deseo y la esperanza de que este diálogo interno contribuya al proceso de una educación infantil cada vez de mejor calidad.

Luisa Martín Casalderrey y David Vilalta Murillo

La educación infantil hoy

por Montse Anton



Con este artículo se pretende reflexionar sobre la posibilidad de disponer de servicios de atención a la pequeña infancia que complementen a las escuelas infantiles, sobre todo en el primer ciclo de la etapa educativa (de 0 a 3 años), dado que el segundo ciclo tiene un lugar reservado en los centros de educación primaria, y los 3 años son el inicio real de la escolarización en diversos contextos, concretamente el catalán y español.

También se pretende ayudar a analizar la necesidad de garantizar la calidad requerida para atender a la infancia en todo su proceso de desarrollo y educación; así como el ajuste necesario a cada realidad territorial, apuntando brevemente experiencias concretas de algunos países conscientes de los beneficios que tiene, a nivel social, atender bien a las criaturas y a sus familias. Algunos de los modelos que se ofrecen como ejemplos para ilustrar el texto son catalanes, dado que son los que mejor conocemos, pero nuestro ánimo es que sirvan para el nacimiento de propuestas semejantes en distintas realidades geográficas y sociales.

Enfoque legal de la etapa

La ley contempla la educación infantil como una etapa diferenciada del resto de etapas educativas; tiene identidad propia.

Para intentar analizar la educación infantil hoy, es necesario tener sensibilidad para planificar, racionalizar y ofrecer respuestas a las familias en la tarea de educar a sus hijos desde la primera infancia, dado que los aprendizajes que se producen en estas primeras edades se fijan como patrón de comportamiento a lo largo de la vida.

En la Ley General de Educación de 1970 se indicó qué enfoque había que dar a la etapa de educación infantil. Esta ley proponía la escolarización de los niños y niñas de 4 y 5 años en los centros de educación general básica.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) marcó, en el momento de su aprobación en 1990, un hito importante al determinar que la etapa de educación infantil debía ser considerada educativa en sus dos ciclos 0-3 y 3-6.

Esta realidad continúa vigente a pesar de las distintas regulaciones del sistema educativo; de hecho, el segundo ciclo de la etapa (de los 3 a los 6 años), sin ser universalmente gratuito ni obligatorio, está generalizado en casi toda la población y representa el momento de acceso real a la escolarización de los niños y niñas españoles y catalanes, ya sea en la red pública de educación o en la iniciativa privada existente en muchos territorios.

Es necesario un compromiso político que trascienda las diferentes legislaturas para desarrollar regulaciones escritas, y que éstas permitan entender la apuesta de futuro que representa invertir en la atención a la infancia

No sucede lo mismo con el primer ciclo, el que se refiere a los niños y niñas de 0 a 3 años. A pesar de que la ley reconoce la necesidad de considerar educativa toda la etapa, la atención a las criaturas más pequeñas no siempre cubre las necesidades que las familias demandan. Más adelante se detallaran algunos de los servicios que las atienden.

Concepto de infancia

En el mundo occidental puede hablarse de consenso por el hecho de considerar a los niños y niñas, desde su nacimiento, como miembros de pleno derecho del grupo social al que pertenecen.

“Todos los niños y niñas tienen derechos: a ser amados, atendidos y educados. No son apéndices de las familias; son componentes de ellas.”

(Convención sobre los Derechos de la Infancia. Organización Naciones Unidas, 1989)



Todos los niños tienen derechos

Paralelamente a la consolidación de esta idea, se ha incrementado la creación de servicios para atender a los más pequeños y a sus familias. No obstante, la diversificación que estos servicios presentan no siempre responde a la calidad que sería exigible para atender a un segmento tan importante del tejido social.

Por ello, son de agradecer las investigaciones de referencia que acentúan la importancia de marcar unos indicadores que garanticen la calidad. De ellos, cabe destacar el libro de P. Moss i A. Pence, *Valuing Quality in Early Childhood Services*; y el de G. Dahlberg, P. Moss y A. Pence, *Más allá de la calidad: perspectivas postmodernas*.

Los trabajos realizados desde Emakunde: *Servicios sociocomunitarios y familias y Las escuelas infantiles: respuesta a una necesidad social*; y desde el Ministerio de Asuntos Sociales: *Análisis de la demanda de servicios para la primera infancia*, adoptan una perspectiva similar a los trabajos realizados en Cataluña, y enfatizan la importancia de diversificar la atención socioeducativa a la pequeña infancia, sin olvidar la necesidad de hacerlo desde parámetros de calidad que pueden ser evaluados y constatados en los diferentes servicios.

Hay que considerar a la infancia como ciudadanía con todos sus derechos, y actuar en consecuencia en la atención a las necesidades que genera.

Hay que hacer una consideración especial a los diferentes estudios del Dr. Ferran Casas sobre la infancia y las perspectivas psicosociales; éstos marcan una trayectoria hacia cómo debe ser atendida la población más pequeña y, constantemente, hacen propuestas para identificar su calidad. El Dr. Casas

es el impulsor de la Red Catalana Interdisciplinaria de Investigadores sobre los Derechos de la Infancia y su Calidad de Vida (XCIII), donde se coordinan las investigaciones realizadas por profesionales de diferentes ámbitos relacionados con la mejora de la vida de las criaturas y de sus familias.



Los niños tienen vida social

Los estudios del Dr. Ignasi Vila, de la Universidad de Girona, describen con detalle la vida de los niños de 0 a 6 años en nuestra sociedad; por este motivo, se ha convertido en un referente empírico cuando se aborda un trabajo de investigación.

Las aportaciones del Dr. Carles Alsinet, que se recogen en su libro *El bienestar de la infancia*, centran el amplio marco de las perspectivas psicosociales, considerando la prevención como la base de una buena intervención.

Cabe destacar el estudio *Informe sobre l'Escola Bressol Municipal i els Serveis a la Petita Infància a la província de Barcelona*, presentado por la Diputación de Barcelona en 2011, <https://www.diba.cat/documents/113226/0812e68c-6f07-4284-9049-2f8477a4b93a>, ya que en él se hace un exhaustivo análisis de las formas de compromiso municipal en las distintas poblaciones de esta provincia.

Características de los servicios específicos de atención a la pequeña infancia

Son necesarios servicios específicos para el buen acompañamiento de los niños y de sus familias.

Los cambios sociales, económicos y culturales determinan la importancia de disponer de unos servicios de calidad para atender a los niños y niñas más pequeños. A este respecto, son importantes las consideraciones que hacía Quorstrup (1991) cuando analizaba que, al margen de cualquier otro requisito, “la infancia es un grupo social”, y proponía que lo ideal sería que se llegara a constituir en categoría social para que se le pudiera garantizar una atención de calidad.

Igualmente, hoy todavía continúan vigentes los parámetros que marcó la Red Europea de Atención a la Infancia en 1996 en su informe sobre los *Objetivos de calidad que deben cumplir los servicios para la infancia*, donde se propone una serie de criterios a seguir si, realmente, se quiere atender a la pequeña infancia con servicios de calidad:

- El gasto público destinado a servicios para la pequeña infancia no debe ser inferior al 1% del PIB
- Los servicios financiados con fondos públicos deben ofrecer plazas equivalentes a la jornada completa, como mínimo, para el 90% de los niños y niñas de 3 a 6 años y para el 15% de los niños y niñas de 0 a 3 años.
- Todos los servicios para las criaturas deben tener unos valores, unos objetivos coherentes y una filosofía educativa explícita.
- El personal debe tener más de 18 años y, al menos, tres de formación específica; debe reflejar la diversidad étnica de la comunidad y debe estar formado por hombres y mujeres (el 20% de los trabajadores son hombres).
- Los procesos de toma de decisiones deben ser participativos, implicando a las familias, al personal y, en lo posible, a las criaturas.

A todo ello hay que añadir que la estructura familiar ha ido cambiado, lo que conlleva la aparición de nuevas circunstancias sociales. En las reflexiones que hace C. Brullet (2002) se constata que la reducción del número de adultos de diferentes generaciones viviendo en una misma casa, así como la presencia de nuevos modelos familiares, como pueden ser las familias monoparentales, determinan unos nuevos modelos de familia y la necesidad de disponer de más servicios para afrontar la educación de los más pequeños con éxito.

Cabe destacar que son muchos los esfuerzos hechos por profesionales de todos los ámbitos, no sólo el educativo, para garantizar que la educación esté presente en cualquiera de las actuaciones que se dirijan a los niños, y que sin esta premisa es imposible un buen desarrollo como persona.

Es suficientemente conocida la experiencia desarrollada en Francia donde ya se propuso, a mediados de los años 70, un nuevo modelo de atención conjunta a la pequeña infancia y a sus familias para compartir tiempo y espacio, conocido como la “Maison Verte”. Éste ha sido el modelo inspirador de los “espacios familiares” que, con posterioridad, se han instaurado en algunas localidades tanto francesas como de otros lugares europeos, incluido nuestro país.



Servicios de atención compartida a los niños y a las familias

Los países nórdicos, sobre todo Dinamarca, son un modelo de atención diversificada a la infancia y a sus familias. Su variedad de ofertas de atención pone de manifiesto sus esfuerzos por dar una respuesta de calidad al cuidado de los más pequeños desde el mismo momento de su nacimiento, dentro y fuera del hogar y con la implicación indistinta de la madre o el padre. La calidad que ellos proponen, potencian y reclaman en sus diversas opciones es envidiable y a la vez peligrosa porque una imitación superficial solamente

destinada a resolver los problemas “logísticos” de las familias, desvirtuaría su auténtico espíritu: atender bien a los niños.

Los daneses son inspiradores de formas de atención alternativas a la institucional propiamente dicha. Entre sus ofertas existe la de atención reducida a “domicilio”, en casa de la cuidadora de los niños de dos o tres familias, incluidos los suyos propios; y la de las llamadas Madres de día, a las que se les exige tener una formación y unos espacios adecuados, y que están sometidas a un control por parte de la administración educativa para garantizar la calidad del servicio ofrecido.

Este tipo de planteamiento se ha intentado importar a nuestro entorno inmediato. Esto ha hecho que se disparen algunas alarmas cuando se han querido aplicar estas modalidades de atención a la infancia pero “a la baja”: con pocos recursos y poca formación; más pensadas para cubrir a las necesidades de las familias que trabajan, que para cubrir las especificidades que presentan los pequeños. No sólo se trata de haber adquirido “competencias de cuidadoras vitales”, sino de tener una formación fundamentada para poder ofrecer a los niños y niñas las respuestas más adecuadas a cada una de las necesidades que plantea su desarrollo, al tiempo que se favorece el acompañamiento a las familias contemplando realidades cada vez más complejas.

Aquí es fundamental la propuesta que hace C. Ángel (1994) cuando afirma que la creación de los nuevos servicios de atención a la infancia y a sus familias, requiere una reflexión profunda y real por parte de los responsables que deben llevarlos a cabo, ya que deben reunir unos requisitos mínimos como son:

- *La multifuncionalidad.* Es decir, tener funciones diversas: educativas, sociales, sanitarias, etc. Lo que se pretende marcar es que, al mismo tiempo que se atiende a los pequeños, hay que dar un servicio a las familias en la compaginación de los horarios laborales de sus componentes y se tienen que ofrecer orientaciones referidas a la infancia sobre temas de interés general para la comunidad.

Es necesario seguir investigando para garantizar la calidad en los servicios de atención a la infancia en general, y a la franja comprendida entre los 0 y los 6 años en particular. La imitación de países que desarrollan propuestas diversificadas de atención a los más pequeños, debe hacerse desde el rigor, orquestando medidas de evaluación y control



Funciones educativas, sociales, sanitarias...

- *La integración.* En el sentido de que los diferentes ámbitos junten esfuerzos, se coordinen y creen programas comunes, ubicándolos en las diferentes zonas y adecuándolos a cada uno los aspectos que hay que ir priorizando. Este apartado ha tomado especial relevancia en los últimos años.
- *La diversidad.* Con una oferta que garantice la cobertura de las necesidades a las que pretenden dar solución. Este hecho no quiere decir, en cuanto a horarios, que los niños tengan que asistir en franjas muy largas, ni que éstas tengan que ser iguales para todos. Lo que sí se debe pedir a las administraciones públicas, es que garanticen un abanico de posibilidades que permita una elección suficiente y de calidad.

Ejemplo de algunos servicios existentes y la necesidad de coordinación entre ellos. Es imprescindible la coordinación entre los distintos servicios que atienden a la pequeña infancia para optimizar las distintas actuaciones que se ofrecen a las familias.

La necesidad de servicios de atención a la infancia no debe contemplarse desde la excepción, sino desde la normalidad y la cotidianidad en la atención a la ciudadanía en general, y a sus componentes más pequeños en particular.



Atención normalizada

En el análisis de servicios existentes en Catalunya, cabe destacar el trabajo realizado, desde la Diputación de Barcelona, por Ángel Forner (1999) sobre la educación de las criaturas más pequeñas; éste, al igual que la Red de Atención a la Infancia de la Unión Europea, define los servicios de atención:

a) *Ámbito general*

Ya se ha apuntado con anterioridad que, prácticamente, toda la población infantil de 3 a 6 años se halla escolarizada en los centros educativos de educación infantil y primaria, y recibe el nombre de parvulario, lo que ayuda a distinguir la especificidad de los aprendizajes que los niños deben adquirir.

Asimismo, la atención a los niños y niñas de 0 a 3 años se halla regulada en las escuelas infantiles (llars d'infants o escoles bressol es el nombre específico que reciben en Catalunya), de iniciativa pública, dependientes de los estamentos gubernamentales en cualquiera de las formas que adopten en los distintos territorios; de las administraciones locales; de empresas que las crean para sus trabajadores; y, sobre todo, de iniciativa privada que cubren buena parte de la demanda, dado que la respuesta pública no satisface las necesidades planeadas.

Es por ello que se ofrecen iniciativas particulares, como se ha apuntado anteriormente al analizar los servicios variados, ajenas a cualquier regulación y al margen de cualquier control, imitando modelos de los países nórdicos donde están convenientemente reguladas y sometidas a control por parte de la administración responsable.



Dar respuesta a diferentes necesidades

b) *Atención específica*

Para dar solución a distintas necesidades específicas en situaciones personales diversas existen algunos servicios que permiten ajustar su respuesta a las necesidades en el momento en que éstas se presentan.

A modo de ejemplo, destacamos:

- *Benvingut nadó* (Bienvenido bebé) y *Ja tenim un fill* (Ya tenemos un hijo); servicios que, sin estar generalizados, sí tienen cierta recurrencia en algunos servicios médicos de atención y orientación a madres primerizas y a familias en su primera paternidad. Los responsables suelen ser personal sociosanitario, comadronas y enfermeras de pediatría.
- Centros de Atención a Disminuidos (CAD); que atienden a toda la población con alguna disminución, desde el nacimiento y hasta conseguir su inserción laboral. En las primeras edades, su labor es fundamentalmente de asesoramiento a los padres.
- Servicio de Atención Precoz (SAP); que tiene unas funciones similares a los CDIAP y suele estar vinculado a los CAD, por lo que puede tener dependencia orgánica y financiera de alguno de ellos. Atiende a niños y niñas de hasta 4 años, y trabaja la detección, el diagnóstico y el seguimiento, así como la orientación a familias y a otros profesionales.
- Centros de Desarrollo Infantil de Atención Precoz (CDIAP); que atienden a niños y niñas de hasta 4 años con trastornos en su desarrollo. Hacen prevención, detección y seguimiento de los casos.

- Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP); que orientan la escolarización de niños y niñas que presentan alteraciones en su desarrollo y que, por tanto, necesitan atención específica. Hacen el seguimiento de estos pequeños y asesoran a los profesionales y a las familias.
- Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA); que orientan a familias y profesionales hacia la mejor opción para la educación de los niños y niñas sordos o que presentan trastornos de lenguaje. Ofrecen atención individualizada a estos menores, con adecuación de materiales y propuestas curriculares para facilitar su proceso de escolarización.
- Centros de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ); cuya función es el diagnóstico y seguimiento de las diversas disfunciones psicopatológicas que afectan a la criatura individualmente o a la familia en su conjunto, desde que es un bebé y hasta los 18 años.
- Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en riesgo de exclusión social (EAIA); que valoran y tramitan los casos de niños y niñas en riesgo de marginación social o que presentan malos tratos, y plantean si es necesaria una solución fuera del ámbito familiar causante del motivo por el que interviene el equipo. Facilitan asesoramiento a los educadores, maestros, trabajadores sociales, pediatras, etc., que atienden a estas criaturas.



Diferentes necesidades

c) Otros tipos de servicios

También han aparecido nuevos servicios en los últimos tiempos:

- **Espacios de relación familiar.** Dirigidos a niños y niñas de hasta 3 años y a sus familias. Están destinados a favorecer el proceso de socialización de las criaturas y a aumentar los conocimientos de los adultos, en el proceso de atención, cuidado y educación de sus pequeños. Los horarios de estancia son flexibles, pero están estipulados para garantizar el cumplimiento de los objetivos que se fijan. Los equipos los componen, principalmente, profesionales de diferentes disciplinas, psicólogos, trabajadores sociales y educadores.
- **Bibliotecas con sección infantil específica.** Organizan actividades para los pequeños, como son talleres de cuentos y espacios de pequeños lectores, entre otras.
- **Escuelas de música y danza.** Algunas admiten niños y niñas a partir de los 3 años, o incluso más pequeños, para facilitar la sensibilización temprana. Muchas de estas iniciativas son municipales.

La creación, potenciación, conservación o, en el peor de los casos, desaparición de servicios de atención a la pequeña infancia, deben estar sujetas a un profundo análisis realizado por equipos interdisciplinarios que tengan como objetivo trabajar en pro de la infancia.

• **Espectáculos.** Espacios físicos u organizaciones pensados para presentar, con una periodicidad regular, formas variadas de espectáculo dirigidas a los más pequeños. Cataluña tiene una fuerte tradición al respecto.

• **Centros y asociaciones de atención a la infancia en el tiempo libre.** Se trata de servicios territorialmente muy cercanos a los usuarios. Aunque su finalidad es lúdico-educativa, cada vez son más las recomendaciones de reservar plazas para menores con riesgo de exclusión social, como complemento a una atención familiar no siempre correcta. Además de los de titularidad municipal o privada, existen iniciativas religiosas con incidencia en barrios marginales.

• **Iniciación deportiva.** Vinculada generalmente a clubes y asociaciones deportivas. Cada vez su oferta va dirigida a niños y niñas más pequeños, sobre todo a partir de los 3 años; y es frecuente encontrar iniciativas como la natación para bebés entre las ofertas de actividades regulares de muchas entidades.

• **Jardines y parques públicos.** Son zonas de recreo pensadas para favorecer el juego al aire libre. Los ayuntamientos son los que las crean y los encargados de su mantenimiento y limpieza.

- **Ludotecas.** Se trata de espacios destinados a fomentar el juego entre los niños, con una orientación educativa garantizada por profesionales cualificados. Las hay privadas, públicas e itinerantes. No confundir con las “falsas ludotecas” que ofrecen servicios semejantes a las escuelas infantiles 0-3, pero sin cumplir la legislación a la que éstas se acogen.



Fomentar el juego entre niños

A modo de síntesis

Como resumen de todo lo expuesto y para reforzar el concepto de infancia, citaremos las todavía vigentes aportaciones de Evans y Myers (2000) por ser consideradas en todos los estamentos internacionales. Éstas afirman que:

- *Toda criatura, sin distinción de sexo, raza, lengua, religión o cualquier otra consideración, debe tener la oportunidad de desarrollar el potencial del cual es portador.*
- *Por su vulnerabilidad física y mental, el niño necesita especial protección y cuidado.*
- *Se debe prestar atención a los niños y niñas que viven en condiciones especialmente difíciles.*
- *Los padres y las familias (se definan éstas como se definan) tienen la responsabilidad primordial de asumir la crianza, el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.*
- *Las autoridades deben crear un contexto normativo apropiado para que las familias y la comunidad donde se ubican puedan asumir sus responsabilidades en materia de cuidado y protección de los niños y niñas.*

Preguntas para reflexionar:

- ¿Es posible coordinar los servicios que inciden en unas mismas criaturas y sus familias, buscando referentes de actuación compartidos?
- Conscientes de que los servicios que se describen como modelo no se pueden copiar y replicar sin más, ¿es posible crear servicios de acompañamiento familiar en otros contextos sociales y culturales diferentes del que aquí nos sirve de referencia?
- ¿Cómo hay que actuar para poder dar continuidad entre los dos ciclos de educación infantil, y entre esta etapa y la educación primaria?
- Muchas de las investigaciones apuntan a la importancia de invertir en la calidad de los servicios que se ofrecen en la atención a la pequeña infancia, ¿cómo se puede convencer a la clase política de que invertir en educación es una firme apuesta de futuro?

Para saber más:

Conferencia Mundial Atención y Educación Pequeña Infancia.
Moscú: UNESCO, 2010

XARXA CATALANA INTERDISCIPLINÀRIA D'INVESTIGADORS SOBRE ELS DRETS DELS INFANTS I LA SEVA QUALITAT DE VIDA. *Infants, drets dels infants i la seva qualitat de vida: Algunes aportacions de la recerca psicològica a Catalunya.* Girona: Documenta Universitaria, 2006.

Retos de los equipos educativos

La educación infantil, como se ha visto, es un concepto muy amplio. A los más pequeños se les educa, sobre todo, en el seno de la familia. Sin embargo, los diversos servicios que ofrecen atención a la pequeña infancia y a sus familias, siempre tienen que partir de planteamientos educativos explícitos que van mucho más allá de los meramente asistenciales.

En este libro nos centramos en algunos aspectos centrales de la escuela infantil como centro habitual, y cada vez más extendido, para la educación de los más pequeños fuera del hogar, ya sea en el primer ciclo o hasta los seis años. La búsqueda de la calidad educativa en la escuela de la infancia exige que los equipos educativos se planteen unos retos. Aquí invitamos a estos equipos a la reflexión sobre una de las principales tareas que ocupan a la infancia: *Comprender el mundo* que les toca vivir, y a repensar dos aspectos que, por muy aceptados que estén en teoría, continúan siendo un desafío real en la práctica: *La escuela inclusiva*, como facilitadora de las posibilidades de desarrollo de todas las personas, y *El juego*, como actividad principal de las criaturas, siempre promotora de aprendizaje.

La educación inclusiva

por *Sílvia Blanch*



La educación inclusiva defiende el derecho de toda persona a tener mayores oportunidades de participación, teniendo en cuenta sus necesidades y características únicas. La inclusión implica dar valor a la diversidad y contemplarla como un reto social a conseguir para favorecer contextos educativos que faciliten el desarrollo de todos. Así pues, la inclusión es un proceso que supone caminar hacia una sociedad más democrática y equitativa donde quepan todos.

La inclusión implica dar valor a la diversidad y contemplarla como un reto social a conseguir para favorecer contextos educativos que faciliten el desarrollo de todos

Derecho a la presencia, participación y rendimiento de todos los niños y niñas, con el fin de evitar situaciones de exclusión

Inclusión. Derecho a la participación

El modelo de educación inclusiva nace de la necesidad de los profesionales y de las familias de reivindicar el derecho a la presencia, participación y rendimiento de todos los niños y niñas, con el fin de evitar situaciones de exclusión (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Simón y Echeita, 2013). Este movimiento en favor de una "Educación para todos" (Education for all), creado a principios de los años noventa, facilitó

una serie de orientaciones de políticas educativas coordinadas por la [UNESCO](#). Éstas se visualizaron más claramente en las conferencias internacionales celebradas en Jomtién (1990) y en Dakar (2000), pero sobre todo con la elaboración de la [Declaración de Salamanca](#) (UNESCO, 1994), donde se recopila una serie de orientaciones prácticas para avanzar hacia una educación que no sea excluyente (Giné, 2009).

A nivel del [estado español](#), con la ley orgánica 2/2006 (capítulo I del título II), también hay un compromiso con la educación inclusiva. En Cataluña existe una [normativa](#) sobre la inclusión y un proyecto sobre [convivència i èxit educatiu](#) (2014), que enmarcan la necesidad de trabajar para poder evitar la exclusión de los niños y niñas.

Por tanto, el movimiento de educación inclusiva nace de la comunidad, pero cuenta con acuerdos internacionales y nacionales que lo avalan. Aunque hay compromisos políticos, en la práctica sigue siendo muy complejo evitar la exclusión de los menores más vulnerables. Una de las barreras más difíciles de superar somos las personas, nuestras concepciones y expectativas sobre la educación y los pequeños.

En este sentido, actualmente estamos a caballo entre dos modelos teóricos que enmarcan la interpretación y las actuaciones desarrolladas: el modelo médico y el modelo social.

El modelo médico se caracteriza por estar muy centrado en el individuo, en los aspectos físicos y orgánicos, pero sobre todo focaliza en los déficits que

puedan tener las personas, con una intención puramente rehabilitadora. Es decir, se entiende que si un niño o niña presenta un déficit, después de su detección, un experto se hará cargo para que se pueda rehabilitar de la mejor manera posible.

Este modelo supuso un avance en su momento por el hecho de reivindicar que los niños y niñas tenían que integrarse en las escuelas ordinarias siempre que fuera posible. De esta manera se facilitó que muchos pequeños pudieran compartir espacio y tiempo con otros niños y niñas en escuelas ordinarias, aunque a menudo estuvieran separados de sus compañeros por ser “especiales” y, como tales, tenían que trabajar con especialistas para mejorar sus déficits y carencias.

El modelo médico considera que las criaturas que presentan algún tipo de déficit salen de la normalidad, son diferentes, especiales y, por tanto, tienen que ser evaluados y diagnosticados por un experto. El menor ya diagnosticado, en función de su etiqueta, puede ser derivado a una escuela especial, muy pensada para niños y niñas con un diagnóstico similar, o a una escuela ordinaria, pensada sobre todo para niños y niñas sin discapacidades. A menudo se cree que el niño diagnosticado podrá adaptarse bien a la escuela ordinaria, es decir, podrá acercarse lo máximo posible al “nivel” de su grupo de clase. Las dificultades que ha comportado este modelo han llevado a ir avanzando hacia otros modelos.

En consecuencia, ha ido surgiendo un nuevo modelo, el social, que da un paso más allá: ya no se habla de que el niño tiene que integrarse en la escuela, sino de que la escuela, reflejo de la sociedad, tiene que adaptarse a los niños que participan en ella; los tiene que incluir. Esto implica un proceso que permita analizar al alumnado de la escuela y sus necesidades y capacidades, con el fin de detectar las barreras que impidan la plena participación de todos los niños y niñas, y diseñar contextos educativos de calidad adecuados para todos, sean cuales sean sus características y necesidades.

Detectar las barreras que impidan la plena participación de todos los niños y niñas, y diseñar contextos educativos de calidad adecuados para todos, sean cuales sean sus características y necesidades

Déficit y discapacidad. ¿Qué podemos hacer?

Todas las personas somos diferentes; todos tenemos capacidades y ciertas dificultades en algún aspecto de nuestra vida. Partiendo de esta idea, ante un niño con algún tipo de reto funcional, se utilizan términos que pueden generar malestar. Por ejemplo, la [Clasificación Internacional](#) diferencia tres términos: deficiencia (ligada a aspectos más biofisiopsicológicos), discapacidad (relacionada con el ámbito personal y como consecuencia del déficit) y minusvalía (desventaja derivada de deficiencias o discapacidades que limitan o impiden la participación social). Pero algunos colectivos prefieren

autodefinirse, por ejemplo, como una persona con: “dependencia funcional” o “[diversitat funcional](#)”. Aunque el debate sigue abierto y no hay un acuerdo general, los términos más utilizados son el de persona “con discapacidad” y “diversidad funcional”, aunque internacionalmente se utiliza también el tipo de déficit y la palabra “reto”. Por ejemplo, una persona con una discapacidad física se definiría como physically challenged (reto físico). Como profesionales de centros y servicios educativos, podemos hacer poca cosa cuando nos encontramos con un niño que presenta un déficit. Entendemos que un déficit es una pérdida o alteración que afecta, de manera prolongada, al crecimiento, desarrollo y/o funcionamiento de la persona. Este déficit puede ser congénito o adquirido, permanente o temporal, y a menudo genera una restricción del funcionamiento.

Por ejemplo, tener un déficit visual genera una restricción por la falta de visión. Ante un alumno con este déficit, como educadores no podemos actuar para “curarlo”, en cualquier caso será un profesional quien tendrá que hacerle el seguimiento y recomendarle el uso de gafas, una operación o el apoyo que requiera.

En cambio, como educadores sí que podemos facilitar la plena participación del pequeño en el aula y, portanto, evitar que el contexto y la actividad lo discapaciten. Así, entendemos la discapacidad como una consecuencia del déficit que genera una restricción social que limita o impide la plena participación o el desarrollo de un rol o acción esperada. Si tenemos un alumno con un déficit físico que requiere que vaya en silla de ruedas, tendremos que detectar y solucionar las barreras arquitectónicas para facilitar su autonomía y que no quede excluido. Tendremos que asegurarnos de que el acceso al edificio le resulte fácil, con rampas por ejemplo; que no haya mochilas en el suelo u objetos que le impidan moverse por las estancias; que pueda coger los objetos de las estanterías o descolgar su chaqueta de manera autónoma, etc. Fijaos qué pasaría si una comunidad se organizara pensando solamente en las personas con un tipo de diversidad funcional: http://www.youtube.com/watch?v=xn4WcE5Ng_E, seguramente las personas discapacitadas seríamos los demás.

La manera de organizar el espacio y los materiales, así como las actividades que propongamos, tendrán que estar pensadas para todos los niños y niñas que tengamos a nuestro cargo, especialmente para aquellos más vulnerables, con el fin de evitar que alguien quede excluido

Necesidades Educativas Específicas (NEE)

Cuando trabajamos con niños, tenemos que tener muy claro que cualquiera de ellos puede necesitar una atención especial en un momento puntual de su vida, es decir, puede tener una necesidad educativa específica de forma puntual o prolongada en el tiempo. Esta necesidad puede derivar de un déficit o de un trastorno, pero también de una situación de vulnerabilidad por razones sociales, culturales o económicas; cambios familiares, como el nacimiento de un hermano o la separación de los padres; un duelo por la pérdida de alguien querido, ya

sea porqué se ha ido a vivir fuera y lo añora, o porqué ha muerto; la adaptación a la escuela, que puede ser difícil para el menor, para su familia e incluso para la maestra; o por no sentirse parte del grupo. Por lo tanto, cualquier situación personal, física, psicológica, socioeconómica y/o cultural, puede generar que un niño sea vulnerable de sentirse o de ser excluido. Por este motivo, el educador debe tener una vista y un oído muy finos para poder detectar los matices: aquello que no llama la atención porque no es evidente, pero que está presente. Tiene que estar muy atento a todos sus alumnos: a los que se hacen más visibles y pueden expresar los sentimientos y las emociones, pero también a aquellos que conviven silenciosamente, que pasan desapercibidos porque aprenden a controlarse o a inhibirse.

Cuando somos capaces de transmitirle al niño que él es verdaderamente importante para nosotros, que lo tenemos en cuenta y que estamos ahí para acompañarlo en su desarrollo, el niño tiene la oportunidad de sentirse considerado, respetado y querido, sean cuales sean sus características y circunstancias.



Fotografía de Núria Graell

Respetar y querer al niño lo hace feliz

Aprendizaje multinivel. Cada uno aprende a su ritmo

¿Cómo podemos atender a una diversidad de niños y niñas con experiencias, necesidades, intereses y capacidades diferentes? Pues cambiando el chip de lo que muchos de nosotros hemos experimentado como alumnos; cambiando el rol de docentes para pasar a orquestar los espacios, los materiales y los objetos; cambiar para acompañar a los niños en su desarrollo y aprendizaje. Ya hay [escuelas](#) ppúblicas y privadas que trabajan organizando la escuela como una comunidad de aprendizaje, donde las aulas tradicionales se han convertido en espacios y rincones de libre acceso y circulación. Éstos están llenos de provocaciones pensadas para despertar el interés del niño y poder trabajar todas las áreas del conocimiento de manera significativa y transversal. Ante un material determinado, una criatura investiga, se cuestiona, analiza sus propiedades, comparte, observa, crea, etc. La criatura, jugando con esos objetos, pone en marcha toda una serie de habilidades simbólicas, matemáticas, psicomotrices y lingüísticas, entre otras, en un contexto significativo para ella.

En este sentido, el profesional tiene que hacer un trabajo muy complejo: primero tiene que tener claro cuál es el objetivo de lo que quiere ofrecer y cuáles son las barreras con las que se pueden encontrar los pequeños; después tiene que pensar, planificar, escoger, organizar, proponer espacios, materiales y actividades, y reflexionar para valorar cómo ha ido. Una herramienta que le puede ser útil en esta tarea es el [Diseño Universal para el Aprendizaje \(DUA\)](#). Éste sigue cuatro principios muy básicos que hay que tener presentes durante todo el proceso:

- ¿Es útil para personas con diferentes capacidades? Los objetos más híbridos facilitan muchos usos sin limitar la manea de utilizarlos. Encontramos unos buenos aliados en muchos elementos naturales: piedras, arena, tierra, troncos, etc.
- ¿Se acomoda a un amplio abanico de preferencias y habilidades? Actividades y objetos que permitan muchos usos diferentes y objetivos diversos.
- En algunas propuestas, como talleres, ¿las instrucciones de uso son fáciles de entender según la experiencia, los conocimientos y las habilidades lingüísticas de los diferentes alumnos?
- Cuando hay que transmitir información ¿cuál será la manera más eficaz de comunicarnos según las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del alumnado? Si ofrecemos la información en formatos diversos: letra, imagen, voz, etc., tendremos más oportunidades de llegar a todos los alumnos.

Aprendizaje cooperativo. Métodos para la inclusión

El aprendizaje entre iguales es un recurso disponible en todos los centros y es muy potente si está bien organizado. Los niños y niñas suelen apoyarse entre ellos y muestran cooperación en muchas de sus acciones y juegos, sobre todo si no hay adultos que monopolicen o centralicen la actividad.



Niños cooperando (Escuela El Puig, Esparreguera)

El aprendizaje cooperativo favorece la inclusión porque requiere que los niños tengan competencias y habilidades diversas para cooperar hacia un fin común. Los [métodos](#) que se pueden utilizar son varios, pero uno de los más populares es el puzle. Si en la clase hacemos un proyecto sobre animales, por ejemplo, este método nos permite aprovechar la diversidad de conocimientos de cada niño para sacarles partido. De esta manera, podemos hacer equipos heterogéneos donde cada miembro del equipo se especialice en desarrollar una pregunta diferente, es decir, sea el experto de una parte de la información. Como experto, este niño desarrollará una parte de la información necesaria para, después, compartirla con su equipo.

Este método permite hacer una dinámica donde podamos crear subgrupos de expertos que compartan materiales e informaciones más o menos complejos según como hayamos configurado el grupo. Por ejemplo, a los niños que ya tengan ganas de escribir se les puede hacer expertos de una pregunta que requiera escribir la respuesta. Los niños que no estén motivados para escribir, pueden resolver la pregunta mediante la elaboración de una obra. De esta manera, en el aula trabajamos respetando diferentes ritmos, preferencias y capacidades para llegar a un fin común de manera cooperativa, y para que cada equipo tenga todas las respuestas de manera flexible y multinivel.

Para terminar:

Los niños viven en contextos diversos, con personas diversas y de diferentes generaciones. ¿Por qué no hacer que la escuela sea un reflejo de esta sociedad diversa? Gala es una niña vital, alegre, afectuosa y divertida que necesita mucha asistencia para cuidar su condición de tener la espina bífida.



Juntas mejor

Cada mañana comparte un espacio de juego y aprendizaje con sus compañeros y compañeras como cualquier otro niño. Sería una lástima que “sólo” por tener la espina bífida se perdiera la riqueza de compartir, en un contexto ordinario,

la oportunidad de aprender que tienen los otros niños sin su condición. Sería impensable que un niño con una discapacidad fuera apartado de sus padres para ser criado por unos expertos junto con otros niños con una condición similar a la suya con el propósito de favorecerle, y que este niño solamente compartiera parques, supermercados, médicos, etc., con niños como él. ¿Por qué pensamos que en la escuela tiene que ser así? Es cierto que la escuela debe contar con más recursos, pero también hay que trabajar para que ningún niño sea excluido de convivir con sus iguales. Hay que luchar para tener más recursos y para facilitar que los expertos puedan acompañar a los maestros y a las familias para que el niño pueda compartir espacios, tiempo y juegos con sus compañeros de barrio, escuela, etc.

Para poder avanzar hacia la inclusión, disponemos de una herramienta: [El Índice para la inclusión](#) (Booth i Ainscow, 2006), que permite reflexionar con la comunidad para romper barreras y avanzar hacia la inclusión.

En definitiva, la inclusión es un derecho que todos tenemos la obligación de facilitar. Detectar las barreras a la participación, al aprendizaje y al rendimiento para acompañar a todos los niños y niñas, nos hará conscientes de los recursos de los que disponemos (siempre deficitarios), pero sobretodo de que nuestra manera de planificar, organizar y trabajar con las criaturas es un aspecto clave para seguir avanzando sin perder de vista la [fórmula 3D](#) de Collet y Tort que permite revisar la cotidianidad teniendo en cuenta la Diversidad, la Diferencia y la Desigualdad.

Para reflexionar:

- ¿Cómo se puede construir una sociedad inclusiva, cómo se puede aprender a respetar y a convivir con la diferencia, si los niños más vulnerables no están incluidos en el aula?
- Imagina a un niño con parálisis cerebral en un aula con otros compañeros con la misma condición; ahora imagínalo en un aula ordinaria con compañeros de todo tipo, ¿qué modelos de juego observará y compartirá en una situación y en la otra?
- ¿Por qué detectamos rápidamente los déficits en cada niño y, en cambio, nos cuesta tanto centrarnos en sus capacidades?

Comprender el mundo

por Hilda Weissmann

Ayudar a los niños de 0 a 6 años a conocer y comprender el diverso y complejo mundo en el que viven es, sin lugar a dudas, uno de los grandes desafíos de la educación infantil. Un conocimiento que, entre muchos otros propósitos, ayuda a calmar la ansiedad ante lo desconocido, a disfrutar de los fenómenos del mundo natural y a comenzar a entender las regularidades que ayudan a predecir y a valorar el esfuerzo humano por lograr un mundo más justo y equitativo.

Interactuar con el mundo

Prácticamente desde su nacimiento, los niños inician un proceso de aprendizaje en interacción con los elementos físicos y culturales de su entorno. Aprender supone asignar significados nuevos y más complejos que aumentan su comprensión acerca del mundo. Al mismo tiempo, amplían su interés y curiosidad por explorar cómo son las cosas, cómo cambian, cómo se comportan y cómo funcionan los hechos de la vida cotidiana, para saber cómo y cuándo es posible intervenir para modificarlos y, en cambio, cuándo hay que resignarse y no actuar.

Son las actitudes de los adultos “importantes” las que ayudan a moldear, incrementar o inhibir los aprendizajes

La estructura del pensamiento infantil es un organismo activo

Si bien estos impulsos aparecen muy tempranamente, son las actitudes de los adultos “importantes” (madres, padres, enseñantes u otras figuras significativas) las que ayudan a modelar, incrementar o inhibir los aprendizajes de los pequeños, potenciando o no su creatividad a la hora de realizar transformaciones y resolver problemas sencillos.

Construir teorías sobre el mundo

La estructura del pensamiento infantil no es un sistema de registro lineal y pasivo que almacena y conserva un conjunto de informaciones. Es un organismo activo, dotado de una estructura de comprensión bien determinada, que tiene una manera de funcionar y una coherencia propias.



Curiosidad por saber cómo son los objetos



Los niños desde muy pequeños desarrollan y utilizan modelos explicativos sobre los fenómenos naturales y sociales. Se trata de conceptos y teorías que construyen gracias a sus experiencias cotidianas con los objetos y los materiales, con los hechos y los fenómenos del entorno, y también a través de la interacción social; es decir, observando, interactuando y escuchando lo que dicen y hacen las personas de su entorno, por ejemplo cuando opinan, responden a sus demandas, contestan sus preguntas, les explican, les leen, etc. Así perciben y aprenden que “el sol se mueve a lo largo del día,” que “los metales son más fríos que la madera” o que “es preciso comer para crecer y tener energía.” También construyen conocimientos sobre el funcionamiento, las normas y los valores de las personas y los grupos con los que conviven e interactúan, ya sean los padres u otros adultos, y de las instituciones a las que pertenecen. Se coincide en pensar que las teorías o modelos que los niños construyen en edades tempranas, lejos de ser un impedimento o un obstáculo epistemológico, serán el punto de partida de nuevos desarrollos teóricos en etapas posteriores.

Las teorías o modelos que los niños construyen en edades tempranas, serán el punto de partida de nuevos desarrollos teóricos

El aprendizaje escolar acerca del mundo

En la escuela, las educadoras han de ayudar a los niños y niñas a imaginar diversos tipos de relación entre las múltiples experiencias y descubrimientos y, de este modo, pasar progresivamente de lo concreto a lo abstracto.



Obtener información sobre el mundo



Una de las estrategias de aprendizaje más frecuentes en edades tempranas, es el juego o actividad exploratoria, que definimos como la secuencia de comportamientos que permiten obtener información sobre el mundo natural. Estas actividades se desencadenan por configuraciones de estímulos exteriores al sujeto, dando lugar a una serie más o menos prolongada de manipulaciones observables, organizadas en función de un fin preciso. Un fin que no

Las educadoras tienen que ayudar al alumnado a imaginar diversos tipos de relación entre las múltiples experiencias y descubrimientos

está necesariamente presente desde el inicio, sino que puede aparecer en el transcurso de las manipulaciones. A lo largo de las mismas, la actividad exploratoria se hace más compleja y no parece caótica ni azarosa. Al contrario, es posible reconocer un hilo conductor o una hipótesis que empuja a los niños a realizar una secuencia de actividades que les ayuda a identificar el objeto, indagar sus propiedades, su funcionamiento, etc.



La actividad exploratoria no parece caótica

Desde diferentes marcos teóricos se insiste en el papel de la acción para generar conocimientos; aunque frases del tipo “aprender haciendo” pueden esconder enfoques muy diferentes. Es importante distinguir entre actividades manipulativas y actividades exploratorias. Las actividades manipulativas son sinónimo de movimiento; en cambio, las actividades exploratorias son secuencias de acciones muy complejas que responden al interés del niño. Él es quien las organiza y las estructura de manera autónoma; es decir, no sólo decide lo que hace, sino también cómo lo hace. El resultado de estas actividades es la obtención de información sobre el objeto o fenómeno que las ha desencadenado.

Tenemos que estar atentos al hecho de que los niños no sólo exploran en el aula, también lo hacen en el patio, en el lavabo o en el comedor. Lo hacen jugando en el arenal, tomando la sopa, dejando improntas en el puré o lavándose las manos antes de ir a comer.

La observación es otra de las estrategias de aprendizaje para el conocimiento del mundo, que utiliza fundamentalmente los sentidos. Los niños y niñas aprenden cuando observan el paisaje, el cielo, las plantas o los animales, las características de un objeto o el comportamiento de otras personas.

La interpretación o “lectura” del fenómeno u objeto se inicia como un diálogo: hay que permitir que el objeto “nos hable”



Obtener información sobre los objetos o fenómenos

Observar es más que mirar. Observamos con la vista y también con el oído, el tacto, el gusto y el olfato.

Cuando los sentidos no alcanzan o necesitamos un registro más preciso, utilizamos otros instrumentos más confiables. Pero la observación sólo suministra una representación del objeto de estudio. La interpretación o “lectura” del fenómeno u objeto se inicia como un diálogo: hay que permitir que el objeto “nos hable” y, para lograrlo, es necesario interrogarlo. Hay que formular preguntas que promuevan la necesidad de investigar; de reelaborar, reorganizar y reconstruir los conocimientos; de apropiarse de nueva información; de discutir; de tener necesidad que consensuar ideas y valores; de negociar propuestas o de plantearse nuevas preguntas.

Hablar y representar el mundo

Hablar y representar son acciones fundamentales en el proceso de aprendizaje, ya que constituyen una manera de poner orden en nuestras ideas: ayudan a darles sentido y a relacionarlas. Hablar y representar significa conocer a través del lenguaje o, mejor aún, de los lenguajes. Esto incluye observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, evaluar, decidir, informar, etc.

Hablar con otros supone hablar a otros y escucharlos, dialogar, ponerse en el lugar del otro para debatir, refutar o ponerse de acuerdo con sus ideas. Hablar a otro que posea una buena actitud de oyente, le exige al hablante ser claro, conciso y capaz de justificar sus afirmaciones.

Hablar y representar son acciones fundamentales en el proceso de aprendizaje, ya que constituyen una manera de poner en orden nuestras ideas

Para que los niños aprendan acerca del mundo y puedan utilizar sus conocimientos en distintos contextos y situaciones, es imprescindible que, de manera progresiva, tengan oportunidades para hablar y representar. Albert Einstein decía al respecto: “Si no puedo dibujarlo, es que no lo entiendo”.

A la hora de construir conocimientos acerca del mundo, los niños también deberían poder acceder (mirando o escuchando su lectura) a la información que ofrecen textos cuya función es informar acerca de cómo es el mundo real o el mundo posible, y ayudarlos a identificar o caracterizar los sujetos y sucesos que constituyen el referente. Se los suele llamar textos informativos, de conocimiento, de divulgación o de no ficción.

A la hora de construir conocimientos acerca del mundo, los niños también deberían poder acceder a la información

¿Cómo es ese mundo que queremos comprender?

La ciudad es el escenario en el que transcurre la vida de la mitad de la humanidad, y se prevé que el 60% de la población residirá en entornos urbanos dentro de dos décadas. En ciudades de más de 500.000 habitantes, la población infantil y adolescente (de 0 a 19 años) corresponde al 44% del total aproximadamente; siendo aún mayor el crecimiento de la población infantil urbanizada en los países emergentes.

Si bien es cierto que, en términos teóricos, la ciudad ofrece recursos para llevar una vida más cómoda, más fácil y con un horizonte de progreso más claro, esto no representa, ni de lejos, la realidad de la mayor parte de las poblaciones vulnerables, como son los inmigrantes provenientes del ámbito rural, ya sean del propio país o del extranjero. La ciudad ofrece a sus habitantes un entorno lleno de luces y sombras: múltiples y variadas demandas de atención que exigen a todas las personas estar en permanente estado de alerta, y las exponen a una persistente sobrecarga de estímulos informativos que producen fatiga, ansiedad y saturación de su capacidad de atención. La complejidad de la vida urbana afecta a todos los grupos de edad, pero es especialmente relevante en el desarrollo infantil, en particular en la adquisición de la autonomía. De entre todos los efectos que aparecen en la gran ciudad, hay que destacar un síndrome que afecta especialmente a la población infantil, denominado trastorno por déficit de naturaleza. Corraliza y Collado (2011) muestran la importancia que tiene la calidad de los espacios públicos (especialmente, los espacios verdes urbanos) para disminuir los síntomas de déficit de atención, mejorar la sociabilidad, la capacidad creativa, la curiosidad, la reflexión y el funcionamiento cognitivo en general. Los ayuda a sentirse más libres y relajados.

La ciudad ofrece a sus habitantes un entorno de luces y sombras



Importancia de los espacios verdes para el funcionamiento cognitivo

Algunos de los problemas de salud infantil más importantes (tales como la obesidad, las enfermedades respiratorias o la hiperactividad, entre otros) están claramente relacionados con el estilo de vida sedentario y la falta de hábitos de contacto y exposición directa a entornos naturales.

Algunos de los problemas de salud infantil más importantes están claramente relacionados con el estilo de vida sedentario y la falta de hábitos de contacto y exposición directa a entornos naturales

Es por eso que abogamos por ayudar a vivir la naturaleza en la ciudad. El estudio de los efectos positivos que el contacto directo con la naturaleza tiene sobre los niños, ha sido explicado en función de la hipótesis moderadora. Se sostiene que el contacto directo con elementos naturales tiene un efecto moderador que protege (amortigua) los efectos negativos producidos en los niños al ser expuestos a situaciones adversas y estresantes. Se observa, por ejemplo, que en aquellos patios escolares que tienen elementos naturales, los niños juegan más y sus juegos son más variados, creativos y serenos.

En relación a esta temática, merece la pena reproducir una de las conclusiones del informe de UNICEF sobre el Estado de la Infancia en el Mundo de 2012, que dice así:

“En los entornos urbanos, los espacios públicos podrían contribuir a mitigar los efectos del hacinamiento y la falta de intimidad en el hogar, y fomentar la capacidad de los niños para relacionarse con compañeros de distintas edades y circunstancias, sentando así las bases de una sociedad más equitativa. Facilitar el esparcimiento puede, además, contrarrestar los índices

de crecimiento de obesidad y sobrepeso en la infancia, que dimanen no sólo de los cambios en el régimen alimentario, sino también de la adopción de un estilo de vida sedentario que, a su vez, provoca la pérdida de oportunidades recreativas (...)



Desarrollar la actividad diaria en la naturaleza

Los niños también precisan del contacto con la naturaleza. Numerosos indicios de investigación muestran que la cercanía con los árboles, el agua y otros elementos del paisaje natural, influyen de forma positiva en la salud física, mental, social y espiritual de las criaturas. Se ha constatado que el contacto con la naturaleza puede restablecer la capacidad de concentración de los más pequeños y que es la base para mejorar la cognición y el bienestar psicológico.” (UNICEF, 2012, p. 62)

Buena parte de estas ideas son las que inspiran la creación de escuelas al aire libre, donde la actividad diaria se desarrolla en la naturaleza en lugar de hacerlo en un espacio cerrado. Pioneras en este esfuerzo fueron las Udeskoler de Dinamarca, a las que asiste el 10% de la población escolar; las Naturbarnehager noruegas; y el movimiento Friluftsrämjandet sueco, que hoy cuenta con 200 centros de educación infantil y cerca de

Las escuelas al aire libre permiten constatar los beneficios del contacto continuado con la naturaleza en la infancia temprana

una veintena que ofrecen educación primaria. En Alemania surgió el modelo de las Waldkindergärten y en la actualidad existen más de 1.000 escuelas infantiles de este tipo. Estas escuelas hoy también están presentes en otros países de Europa como Austria, Luxemburgo o Suiza. En el ámbito anglófono, existen las Forest Schools y algunas Outdoor Nurseries, que forman parte del sistema educativo oficial y se ofrecen a las familias en las mismas condiciones que los centros convencionales. En España, más recientemente, se creó el proyecto pedagógico Saltamontes, en la Sierra de Guadarrama. La existencia de una cantidad significativa de este tipo de escuelas desde hace décadas, ha generado un importante corpus de investigación sobre los beneficios del contacto continuado con la naturaleza en la infancia temprana.

Para reflexionar:

- ¿Es correcto decir que la observación es un modo de aprehender la realidad tal cual es? Discutid esta idea y, en caso de no coincidir, ofreced otra visión de la observación.
- Una de las actuales preocupaciones de educadores y familias respecto al desarrollo infantil, se centra en el incremento de la hiperactividad. Una de las hipótesis es que se intenta “sentar” a los niños demasiado pronto. Si estáis de acuerdo con esta hipótesis, ¿cómo se manifiesta en la escuela y cómo impacta respectivamente en la enseñanza y en el aprendizaje?
- En el espacio de las construcciones, Cati, la maestra del grupo de 5 años, coloca rampas, cajas y tubos de cartón, bloques de madera, camiones y autos. Han pasado varias semanas y percibe que la exploración se ha estereotipado. ¿Qué cambios le sugerirías?: ¿Variar los materiales? ¿Cuáles? ¿Sugerir otra actividad? ¿Cuál? ¿Sugerir nuevas exploraciones por medio de preguntas? ¿Qué les preguntarías? ¿Qué indicadores habrá tenido en cuenta Cati para decir que la actividad se ha estereotipado?

Para saber más:

Arcà, M. *El proceso de aprendizaje. De la experiencia concreta al pensamiento abstracto*. Lleida: ICE - Universitat de Lleida, 1995

Forest and Nature School in Canada: <http://www.forestschoolcanada.ca>

Weissmann, H. *La reflexión sobre la práctica... el motor del cambio. Una mirada desde las ciencias naturales*. Buenos Aires: Editorial Mandioca, 2013

El juego hasta los 3 años por Imma Homar



Voy a ofrecer argumentos para justificar una afirmación que la mayoría de los expertos en educación defienden: “El juego es una actividad prioritaria para el desarrollo de las capacidades de las criaturas”. A pesar de ser una afirmación ampliamente compartida, en el día a día detectamos muchas resistencias para considerarla una actividad prioritaria en las escuelas infantiles, y darle el tiempo y el espacio necesarios para que forme parte de la vida cotidiana de los niños. En este sentido, desarrollaré las siguientes ideas clave: el juego en la vida es motor de conocimiento; se descubre el mundo jugando; el valor del juego motriz en la construcción de la propia identidad; el juego simbólico para acceder al mundo social; el placer de descubrir y el rol del educador.

El juego en la vida: motor de conocimiento

El juego es mucho más que placer; es una necesidad vital; es la primera herramienta de aprendizaje de la que dispone la criatura para conocerse a sí misma y al mundo que le rodea.

El juego es mucho más que placer, es la primera herramienta de aprendizaje



Los niños se dedican al juego con concentración

Por poco que observemos con detenimiento a una criatura cuando juega, nos sorprenderá la concentración profunda con la que se dedica al juego, y el placer inmediato que le proporciona; utiliza la misma concentración que nosotros consideramos necesaria para llevar a cabo un buen trabajo. Así pues, ya tenemos una primera apreciación basada en la comparación positiva de la actividad lúdica infantil con la actividad adulta eficiente, eficaz y bien valorada socialmente (1).





La misma concentración que se necesita para hacer un buen trabajo

El juego: aprendizaje desde el primer momento de vida

Jugamos desde los primeros días de nuestra vida. ¿Cómo se inicia este primer juego, esta primera actividad que nos permite aprender? El bebé consigue la atención de su madre a partir de repetir gestos, sonidos y movimientos que, poco a poco, se harán más comprensibles. Cuando la criatura siente un vacío, en el momento que quiere que la cojan en brazos y no puede ser, en ese mismo instante para entretenerse y poder lograr un placer sustitutivo que se parezca al que pretende conseguir con el contacto con el adulto de referencia, la criatura se pone en acción y se distrae con sus movimientos; ¡es en ese momento cuando se pone a jugar! Este juego representa, de manera inconsciente, la ausencia, la continuidad de la madre aunque ella no esté y, también, el placer de recuperarla (2). A lo largo de este proceso, el bebé empieza a jugar para llenar las ausencias con algo placentero, y también porque nota que le miran y le valoran. De este modo, con tal de repetir esa satisfacción, va practicando sus juegos que empiezan por ser puras maniobras de movimiento, como jugar a mover los dedos, a alcanzarse los pies, a chupar la sabana, a coger y soltar objetos, etc.

El bebé empieza a jugar para llenar las ausencias con algo placentero



Llenar la ausencia chupando un objeto

Jugando, los niños se sienten libres, adquieren seguridad, descubren su cuerpo y sus posibilidades de movimiento, aprenden a poner palabras a sus acciones, van dominando la realidad física a su alcance, van captando sentimientos y emociones de los demás, etc..

Cuando juegan, los niños se sienten libres

Los juegos estimulan el desarrollo intelectual: desde las capacidades motrices hasta el lenguaje y la capacidad de simbolización

El juego es una de las conductas más viejas del mundo; aprender es innato. El juego es el mecanismo inventado por la naturaleza para que el niño aprenda y adquiera habilidades y capacidades de un modo eficiente (3). Así pues, en las primeras edades, casi todos los aprendizajes posibles se realizan a través del juego. De entre todos los tipos de juego existentes, yo destacaría el juego exploratorio, el juego motor y el juego

simbólico ya que, según mi perspectiva, son los tres tipos de juego que las criaturas utilizan de forma global para descubrir el mundo y construir sus primeros aprendizajes.

Descubrir el mundo jugando

Jugar es una cosa muy seria para un niño pequeño porque el juego es necesario y vital. El juego es señal de salud, y desempeña un papel de conexión y de puente desde el placer hasta la realidad (4). Es interesante saber que "juego" viene de la palabra latina *jocus*, que significa diversión, juego de palabras, burla. Efectivamente, los niños juegan porque, sobretodo, jugar es un placer que se disfruta de inmediato; al jugar, sienten que su cuerpo funciona bien y aprenden, imitan y practican situaciones cotidianas y se lo pasan bien. Mientras las criaturas pequeñas juegan, van aprendiendo, ganando habilidades y

entendiendo cómo funcionan las cosas. Jugando, comparten el mundo con los adultos y van integrándose, despacio y placenteramente, en la vida y en las costumbres de su entorno.



¿Cómo funciona esto?

¿Cómo se juega? ¿Qué tipos de juego existen? Se puede jugar y, de hecho, se juega de mil maneras diferentes: mediante el movimiento, mediante las sensaciones, mediante la imitación, mediante el cuerpo, etc. Cuando el niño es muy pequeño, en el primer año de vida, juega a partir de los sentidos, a partir del movimiento y del propio cuerpo, sólo teniendo en cuenta el principio del placer, sin ninguna regla de juego más. Más adelante, del primer al segundo año de vida, aparecen los juegos de imitación, de exploración y de manipulación de objetos, como esconderse y aparecer, golpear, correr para ser atrapado o meterse en diversos lugares. Del segundo al tercer año, las criaturas inician el juego simbólico a través del cual podrán transformar la realidad a la medida de sus deseos, y se inician en la reproducción de su mundo, ya que en ese momento pueden guardar la imitación dentro de sí y exteriorizarla cuando decidan (5).

Juego sensorial y de experimentación

Desde el momento en que nacemos empezamos a utilizar los sentidos, que son el medio para adaptarnos y conocer nuestro entorno (6). Los sentidos cobran importancia ya que a través de ellos recibimos mensajes del mundo que nos rodea y, a la vez, nos dan información sobre nosotros mismos, sobre lo que vemos, escuchamos, sentimos y tocamos. A partir de estos descubrimientos, los bebés irán adquiriendo conocimientos y aprenderán a dar respuestas mediante el movimiento, las emociones y el pensamiento.

Explorar el entorno natural y social forma parte de las necesidades básicas en la primera infancia; con esta acción de descubrimiento, las criaturas miran, tocan, prueban, manejan, ponen, sacan, dejan caer, arrojan, ríen, imitan,

lloran, expresan, repiten y realizan muchas más acciones que les ayudan a descubrir los distintos fenómenos físicos, químicos y sociales. Cuando el niño o la niña juega, nos enseña el principio de un proceso de trabajo experimental; lleva a cabo distintas acciones que responden a las preguntas: ¿Qué es esto? ¿Qué puedo hacer con ello? ¿Qué pasa cuando...? ¿Esto es como...? ¿Qué pasa si...?

VÍDEO <https://youtu.be/tX-TvWe780E>

Es en estas situaciones cotidianas donde la criatura explora y donde encuentra miles de mecanismos de conocimiento, por ejemplo cuando sube unas escaleras, intenta buscar la mejor coordinación entre sus extremidades e trata de mantener el equilibrio; o bien cuando come y puede intuir, descubrir y comprobar distintos fenómenos físicos, como los estados de la materia (sólidos y líquidos), las mezclas, las temperaturas, las texturas, etc.

Es esencial promover estas situaciones en la escuela infantil, ofreciendo a los niños y niñas materiales que les sean atractivos y con los que puedan interactuar. Tienen que ser materiales que estimulen los sentidos: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto; materiales naturales de exploración, entendiendo como materiales naturales no sólo los que ofrece la naturaleza, sino cualquier objeto o elemento que forme parte de nuestras vidas y que pueda ser una herramienta de creatividad y de juego. Me refiero a cacharros de cocina, alimentos, materiales básicos de higiene (esponjas, brochas de afeitar, etc.) y objetos recogidos de la naturaleza (conchas, guijarros de playa, etc.).

La cesta de los tesoros

Aunque el primer juguete del bebé es el cuerpo de la persona que lo cuida, Elinor Goldschmied (2002) destaca que la criatura debe tener la oportunidad de jugar y de aprender cuando no recibe la atención directa de la persona allegada. Éste es uno de los principios de su especial propuesta de juego: la cesta de los tesoros.

Al principio de su vida, los bebés adquieren conciencia de su cuerpo con acciones como tocarse los pies y las manos, meterse el puño en la boca, etc. A medida que la criatura está más horas despierta y puede empezar a mantenerse sentada, aparece un nuevo horizonte por descubrir que no está a su alcance y que, a veces, le produce insatisfacción. La cesta de los tesoros se concibió a partir de este momento evolutivo, como respuesta a la insatisfacción de los bebés ante la nueva situación y, también, como respuesta a la decepción que producen los juguetes no muy interesantes y limitados que ofrece el mercado y que Elinor recogió en sus observaciones.

Es esencial promover estas situaciones en la escuela infantil, ofreciendo a los niños y niñas materiales que les sean atractivos y con los que puedan interactuar

La cesta de los tesoros es una propuesta de juego que se ofrece a los niños en el primer año de vida, cuando ya son capaces de mantenerse sentados.

Este juego ofrece la posibilidad de descubrir el mundo a partir de su propia actividad. Se trata de un juego que fomenta el aprendizaje a través del descubrimiento que el niño hace a través de los sentidos, y en el que alcanza, por sí mismo, nuevos conocimientos sobre las cualidades de los materiales. Elinor, sencillamente, cogió un cesto de mimbre y lo llenó hasta el borde de una gran variedad de objetos hechos de materiales naturales, atractivos para el interés de los bebés y estimulantes para sus sentidos. Lo propuso como actividad de juego para la exploración y la construcción de conocimiento de las criaturas que empiezan a mantenerse sentadas.



Una cesta particular

Jugando con el cuerpo y aprendiendo a partir de uno mismo

Cuando el niño es muy pequeño, juega a partir de los sentidos, a partir del movimiento y del cuerpo, sin tener ninguna regla, sólo por el principio del placer. Los juegos de movimiento a partir del propio cuerpo se mantienen vigentes en toda la etapa de educación infantil y un poco más allá. (7).



Corre, corre...

El juego motriz o juego motor

El juego motor favorece el desarrollo del cuerpo y de las capacidades sensoriales y perceptivas. El hecho de moverse genera el hecho de pensar (8) ya que la criatura piensa,



Passar per un forat

por ejemplo, qué puede hacer cuando no cabe en un lugar o cuando no puede pasar por otro. De este modo observamos que el desarrollo intelectual durante la primera infancia está muy relacionado con el movimiento y con la emoción.

Durante toda la etapa de educación infantil, la evolución psicomotora de las criaturas se basa en tres parámetros imprescindibles: la acción, el placer del juego en sí mismo y la relación con el otro (9).

Así pues, el juego motor se establece a partir de la relación del niño con el entorno, y se manifiesta a través de la acción; pero ¿qué entendemos por acción? Existen acciones muy explícitas, como saltar un escalón o subirse a una silla, y acciones implícitas, como estar parado observando el juego del otro. Toda acción implica movimiento, por grande, pequeño o mínimo que sea. El movimiento de por sí no tiene objetivo si no aparece una razón que lo provoque. Todo movimiento conlleva una manifestación del tono muscular que, a su vez, responde a una emoción intensa o ínfima (10).

Los juegos de movimiento a partir del propio cuerpo se mantienen vigentes en toda la etapa de educación infantil y un poco más allá

El juego motor se establece a partir de la relación del niño con el entorno y se manifiesta a través de la acción

El niño se relaciona con su entorno a través del cuerpo; un cuerpo que es, en primer lugar, un instrumento de comunicación y de supervivencia en sí mismo; un cuerpo con un sustrato cognitivo que provoca una actividad voluntaria y que, a la vez, convive con una organización tónica involuntaria ligada a estados afectivos y a pulsiones que no controlamos conscientemente porque no las pensamos.

El niño se relaciona con el entorno a través del cuerpo

Aprendiendo a vivir, aprendiendo a compartir

Mientras juegan, las criaturas pueden adquirir algunas pautas de comportamiento y algunos valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia. También aprenden a compartir, a esperar su turno, a ayudar y a tener en cuenta a los demás. Así pues, mientras juega, el niño adquiere conocimientos de todo tipo y habilidades motrices, sociales e intelectuales; también ejercita actitudes y desarrolla aptitudes que le permiten relacionarse, a la vez que interioriza valores y normas sociales de forma no abstracta, poniendo en práctica sus conocimientos y sus habilidades al mismo tiempo.

Mientras juegan, las criaturas pueden adquirir algunas pautas de comportamiento y algunos valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia

El juego simbólico

El juego, especialmente el de representación o juego simbólico, funciona como equilibrador de las emociones y liberador de las tensiones de las criaturas. El juego simbólico rebaja la ansiedad producida por los conflictos evolutivos y facilita su superación; permite familiarizarse con situaciones nuevas, ya que facilita la comprensión de los diferentes roles; y favorece la incorporación de las normas sociales del entorno. sociales de l'entorn.



Escondarse

El juego simbólico es, para las criaturas, pura acción espontánea y libre, llena de significado, sin un fin predeterminado y necesariamente ajena a la intervención del adulto

El juego simbólico es, para las criaturas, pura acción espontánea y libre, llena de significado, sin un fin predeterminado y necesariamente ajena a la intervención del adulto (11). Normalmente surge desde la seguridad y el bienestar, pero también puede aparecer desde procesos internos del psiquismo infantil, ya sean conscientes o inconscientes, que manifiestan inquietudes, miedos,

necesidades o deseos; aspectos profundos que no pueden ser expresados con palabras y que pueden encontrar una salida a través del juego. En el juego simbólico reside el deseo de crecer y de relacionarse con los adultos mediante la imitación. Fomentar el juego simbólico supone tener en cuenta la siguiente serie de condiciones:

- La libertad, pues no se puede ordenar a nadie que juegue.
- La separación de la vida real, ya que en el juego simbólico hay una reglas diferentes de las de la realidad.
- La improductividad, ya que el juego simbólico no produce nada, es gratuito y sus resultados no son importantes de por sí.
- La incertidumbre, ya que el juego simbólico siempre tiene un componente de ambigüedad que lo hace atractivo y nunca sabemos cómo terminará.
- Y la reglamentación, porque cada juego tiene sus reglas y las deciden los propios jugadores.

El placer de descubrir y el rol del educador

Si defiende que el juego tendría que ser una actividad prioritaria en las escuelas infantiles, no puedo obviar el papel que juega el educador en el diseño de todas las propuestas pedagógicas. Así pues, ha llegado el momento de hablar de los profesionales de la educación infantil y de su relación con el juego.



El adulto da presencia, seguridad y referencia

Sin el adulto, el juego del niño no es posible

Sin el adulto, el juego del niño no es posible (13) ya que para jugar, el niño necesita alguien que esté cerca, presente en todos los sentidos, que le asegure un ambiente estable y que, al mismo tiempo, le dé seguridad e información en el momento que la necesite. Por ejemplo, un adulto que interviene excesivamente y le "roba" la iniciativa al niño, consigue que el juego se vuelva aburrido y pierda interés.

La presencia de un adulto es un factor decisivo para que se produzca un juego rico y elaborado

Podríamos decir, pues, que la presencia de un adulto es un factor decisivo para que se produzca un juego rico y elaborado. Pero, ¿cómo debemos actuar los educadores? ¿Cuál tiene que ser nuestra actitud? ¿Tendemos a organizar, actuar, motivar y dirigir la actividad, o bien a desentendernos y aprovechar su “estar entretenido” para preparar o realizar otras tareas?

El rol del adulto es acompañar a los niños en el juego: observar, facilitar, participar y proponer

Metodología y actitudes

Es preciso que el adulto esté atento al juego y que su rol no sea enseñar, sino acompañar a los niños en el juego para que éste surja de su interior y les permita manifestarse como quieran y necesiten. Por eso, el adulto tiene que estar presente en el juego de los niños, ser respetuoso,

saber entender y escuchar, y captar las inquietudes de los que juegan; pero para ello tiene que estar disponible y al alcance de las criaturas. Eso es, en resumen, observar, facilitar, participar y proponer.

Es interesante que el educador observe qué pasa durante una situación de juego; cómo son los movimientos de los pequeños, las agrupaciones, las historias, la distribución de roles y de material; cuál es la duración del juego y cuáles son las interacciones que se producen entre los participantes, los conflictos y las dificultades que surgen, para decidir si hay que intervenir o no, para conocer mejor a cada niño y para poder planificar la siguiente propuesta de juego.

Una opción interesante para acompañar el proceso de construcción de conocimiento a través del juego, es la de proponer, sugerir y realizar intervenciones para favorecer la evolución del juego que llevan a cabo los niños y niñas, hacerlo más complejo y, en consecuencia, más rico.

Para reflexionar:

1. ¿Cuándo podemos hablar de juego? ¿Podemos ponernos de acuerdo para decir cuándo una criatura está jugando? ¿En qué basamos nuestra afirmación?
2. ¿Qué requisitos deberían cumplir los materiales de juego?
3. ¿El juego motor favorece globalmente todos los parámetros evolutivos? ¿En cuáles incide con mayor fuerza? ¿Cuáles son sus funciones educativas?
4. ¿Cuáles son los criterios que nos permitirían conceptualizar como juego una conducta infantil?
5. ¿Qué metodología y qué actitudes destacaríamos del rol del educador respecto al juego?

Propuesta para la intervención educativa:

Elaboración de una propuesta didáctica sobre La cesta de los tesoros: materiales, metodología y diseño de sesiones de juego. Confección de una cesta propia. Reflexión pedagógica a partir de su puesta en práctica.

Para saber más:

- Sobre La cesta de los tesoros: consultar este enlace <http://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/Elinor+Goldschmied>

El juego de los 3 a los 6 años por L. Esteban, M. Navarro y O. Romera



El juego tiene un carácter universal; ha estado presente en todas las culturas de las diferentes épocas, incluso en las más primitivas. También es cierto que cada cultura tiene unos elementos que la caracterizan y que están presentes en la experiencia lúdica de los niños. Es a través del juego como actividad básica que el niño descubre nuevas posibilidades: aprende a conocer el mundo que le rodea, interpreta la realidad, ensaya conductas sociales y asume roles, aprende reglas y regula su comportamiento, exterioriza pensamientos, expresa emociones y satisface sus fantasías, entre otras.

El niño establece su relación con el mundo a través del cuerpo. De hecho, es a través de las sensaciones que recibe, que ocupan una parte fundamental en su desarrollo durante los primeros años de vida, que capta información y la procesa con el fin de utilizarla, de relacionarse y de adaptarse y regular su conducta, así como para elaborar conocimiento.

Durante la infancia, estos procesos de investigación hacia el mundo tienen que ver mayoritariamente con los receptores sensoriales; de hecho, la condición humana es, en primer lugar, sensorial, carnal. De aquí la importancia de la cantidad y la calidad de experiencias sensoriales.

Ya que durante la infancia el conocimiento sobre el mundo está regulado, en gran parte, por las estructuras límbicas del sistema nervioso (aquellas relacionadas con las sensaciones, los afectos y el movimiento), un niño al que se le respeten estos procesos, es un niño que se desarrolla de una manera sana, a favor de los principios de la vida y del crecimiento.

Jugando se aprende a vivir

El juego espontáneo es una actividad natural y llena de sentido para los niños con la que se divierten y aprenden de manera natural, aunque cuando juegan no tienen intención de aprender. Ellos juegan por el placer que les produce hacerlo y sin ninguna necesidad de responder a objetivos externos. Como situación de juego que es, la única intención que se tiene es jugar por jugar. Además, la ausencia de exigencias externas libera al niño del miedo a equivocarse o a no cumplir con las expectativas, potenciando así la iniciativa y la creatividad.

Jugar es una acción importante en el desarrollo integral del niño ya que, mediante el juego, establece conexiones sistemáticas con lo que está fuera de su propio juego.

A través del juego, niños y niñas dan respuesta a sus inquietudes y ponen en movimiento todas sus capacidades para acercarse a la realidad e interiorizarla. El juego es una situación especial de intercambio del niño con el mundo que le rodea. Una oportunidad para poner en escena acontecimientos pasados y futuros, repasar su papel o adoptar el de otros, entender misterios y afrontar algunos miedos.

Los niños juegan por el placer que les produce hacerlo y sin ninguna necesidad de responder a objetivos externos



Jugando, los niños exploran el mundo, elaboran conceptos sobre éste y se acercan a la vida de los adultos.



La conversación como acción que regula

En el juego se crean grandes posibilidades relacionales

El juego se convierte en conocimiento. Jugando, los niños obtienen muchos conocimientos sobre los objetos y sus cualidades. Jugando, desarrollan la creatividad, la atención, la memoria y el lenguaje, porque se encuentran con diferentes situaciones que promueven su imaginación, su capacidad para conseguir lo que se proponen, etc.; al tiempo que también desarrollan funciones

físicas como, por ejemplo, correr y saltar o el equilibrio y la coordinación.

Con el juego, los niños aprenden a relacionarse con los demás, a compartir, a cooperar y a entablar las primeras amistades; pero dependiendo de la actitud y del estilo educativo, también pueden aprender la rivalidad, la envidia o los celos. Jugando en grupo, el niño también aprende a contar con los intereses de sus compañeros y adquiere la capacidad de actuar conjuntamente.

Jugando, los niños exploran el mundo, elaboran conceptos sobre éste y se acercan a la vida de los adultos

El juego es un medio de expresión, comunicación y socialización fundamental, ya que comporta muchas oportunidades para disfrutar de la relación con sus iguales y de aprender a regular la propia acción en función de los compañeros; así como para aprender a tener en cuenta sus intenciones y deseos, a negociar, a transigir, a colaborar para divertirse más, a enfadarse y a reconciliarse.

También tiene una gran importancia para su desarrollo físico e intelectual, para escuchar, informarse y comprender. Jugando, los niños se conocen a ellos mismos y a los demás, a la vez que establecen vínculos afectivos.



Acciones similares en experiencias personales

El juego es siempre una actividad significativa y llena de sentido para el niño; una fuente de aprendizaje y de equilibrio emocional. El juego tiene que ver con la vida.

El juego, en tanto que recreación de la realidad, permite resolver algunos conflictos de forma lúdica.

El juego es siempre una actividad significativa y llena de sentido para el niño; una fuente de aprendizaje y de equilibrio emocional

Jugar para imaginar y transformar

Los niños y niñas de 3, 4 y 5 años organizan su hacer, su manera de estar y de ser a través del juego; y eso lo hacen continuamente, sin que ningún cronómetro o reloj delimite cuándo están jugando y cuando no.

Acostuma a passar que els infants van construint i elaborant el joc a mesura que s'hi troben els materials o amb altres infants de forma espontània



Creación de circuitos en una historia de piratas

La relación con el espacio, los materiales y los demás, acostumbran a ir de la mano del juego. Así pues, es necesario que los niños tengan libertad para indagar, probar, reestructurar e inventar. También para escoger dónde y con quién quieren jugar, sin que nadie establezca sus ritmos o maneras de jugar, sino que les ofrezca los materiales, los espacios y las estructuras temporales necesarias para favorecer su desarrollo.

Es necesario que los niños tengan libertad para indagar, probar, reestructurar e inventar. También para escoger dónde y con quién quieren jugar, sin que nadie establezca sus ritmos o maneras de jugar, sino que les ofrezca los materiales, los espacios y las estructuras temporales necesarias para favorecer su desarrollo

El juego en sí mismo crea un paisaje donde los elementos nacen de la imaginación de los niños, de lo que pasa en un instante preciso y que se multiplica por tantos momentos como personas intervienen en él. Suele pasar que los niños van construyendo y elaborando el juego a medida que se encuentran los materiales o con otros niños de forma espontánea. El encuentro casual con unas piedrecitas de un color especial en medio del jardín, puede generar el imaginario de un mundo de piratas juguetones y tesoros escondidos bajo tierra. Una serie de materiales naturales cerca de una mesa con diferentes recipientes, puede convertirse en una casa de hadas que preparan regalos para niños que están durmiendo. Unos bloques de madera que ellos mismos disponen de diferentes maneras, acogen a familias de gatitos que buscan cobijo y, de vez en cuando, salen a pasear...

Las narrativas se van transformando a medida que otros niños intervienen en el juego aportando otros posibles. O bien se transforman a partir de los mismos

niños, que elaboran nuevas imágenes y nuevas realidades, conectando el momento presente con las sensaciones, los sentimientos, las ideas, las experiencias pasadas, las imágenes de otros lugares, etc. Y es que los niños son portadores y constructores de imágenes, y de una aparece otra y otra, y así continuamente. *altra i una altra, i així contínuament.*



Ofrecer espacios ricos en la manipulación y transformación de materiales

Su juego continuado tiene que ser posible a través de su propia decisión de hacer. Es un juego vivo que va creciendo como la vida

Su juego continuado tiene que ser posible a través de su propia decisión de hacer: ¿Cuándo jugar? ¿Con quién jugar? ¿Cuánto tiempo le dedica? ¿Cómo se estructura el juego? Ellos deciden cómo estar, en qué momento entran y sales de sus historias, etc., porque estas decisiones van creando su propia realidad. Es un juego vivo que va creciendo como la vida.

Dejan huella de lo que hacen a partir de la disposición de los materiales, creando escenarios con una gran armonía y sensibilidad estética, así como también con conversaciones o incluso con recorridos de sus acciones que pueden resultar invisibles.

Juego y movimiento a través del cuerpo

El juego satisface a los niños porque, cuando juegan, se dedican a lo que más les gusta, se expresan con naturalidad y canalizan sus necesidades de movimiento convirtiéndolas en placer. Además, el juego corporal se convierte en una posibilidad de vivir diferentes experiencias personales y de búsqueda de los propios límites, porque ponen en juego todas sus capacidades, aumentando así la consciencia de sí mismos, su seguridad y autonomía. Por eso, necesitan disponer de una libertad de movimientos suficiente en un marco de seguridad que les permita jugar sin correr riesgos excesivos. En este aspecto, los adultos también tenemos una función importante de acompañamiento para garantizar la seguridad de los niños y establecer los límites para que se mantenga la regulación del grupo sin incidentes.

El juego satisface a los niños porque, cuando juegan, se dedican a lo que les gusta, se expresan con naturalidad y canalizan sus necesidades de movimiento convirtiéndolas en placer



En el placer del movimiento observamos armonía y la conexión con uno mismo

Sabemos que el ejercicio de las habilidades motrices ocupa buena parte del tiempo de los niños. Es fácil ver cómo se dedican a la exploración del movimiento y de las sensaciones que éste les produce. Comprueban sus capacidades, sus relaciones con el espacio, con los objetos y con las demás personas. Los juegos que inventan son cada vez más atrevidos, más planificados y más complejos. En ellos intervienen el equilibrio, la coordinación y el control, que permiten el uso de

Es fácil ver cómo se dedican a la exploración del movimiento y de las sensaciones que éste les produce. Comprueban sus capacidades, sus relaciones con el espacio, con los objetos y con las demás personas

Los espacios exteriores, con su variedad y diversidad de estímulos para la acción, ofrecen oportunidades de experiencias irrepetibles

todo tipo de elementos: escaleras, columpios y otras estructuras.

No podemos obviar la gran importancia que tiene para los niños el juego al aire libre. Los espacios exteriores, con su variedad y diversidad de estímulos para la acción, ofrecen oportunidades de experiencias irrepetibles, de

aprendizajes de gran riqueza que complementan a los que se pueden realizar en espacios interiores: la libertad de movimientos; el placer de correr pequeños riesgos en espacios más amplios, más irregulares, con más retos que los del interior; incrementar las capacidades corporales y la posibilidad de jugar y experimentar con elementos como la arena, el agua o las hojas de manera diferente y más intensa que en el interior.

También ofrece las diferentes posibilidades del juego en grupo: acercarse o alejarse, permanecer al lado de otros niños o buscar la soledad, compartir los juegos (esperarse, emocionarse y reír juntos) o mantenerse en la tranquilidad y en la observación; tal vez, probar a alejarse de algún adulto o bien reunirse con él, facilitando así la toma de consciencia de sí mismos, de sentirse seguros de las propias posibilidades, del placer de tomar iniciativas, de sentirse capaces, etc.

Permite que el niño reviva y reinterprete vivencias personales y de relación con los demás

El placer de hacer como si... y la necesidad de ponerse de acuerdo con los demás

El juego simbólico o representativo de “hacer como si...” es el juego que empieza cuando son muy pequeños y dura y perdura más allá de la etapa considerada como de educación infantil. Si las estructuras escolares lo permiten o si observamos a niños que juegan libremente en espacios naturales, a ratos en sus casas, etc., veremos que los niños y niñas continúan representando su mundo a partir del juego más allá de los seis años. El juego representativo es pura acción espontánea y libre, llena de significado como acto, sin un fin predeterminado y ajena a la intervención del adulto.



Unos objetos, un espacio y una historia o más



Un posible orden

Permite que el niño reviva y reinterprete vivencias personales y de relación con los demás; a su vez permite indagar quienes son, a quién representan o quién quieren ser, situándose por unos momentos en el lugar de otro, cambiando de punto de vista y asumiendo un determinado vocabulario, unas acciones y una manera de actuar o de comportarse.

En su juego también suelen incorporar seres fantásticos, hechos insólitos e incluso metáforas o hipérbolos sobre el mundo.

La aparición del juego simbólico también está muy ligada al hecho de incluir a otro en el propio juego; éste ya tiene un papel destacado y aporta su punto de vista enriqueciendo la situación. Por tanto, niños y niñas pueden escoger jugar con otros, con la intención de hacer su juego más rico. Ya no es sólo un niño con un objeto y con un espacio determinado, sino que los compañeros de juego también adquieren protagonismo.

A menudo, en estas edades, vemos un juego simbólico con poca lógica aparente a los ojos de los adultos: la situación va cambiando a medida que transcurre el juego, incluso pueden cambiar los roles y que el juego siga de la misma manera. En algunas ocasiones también escuchamos diálogos surrealistas, donde cada uno habla sin seguir demasiado el hilo de lo que dice el otro, pero todo dentro de un juego compartido donde el entendimiento va más allá de las palabras. Un grupo de niños y niñas de 4 años, alrededor de unas tablas de madera y unas telas que se convierten en una casa, deciden que uno será la madre, otro el padre y los otros son los hijos, mayores o pequeños, o incluso los gatitos de la casa. Cuando empieza el juego, los roles pueden ir cambiando, incluso se hace de día y de noche en varias ocasiones; para algunos continúa la historia inicial y, tal vez, para otros ésta ha cambiado. A ojos de la lógica, puede ser un caos, pero para ellos tiene significado. A medida que van creciendo, el mantenimiento de los roles es mucho más estable y el hilo de la historia está más consensuado.



Una mirada al origen, los vínculos de afecto

En este juego pueden pasar mucho rato, incluso horas, siguiendo un hilo que los lleva de una historia a la otra y a otra. Si la estructura lo permite, es posible que su movimiento también los lleve a moverse por diferentes espacios y que vuelvan al punto inicial en algún momento.

El compromiso de los adultos en el juego del niño

El adulto que se compromete con el proceso del niño puede tomar contacto con su propia infancia. Niños y adultos vivimos procesos paralelos en la búsqueda de respuestas sobre el sentido de la vida y en el deseo de satisfacer las necesidades personales. Las propias vivencias de la infancia ligadas a las emociones y al contexto más cercano, permanecerán en nuestro interior y serán una pauta

El adulto que se compromete con el proceso del niño puede tomar contacto con su propia infancia. Niños y adultos vivimos procesos paralelos en la búsqueda de respuestas sobre el sentido de la vida y el deseo de satisfacer las necesidades personales

en nuestras interacciones con los niños de hoy, pero a su vez pueden ser un punto de partida para redefinir una imagen entendida desde la complejidad de los cambios.

Reconocer la infancia como portadora de una cultura que orienta sus actos y pensamientos, se inscribe en la escucha de las mil formas que esta cultura encuentra para ser expresada, y en los mil y un encuentros que ésta encuentra para elaborar una teoría interpretativa sobre un mundo que quiere conocer

Es posible entender la acción como la forma natural de aprendizaje del niño. Tocar el mundo les permite ponerse en contacto con el exterior y, a su vez, dejarse impregnar de este exterior internamente. Sabemos que el mundo no se explica, sino que hay que vivirlo, intervenir en él y sobre él, lo que nos conecta con el concepto de competencia.

Los niños necesitan vivir su propia temporalidad y concederse los tiempos necesarios para mirar, tocar, escuchar y enriquecerse en profundidad a través de las cosas, y emocionarse con lo que aprenden. Su espontaneidad los sitúa en un tiempo presente donde cada día puede estar por pasar.



Acompañar personalmente y dentro de un todo

Los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de esta etapa tienen mucho que ver con el juego, con ellos mismos, con los demás y con los materiales, así como con el espacio. Esto comporta tener que ofrecer espacios donde puedan interactuar directamente con los materiales y permanecer allí el tiempo que les interese. A menudo, su hacer está ligado a los descubrimientos inesperados que acaban orientando sus acciones, decisiones y elecciones.

Jugar también significa tocar, mirar, sorprenderse, reconocer al otro, descubrir, anticipar, tomar decisiones, compartir, confiar, dejar tiempo y volver a empezar.



Un contexto seguro y disponible para los niños

Algunas personas tenemos el privilegio de acompañar estos itinerarios vitales y sentir el compromiso de velar por sus derechos, esos que les han de garantizar un crecimiento intenso, largo, alegre, libre, sano e interesante. Un acompañamiento que debe ser atento, amoroso y sensible a cada niño con su propia singularidad

Algunas personas tenemos el privilegio de acompañar estos itinerarios vitales y sentir el compromiso de velar por sus derechos, esos que les han de garantizar un crecimiento intenso, largo, alegre, libre, sano e interesante. Un acompañamiento que debe ser atento, amoroso y sensible a cada niño con su propia singularidad.

Confiar, mirarlos como a seres capaces y sin que nuestro tiempo y nuestras creencias interfieran en las suyas, facilitará nuevas generaciones comprometidas con la vida y su entorno.

Para reflexionar:

1. Narrar una observación de juego espontáneo que sorprenda al adulto y explicar el sentido que este juego tiene para él.
2. Elaborar una documentación gráfica sobre uno de los paisajes creados por los niños.
3. Diseñar un escenario en el que la experimentación sensorio-motriz espontánea de los niños sea posible.
4. Investigar en algún texto lo que Marco Iacoboni explica sobre “las neuronas espejo” y proyectar alguna intervención relacionada.
5. ¿Qué diferencias hay entre el tiempo y la planificación de los adultos y el tiempo y la planificación de los niños?

Algunas preguntas para continuar pensando

- ¿Qué momentos especiales recuerdas de tus juegos de la infancia?
- ¿Cómo funciona la atención en las situaciones de juego de los niños? ¿Y la imitación? ¿Y las relaciones? ¿Y la creación?
- ¿Cómo piensas que tendría que ser un acompañamiento comprometido y respetuoso con la infancia?

Propuestas para la acción educativa

Toda la actividad que despliegan espontáneamente los niños y niñas es una exploración continua de todo lo que les rodea. Esta exploración no busca únicamente tratar de entender cómo son y cómo funcionan los objetos y las situaciones sociales, sino que también es una búsqueda de la lógica que las sustenta. Con el tiempo, la exploración se convierte en indagación. Explorando e indagando no sólo van comprendiendo el mundo exterior, sino que se generan procesos emocionales, cognitivos y relacionales que les permiten conocerse a sí mismos. De esta manera, poco a poco las criaturas van dando forma a la persona que quieren ser, y pueden plantearse su aportación al mundo a través de la creatividad y el deseo de transformación, para mejorar aquello que no les satisface del todo.

A continuación presentamos algunas reflexiones y experiencias, enfocadas en este sentido, que describen desde el propio planteamiento de la **dinámica de un grupo heterogéneo** de una escuela rural, hasta las posibilidades de **contribuir al descubrimiento y al pensamiento propio** desde bien pequeños y una manera de aproximarse al **mundo de las letras**.



La vida en el aula por Àngels Santcliments y Míriam Lozano



Para compartir qué elementos son importantes en la vida de nuestras aulas, proponemos entrar en la experiencia que vivimos en el aula de los pequeños de la escuela Rellinars, un grupo de 25 alumnos de entre 3 y 5 años, durante el curso 2011-2012.

La escuela al completo había iniciado un proyecto interdisciplinar sobre el periodismo, donde cada grupo-clase haría su aportación. Para el grupo de los pequeños se consideró adecuado proponerles hacer un documental para dar a conocer su escuela; idea inspirada en el documental francés *Ser y tener*. Así, después de verlo y analizarlo con los niños, el formato del documental fue tomando importancia en el aula; y en ellos fue creciendo el deseo de poder grabar uno propio para explicar las cosas que más nos gustaban de nuestro centro.

¿Cómo lo hicimos?

- A través de la conversación y con la participación de todos, se escogieron aquellos aspectos de la escuela que los niños y niñas querían explicar.
- Se formaron seis equipos. Cada grupo tendría que mostrar un detalle de la escuela, como por ejemplo los talleres o su proyecto de los pollitos. Con la ayuda de las maestras, tendrían que decidir diferentes aspectos: cómo lo mostrarían, si querían explicarlo ellos o hacer entrevistas y contar con otras personas, cuál sería el mejor momento para poder contar con las demás personas de la escuela, dónde irían a grabar, qué destacarían; etc.
- Las maestras organizamos cuatro pequeños talleres de especialistas, donde participaba un miembro de cada equipo para probar un elemento de la tecnología que necesitarían: micrófonos, cámaras, trípodes y encuadre. El objetivo era familiarizarse con su funcionamiento, visionar lo que habían probado y darse cuenta ellos mismos de su utilidad y los problemas con los que podrían encontrarse: acercar correctamente el micrófono para que se oiga bien, utilizar el trípode para obtener imágenes más claras, etc. Era esencial que compartieran todo lo aprendido con el resto del equipo de manera que todos tuvieran esos conocimientos.
- Durante el proceso organizamos una excursión a la Escuela Superior de Cine y Audiovisuales de Catalunya, para acercarlos a la realidad de la tecnología que utilizábamos.
- Las maestras, a la vez, grabamos todo el proceso que siguieron los niños, con lo cual disponemos de dos audiovisuales: el documental grabado por los niños y el video del proceso, grabado por nosotras.
- Para concluir el proyecto, organizamos una presentación en el aula para todos los padres.



Y todo este cúmulo de vivencias, actividades y aprendizajes tiene sentido cuando se entrelazan como una forma de convivir entre adultos y pequeños. De esta convivencia nos gustaría destacar las cinco ideas que vienen a continuación, aunque, quizá, recomendaríamos primero el visionado de los dos vídeos.

VÍDEO DOCUMENTAL https://www.youtube.com/watch?v=uALgong_wLE
VÍDEO DEL PROCESO <https://www.youtube.com/watch?v=ZNrmy7T2A-c>

Convivir conversando

Entendemos el aula como un grupo de personas que conviven con el objetivo de comprender el mundo, a las personas y a sí mismas. Es por ello que la función primera y más importante del rol de maestro es la de llegar a conocer muy bien a todos los pequeños y generar un ambiente especial: un clima de confianza donde todos se sientan acogidos, un espacio de convivencia donde se desarrollen habilidades y estrategias sociales mediante el ejemplo de los mayores y los adultos. Se trata de un espacio de diálogo donde se promueven el respeto por las ideas de los demás y la motivación hacia el aprendizaje y las estrategias comunicativas.

Entendemos el aula como un grupo de personas que conviven con el objetivo de comprender el mundo, a las personas y a sí mismas

Este clima debe estar muy cuidado por el maestro, que dará protagonismo a los niños para que sean autónomos, promoviendo todas las inteligencias, ofreciendo oportunidades equitativas a todos los alumnos, acompañándoles en aquello que es importante y haciéndoles notar las relaciones para construir aprendizajes.

La conversación es uno de los motores del aprendizaje; es el espacio donde surgen preguntas interesantes, dudas y cuestionamientos, así como razonamientos, pensamientos o emociones.



Niños marcando los huevos



Visitar a Rosendo, como experto

Como se ve en la fotografía, el encuentro de la conversación se da en un círculo donde todo el mundo ocupa un lugar equidistante e igualitario. A partir de este ágora se van generando unas maneras de hacer, de negociar significados y de compartir; de la misma manera que se genera un conocimiento propio.

La conversación también tiene la función de regular la convivencia del grupo para crecer juntos. Es mediante el diálogo que comprendemos a los demás, llegamos a acuerdos, convivimos en valores pacíficos, hablamos de las emociones que nos mueven, etc. De esta manera, todos somos responsables de nuestro grupo, a la vez que nos desarrollamos personalmente.

El papel del educador en este espacio de comunicación es el de mediador; él es quien ayuda a ordenar los turnos cuando es necesario, quien recupera ideas interesantes de los alumnos, quien hace notar las relaciones cuando no resultan evidentes, quien da voz y valor a aquellas aportaciones más tímidas y calma las actitudes que no vayan encaminadas al entendimiento, la empatía y la asertividad.

En el vídeo del proceso se pueden apreciar diferentes situaciones de conversación, por ejemplo, en el minuto 4:50 hay una muestra de cómo ellos proponen, se apuntan a las ideas de los demás o no, se ofrecen voluntariamente para anotar, se autorregulan con la ayuda de las maestras, etc.

Convivir conversando con expectativas altas

Procuramos que, en clase, los mayores acojan a los más pequeños. Nos hemos dado cuenta de que esa acogida también resulta una fuente de aprendizajes para los mayores. En la fotografía, una niña de cinco años le explica algo a una de tres, de manera que estructura su pensamiento para expresar sus ideas de la forma más clara posible.



Niñas de 3 y 5 años que comparten su conocimiento

En nuestra aula todo el mundo puede expresar sus pensamientos. Aunque sus aportaciones difieran de lo que estamos hablando, se les respeta esa intervención porque es una forma natural de que cada persona se vaya acostumbrando a hablar con libertad. En ese hablar con libertad, los demás suelen dar indicaciones amables y sensibles sobre la conveniencia de los comentarios. Esas interacciones naturales ayudan a que cada persona se vaya ajustando al grupo.

Procuramos que se respeten unos a otros, aun cuando alguien piense que el otro está equivocado. Fomentamos que vivan la equivocación como un valor que les ayuda a aprender. Por otro lado, habituarles a tener en cuenta las ideas de los otros sin prejuzgarlas facilita que se expresen sin miedos. Esta libertad fomenta los diálogos y el contraste de opiniones. Cuando acostumbramos a nuestros alumnos a contrastar opiniones, esperamos generar en ellos la toma de conciencia de lo que aprenden. Resulta emocionante escuchar a niños y niñas que empiezan frases diciendo: “yo pensaba que... y ahora pienso...”

Cuando acostumbramos a nuestros alumnos a contrastar opiniones, esperamos generar en ellos la toma de conciencia de lo que aprenden

La vida cotidiana del grupo es una fuente inagotable de temas, opiniones, preguntas y afirmaciones que pueden acabar ocupando un tiempo en la vida del conocer de nuestra clase. Este tiempo de conocer es un tiempo de experiencias donde nos entretenemos en las opiniones de cada cual.

Generamos situaciones para que los alumnos compartan propósitos y presenten propuestas para decidir qué hacer y cómo queremos proceder. Las preguntas son también un aspecto importante: *¿Cómo te lo imaginas? ¿Lo puedes dibujar para que te comprendamos mejor? ¿Puede ser así? ¿Alguien lo ve de otra forma?* Con preguntas de este tipo animamos a cada persona para que participe desde sí mismo, desde lo que hace y cómo lo hace, desde lo que sabe o desde cómo se lo imagina.



Niños en el aula compartiendo sus documentos

La autonomía que se les ofrece genera en ellos responsabilidad, ya que responsabilidad significa responder del otro. El grupo se convierte en una comunidad que elabora sus objetivos y su conocimiento siempre de forma cooperativa.

Sabemos que los niños son muy curiosos, y el hecho de ponerles en situación de hacerse preguntas todavía potencia más esa curiosidad.

Con la intención de que los niños aprendan a elaborar preguntas cada vez más pertinentes, las maestras, después de escucharles atentamente, les ayudamos a ver las relaciones y la complejidad de los temas.

Los adultos hemos aprendido a mejorar las preguntas que nos hacemos; por ejemplo, hemos aprendido a diferenciar las preguntas que nos permiten realizar indagaciones de las que no.

También sabemos que las personas nos interesamos por las cosas cuando éstas significan algo para nosotros, por eso procuramos que cada uno de nuestros alumnos le encuentre sentido a lo que hace. El sentido es una construcción personal y colectiva que realizamos a través de la conversación y de llegar a propósitos comunes.

El sentido es una construcción personal y colectiva que realizamos a través de la conversación y de llegar a propósitos comunes

Hacer nacer pollitos o realizar un reportaje son actividades importantes que nos conectan con el conocimiento universal. Pensamos que estas actividades adquieren sentido para los niños cuando las maestras las abordamos con expectativas altas. Por ejemplo, ante el deseo de hacer nacer pollitos, se planteó la pregunta de si los huevos fecundados pesarían más o menos pasado el período de incubación. Responder a esa pregunta supuso la aparición de varias hipótesis, y para constatarlas necesitamos observar y recoger datos. Interpretarlos y comprenderlos generó una controversia en el grupo al darse cuenta de que el peso disminuía paulatinamente, lo cual contradecía algunas de las hipótesis. Entonces necesitamos recurrir a la voz de expertos externos al grupo y consultamos a campesinos y veterinarios. Al final, pudimos construir una explicación que uniese todas las informaciones que teníamos.

En el vídeo del documental, un grupo de niños y niñas quiso explicar este proyecto que tanto les emocionaba y, a partir del minuto 12:06, se puede apreciar cómo grandes y pequeños dominan lo que explican porque lo vivieron como una experiencia llena de sentido.

El valor de la conectividad

Generamos una atmosfera estimulante y de seguridad para hacer de puente entre la subjetividad de cada niño y la herencia cultural que la humanidad va legando en forma de herramientas, instrumentos, textos, ideas, maneras

Generamos una atmosfera estimulante y de seguridad para hacer de puente entre la subjetividad de cada niño y la herencia cultural que la humanidad va legando

de hacer, maneras de comunicar, comportamientos, valores, ética, etc. El tacto con el que nos relacionamos en clase acabará por impregnar los intereses, las conductas y las emociones de todos. Esto irá construyendo una cultura de aula que se expresará en la forma de hablar de los niños entre sí; en cómo generan documentos para explicar

sus ideas e indagaciones; en cómo buscan ideas de otra gente, de otras generaciones; y también en el trato de los maestros con los alumnos.



Marcando la cuenta atrás

Un ejemplo de documento que se elabora con los niños es el mapa conceptual de un proyecto suyo. En el minuto 12:45 del documental se puede ver cómo plasmaron visualmente las ideas y conexiones del proyecto de los pollitos, de forma que pueden comprender más profundamente las ideas y procesos y explicarlos.

Los niños van construyendo una identidad del yo y del nosotros, donde formar parte de la comunidad del aula y de la comunidad de la escuela les permite tener su propio lugar y desarrollar su personalidad, sus intereses, sus talentos y sus relaciones.

Las experiencias que vivimos, especialmente aquellas en las que estamos comprometidos, nos ofrecen la posibilidad de desarrollarnos y descubrir

nuestros puntos fuertes. Por poner un ejemplo, viendo el documental podría pensarse que la niña que presenta el teatro desde el minuto 0:09 es una niña extrovertida, con muchas habilidades comunicativas y sociales. Lo cierto es que no conocíamos esa faceta suya, tampoco ella ni sus padres, pero a raíz de ponerse delante de la cámara se le abrió un mundo emocionante y alentador.



Paseo para observar los árboles del entorno



Los mayores ayudan a medir para hacer el gallinero

Por otra parte, si se trata de conectar y de que la vida forme parte de lo que se cuece en el aula, resulta necesario salir en busca de otra realidad: la realidad de fuera del aula. Salimos como una forma de realizar tareas vinculadas con los proyectos que tenemos entre manos: mirar charcos y pisarlos; buscar agua para los renacuajos; mirar árboles; observar telas de araña; ir a visitar a Rosendo, un anciano del pueblo que nos facilita huevos fecundados; o pasar una mañana en la Escuela Superior de Cine y Audiovisuales de Cataluña, para aprender a hacer reportajes (minuto 8:00 del proceso).

Queremos que nuestro alumnado tome consciencia de que el conocimiento también está fuera de las clases y que nos sirve para movernos por el mundo; de que nadie puede llegar a conocerlo todo, pero que podemos ayudarnos de los demás para ir comprendiendo poco a poco.

Queremos que nuestro alumnado tome consciencia de que el conocimiento también está fuera de las clases y que nos sirve para movernos por el mundo; de que nadie puede llegar a conocerlo todo, pero que podemos ayudarnos de los demás para ir comprendiendo poco a poco

La importancia del uso deliberado y con sentido de instrumentos, herramientas y tecnología



Niños estudiando al pollito por dentro con un microscopio

Cuando se tienen propósitos compartidos y un plan para realizarlos, si se trata de hacerlo de verdad, enseguida aparece la necesidad de utilizar alguna herramienta, instrumento o aparato. Poner una herramienta en nuestras manos supone tener una idea de para qué sirve y de cómo se utiliza. En nuestro caso, la cámara de vídeo, el micrófono y el trípode llegaron al aula porque decidimos hacer un documental. Los niños contaron sus experiencias de manera espontánea, incluyendo aquellas en las que no se les dejaba manipular las herramientas.

En el vídeo del proceso del documental, a partir del minuto 11:58, se puede ver a todos los niños y niñas empleando instrumentos con sentido.

Es a partir de la práctica en contextos que tengan sentido para ellos, que llegan a comprender el uso y la aplicación de los instrumentos. Además, tener un conocimiento más profundo sobre su uso les permite ampliar la imaginación y facilita que nos propongamos retos más complejos.

En el vídeo del documental, en el minuto 13:49, el niño es capaz de expresarse diciendo: “la más pequeña, la más mediana, la pequeña-medianita, la más grande medianita...”, porque ha vivido muchas experiencias usando instrumentos de medida y esto le permite hablar del crecimiento de los pollitos con estas categorías lógicas.

Vincular el hecho de imaginar con la medida supone comparar un tamaño con un número. Para establecer esa comparación es preciso que se sepa

Cuando se tienen propósitos compartidos y un plan para realizarlos, si se trata de hacerlo de verdad, enseguida aparece la necesidad de utilizar alguna herramienta, instrumento o aparato

de qué se está hablando. Es una forma de aprender a escribir números con significado mientras se aprende a utilizar la cinta métrica o la báscula, y a leer la información que éstas proporcionan.

En este proceso de construir significado sobre el crecimiento del pollito utilizando cintas métricas y básculas, jugaron un papel muy importante las diversas representaciones sobre los números que nos indicaban los instrumentos, como se puede ver en el vídeo con las bolsas de plástico (peso) y los dibujos que documentaban el crecimiento (altura y envergadura).



Niños pesando un huevo

El valor educativo de todo esto radica en el tipo de acompañamiento que hacemos las maestras; vinculando siempre este acompañamiento a lo subjetivo de cada alumno con la comprensión del fenómeno y el uso de instrumentos

El valor educativo de todo esto radica en el tipo de acompañamiento que hacemos las maestras; vinculando siempre este acompañamiento a lo subjetivo de cada alumno con la comprensión del fenómeno y el uso de instrumentos.

Maestras que trabajamos en equipo

Tenemos la posibilidad de trabajar de esta manera en nuestras aulas, partiendo de que también funcionamos de una forma similar como equipo docente. Regularmente organizamos reuniones pedagógicas para conversar sobre nuestras inquietudes, compartir los proyectos de las aulas, pedir ayuda o reflexionar sobre situaciones de aula, entre otros temas. Para ello, siempre intentamos aportar trabajos de alumnos, conversaciones o fotografías de situaciones, que nos permiten entrar en el detalle de los procesos.

Aprender en este ambiente, donde se planifica la reflexión sobre qué hacemos y cómo lo hacemos, potencia que cada miembro del equipo de la escuela se sienta reconocido

Aprender en este ambiente, donde se planifica la reflexión sobre qué hacemos y cómo lo hacemos, potencia que cada miembro del equipo de la escuela se sienta reconocido.

Como maestras, tenemos que decir que la documentación y la autoevaluación al finalizar el horario escolar son muy importantes; de la misma manera que

hay que plantearse en qué podemos mejorar, con preguntas como: *¿Qué han aprendido los niños? ¿He tenido en cuenta que participen todos?*

Creemos que es muy importante seguir formándose y participar en eventos donde podamos estar en contacto con expertos, otros maestros, etc. Y que esto es necesario para poder ofrecer una educación de calidad y seguir aprendiendo con ilusión curso tras curso.



Explicando el proyecto a alumnos de magisterio

Para reflexionar:

- En las experiencias que mostramos, ¿qué crees que han aprendido los niños?
- ¿Encuentras relaciones entre las situaciones del vídeo y las de tu aula? Identifícalas.
- ¿Te ha sorprendido alguna cosa? ¿Cuál? ¿Por qué?
- En esta experiencia, ¿en qué crees que nos basamos las maestras? ¿Qué crees que tenemos en cuenta y por qué?

Descubrir y pensar hasta los 3 años

por Judit Cucala

El pensamiento no es un resultado sino un proceso que se inicia en el momento del nacimiento y evoluciona durante toda la vida de la persona. El pensamiento hace posible el conocimiento del lugar donde vivimos, la construcción de la propia personalidad y los diferentes aprendizajes necesarios para sobrevivir, descubrir, disfrutar, crecer y ser felices.



Exploración de objetos

Y lo que sucede en los primeros años de vida tiene un papel importante en este proceso que irá evolucionando a lo largo del tiempo.

Lo más importante en la tarea del profesional de educación infantil, es saber observar y comprender los procedimientos que el niño utiliza para conocer y aprender. Saber detectar las necesidades y los intereses de la pequeña infancia nos ayudará a acompañar a los niños en su proceso de crecimiento y descubrimiento.

Saber observar y comprender los procedimientos que el niño utiliza para conocer y aprender

Todo empieza desde el nacimiento

El niño recibe las primeras impresiones, sensaciones e informaciones antes de nacer, cuando se está formando dentro del útero.

El nacimiento es un momento vital, supone el inicio de su yo diferenciado. A partir de ese momento empieza a percibir las sensaciones propias de su cuerpo y las impresiones externas que empieza a observar, registrar y, más tarde, a interpretar.



Observar, explorar, interpretar...



Es el período de mayor desarrollo en la vida de los seres humanos: de una conducta condicionada primero por actos reflejos arcaicos e involuntarios, pasamos a la acción voluntaria e intencionada; de la dependencia total, a la autonomía; del impulso, a la reflexión. Y es la plasticidad del cerebro humano la que permite hacer el gran crecimiento motriz, cognitivo y emocional del primer año de vida, aprendiendo a través de los contactos con el mundo exterior.

Es la plasticidad del cerebro humano la que permite hacer el gran crecimiento motriz, cognitivo y emocional del primer año de vida

Pero esta dependencia juega un papel importante en su supervivencia, ya que el hecho de tener que ser atendido por un adulto supone el establecimiento de unas relaciones que serán primordiales para su evolución.

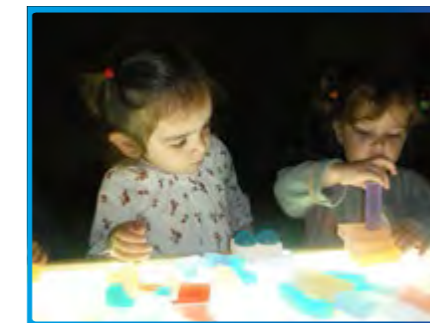
Los mecanismos de defensa, como el llanto, impulsan la relación con el adulto. Ante una demanda del bebé, aparece una respuesta del cuidador/a y, en consecuencia, el niño recibe sensaciones cuando es atendido. Según se den estas primeras relaciones, empezarán las primeras asociaciones y las primeras actuaciones intencionadas en su entorno, que se irán ajustando e irán evolucionando hacia imágenes representativas y hacia el reconocimiento de las propias posibilidades de acción.

Todo influye: condiciones internas y externas

Los primeros contactos del niño con el entorno y las primeras informaciones llegan a través de la exploración sensoriomotora. La acción ayuda a aprender y modifica las conexiones y las redes neuronales, amplía las sinapsis y, por tanto, facilita el pensamiento.

Las primeras informaciones llegan a través de la exploración sensoriomotora

Acompañar en estos primeros años significa ser conscientes de cómo lo que experimenta el niño condiciona el funcionamiento de su cerebro. No se trata de impulsar un aprendizaje "precoz"; no queremos avanzar contenidos y conocimientos por la vía memorística con la repetición imitativa y sin una experiencia vital que lo lleve al conocimiento. Lo que pretendemos es impulsar el deseo de conocimiento ofreciéndole un espacio rico en estímulos ajustado a sus intereses y necesidades, y que no subestime sus posibilidades de acción y descubrimiento.



Estímulos ajustados a los intereses y necesidades sin subestimar las capacidades de acción y descubrimiento

Observando la acción del niño aprendemos qué hay que ofrecerle. Unas veces le facilitaremos nuestra ayuda de manera más pasiva y distanciada organizando espacios y materiales; y otras veces lo haremos actuando y enseñando, como cuando, por ejemplo, damos a conocer a los niños los lenguajes de la propia cultura: el verbal, el gestual, el plástico y el musical. Si un niño o niña no se ha relacionado ni ha hablado con otros seres humanos hasta los 7 años, es posible que no aprenda bien o que tenga muchas dificultades, ya que las condiciones físicas del cerebro, las redes, no se han preparado en el momento en que se estaban formando.

Por tanto, el ambiente y las condiciones del individuo son muy importantes, y los adultos que atendemos a los niños y niñas tenemos que tenerlo en cuenta.

Factores que intervienen en los primeros descubrimientos. Maduración, desarrollo y aprendizaje

Des de la neurociencia también se refuerza la idea de que lo que vivimos y experimentamos durante los primeros años de vida, tiene una influencia primordial en el funcionamiento de nuestro cerebro y en nuestro pensamiento.

Necesitamos el contacto con el mundo desde el primer momento y, por este motivo, los profesionales de la educación infantil, conocedores de las capacidades del niño menor de tres años, intentan ofrecerle, desde su nacimiento, un entorno seguro y a su alcance que facilite su acción investigadora.

Un entorno seguro que facilite la acción investigadora

Hay varios factores importantes que posibilitan los primeros descubrimientos y la acción investigadora.

La habilidad **sensoriomotora** ya está plenamente desarrollada a los 6 meses, y las primeras informaciones vienen de la exploración a través de los sentidos.



Exploración sensoriomotora

La **atención** también está presente en el bebé muy pronto; primero, ligada a la necesidad vital de sobrevivir, pero poco a poco es más intencionada.

Los primeros descubrimientos son los del conocimiento del propio cuerpo, las propias sensaciones (hambre, sueño, bienestar, etc.) y las propias posibilidades (movimientos de las manos y de los pies, los sonidos, etc.), pero poco a poco irá descubriendo los elementos externos y **diferenciándose él mismo del entorno**. Así, el bebé aumenta sus capacidades de movimiento y actúa sobre objetos y personas, **descubriendo las posibilidades de acción** que le ayudarán a interpretar lo que le rodea y a crear esquemas de acción que le permitirán entender y comprobar cómo puede influir en este entorno.



Crear esquemas de acción

En las primeras interacciones con el entorno, los niños empiezan a comparar cualidades de objetos y las cantidades en las que se presentan. Las vivencias durante el juego le llevarán al inicio de **adquisición de conceptos abstractos** como pueden ser “grande” o “pequeño”, **pero siempre hablando de lo visible y presente**.

El adulto tiene un papel importante en la conquista de la **expresión verbal**. El bebé necesita escuchar y que le hablen para aprender a hablar, que le nombren objetos, que le expliquen lo que harán: *Estos zapatos son azules. ¿Tienes sed? ¿Quieres agua?*

Los niños retienen sensaciones y percepciones que les ayudan a configurar conceptos sobre el entorno **descubriendo objetos en el espacio y situaciones en el tiempo**: *¿Dónde están mis juguetes? Voy a beber agua. Cuando me levanto de la siesta me pongo los zapatos*. De esta manera se estructuran los esquemas mentales necesarios para la evolución de su pensamiento.

Durante el juego, a menudo aparecen acciones y movimientos repetitivos que se hacen una y otra vez y a través de los cuales el niño recibe nueva información. Gracias a la **memoria** empieza a estructurar y a almacenar esta información para recuperarla después, cuando se encuentre en una situación similar.

Unas de las últimas funciones del cerebro son la predicción y la anticipación a los resultados de las acciones. Cuando un niño tiene la posibilidad de experimentar libremente, en diferentes ocasiones, y no como una actividad única y aislada, podrá llegar a **reflexionar** y a organizar su juego llegando a prever y a esperar un resultado que ya había experimentado en otra ocasión.

Cuando un niño tiene la posibilidad de experimentar libremente, en diferentes ocasiones podrá llegar a reflexionar, a organizar su juego, a prever y a esperar un resultado

Desde nuestros orígenes, aprendemos por la emoción de saber qué es y qué puedo hacer. Cuando el niño actúa para sobrevivir, también busca la emoción del bienestar y del confort que le ofrece el adulto. Aprendemos lo que nos **interesa** y es **significativo** e importante para nosotros, que tiene un valor y que, además, produce emoción.

Condiciones óptimas de la escuela infantil para favorecer aprendizajes significativos

Desde el nacimiento y durante toda nuestra vida, la mente no está estancada y hay muchos motivos para desear aprender y seguir descubriendo: por necesidad de supervivencia, por curiosidad, para compartirlo con los demás o, incluso a veces, para satisfacer a nuestros cuidadores.

Los profesionales de la educación infantil tenemos que asegurar las condiciones necesarias para que este proceso sea posible.

El primer entorno educativo del niño es su entorno familiar, y la guardería es uno de los espacios posibles donde crecer durante los tres primeros años de vida en colaboración estrecha con las familias: juntos acompañando al niño.

La educación en la pequeña infancia resulta un proceso de aprendizaje armónico e integral de todos los ámbitos que conforman a la persona: físico, motriz, emocional, social y cognitivo. Para avanzar en la autonomía es importante crecer en un espacio saludable y que permita y potencie evolucionar en la adquisición de habilidades motrices. Para superar los retos el niño necesita disponer de un estado emocional positivo que le dé seguridad y autoconfianza. Esto lo proporcionarán la relación y la convivencia con adultos y niños en un

La educación en la pequeña infancia resulta un proceso de aprendizaje armónico e integral de todos los ámbitos que conforman a la persona: físico, motriz, emocional, social y cognitivo

entorno que le dé estabilidad emocional y asegure el equilibrio de todos los aspectos personales; que le ofrezca ayuda atenta y, a su vez, le promueva y le dé tiempo para la propia resolución de conflictos; que impulse interacciones positivas con los demás y fomente el respeto de la individualidad de cada persona. La escuela infantil tiene que ofrecer un espacio compartido para todos los que conviven en ella y, al mismo tiempo, un espacio propio: el lugar para cada uno de los niños.



Un espacio para el juego de cada niño

A la hora de diseñar y planificar esta escuela, donde por primera vez convivirán niños y niñas que sólo conocen el entorno familiar, hay que promover situaciones que ayuden a los niños a orientarse en el tiempo y el espacio. Cuando organizamos los ambientes de juego, entre otros aspectos, tenemos en cuenta el número de niños que jugarán, el espacio que necesita cada uno en la exploración y el tiempo que necesitarán para realizar sus descubrimientos.

La calidad del entorno está definida por diferentes aspectos: la disposición de los metros necesarios para posibilitar el movimiento libre de todos y cada uno, la atención al aspecto estético y agradable, acogedor y sorprendente que debe ofrecer una escuela infantil, etc. El espacio educa y, a través de él, también educamos un sentido estético y armonioso. El espacio que ofrecemos, además de estar limpio e higiénico para velar por su salud, también tiene que generar emociones que impulsen a conocer.

Los materiales tienen que estar a su alcance y ser accesibles para que puedan elegir, coger y diseñar su propio juego

Es importante que las actividades de juego se combinen o se ofrezcan simultáneamente en el interior de la escuela y en el espacio exterior de juego. El descubrimiento del entorno al aire libre y en un medio natural, y la actividad motriz que se puede desarrollar, ofrecen una diversidad importante respecto a la zona interior de la escuela: correr, saltar y desplazarse con elementos motrices. Jugar en el arenal, plantar una lechuga en el huerto, oler la vegetación del jardín y observar sus características, son actividades necesarias y que hay que planificar y organizar cuidadosamente. Hay que analizar la oferta de juego que potencia el patio, la terraza o el jardín de la escuela, y también las actividades que se pueden llevar a cabo: observar el cielo, jugar con las sombras que proyecta el sol, comer, pintar o mirar cuentos.

Si se aprende a través de la acción, los materiales tienen que estar a su alcance y ser accesibles para que puedan elegir, coger y diseñar su propio juego. Analizamos lo que ofrecemos: de diferentes tipologías y que impulsen diferentes actividades para recoger los diferentes intereses, necesidades, capacidades y momentos evolutivos de los niños en sus juegos y descubrimientos. Para hacer y ajustar esta selección, necesitamos observar el juego de los niños y niñas.

La escuela tiene que estar organizada para ofrecer tiempo al niño; el tiempo necesario para resolver por él mismo las situaciones de la vida cotidiana y también las nuevas habilidades o destrezas que irá afianzando. Tan importante es aprender a abrir y cerrar el grifo cuando el niño reconoce que tiene las manos sucias y tiene que lavárselas, como coger un pincel y disfrutar de su trazo. La actitud de quien acompaña estos procesos tiene que ser de observación y facilitación, sin avanzarse a las resoluciones de los niños, ya que por ellos mismos pueden descubrir, en progresivos ensayos, cuál es el error y cómo pueden superar la dificultad.

Para fomentar que el aprendizaje se dé en pequeños y sucesivos avances y represente una conquista significativa para el niño, los niños y niñas tienen que tener la posibilidad de repetir juegos y situaciones. Si el proceso de aprendizaje se hace a través de la observación y la deducción, las actividades que propone la escuela no pueden ser puntuales y determinadas siempre por el adulto, sino oportunidades accesibles que el niño puede elegir cuándo iniciar de nuevo.

Intentamos ayudar al niño a orientarse en la organización del tiempo

Intentamos ayudar al niño a orientarse en la organización del tiempo que la escuela ha establecido para la vida cotidiana. Los adultos explicamos y anticipamos, a través del lenguaje verbal, qué haremos en ese momento y también en los posteriores. Por ejemplo, si los niños tienen que llevar a cabo una serie de acciones preparatorias antes de comer, les explicaremos cómo hacerlo: abrir el grifo, utilizar el jabón, frotarse las manos, coger la toalla y secarse, etc. Conocer las diferentes secuencias les ayuda a orientarse y posibilita que vayan resolviéndolas por ellos mismos poco a poco. Esta actividad autónoma les da experiencias y conocimientos, satisfacción de poder actuar solos y, por tanto, confianza en ellos mismos.



Un espacio rico y con múltiples posibilidades de acción

La configuración de la escuela no es casual: la organización del espacio, la planificación del tiempo, la selección de los materiales, el acompañamiento en las primeras relaciones con los demás y la actitud atenta, facilitadora e impulsora del adulto, son aspectos importantes y determinantes que condicionarán que la estancia de un niño sea positiva y constructiva. Y esta experiencia será la base en la que se sustentará la elaboración de su pensamiento.

El pensamiento lógico en la etapa infantil

El niño, antes de desplazarse, observa su entorno y tiene interés por relacionarse con los objetos más cercanos. En un inicio es un contacto casual, pero el hecho de elegir uno u otro será cada vez más intencionado dependiendo de sus capacidades e intereses.

Un niño menor de un año coge un objeto, lo toca, se lo acerca a la boca, lo agita, lo tira al suelo y observa su movimiento y desplazamiento. Al cabo de unos días, observamos que, de toda la variedad, escoge unos elementos en particular, como por ejemplo los esféricos, que ruedan y emiten un sonido concreto; los largos, que le sirven para picar; o las telas y cintas, que son suaves. Reconoce las diferencias y marca una preferencia entre ellas.

Mediante la observación del juego de los niños, los adultos intuimos que han detectado relaciones, similitudes y diferencias entre los objetos (por su medida, su forma, la conjunción entre dos, etc.), y también que su acción producirá una respuesta concreta (de movimiento o desplazamiento, de cambio de color o forma, etc.).

La posibilidad de poder repetir la situación de juego es lo que nos ayuda a aprender, ya que nos permitirá decidir si queremos volver a probar, para observar, prever o elegir de nuevo.

Pensamos lo que el niño puede llegar a hacer, pero sabemos que las propuestas y los materiales tienen que ser abiertos, sin consignas cerradas; tenemos que prever, pero sin esperar una única respuesta, ya que hay que dar espacio a la actividad espontánea que puede generar sorpresas o respuestas inesperadas.



Propuestas y materiales abiertos

Cuando aparece el lenguaje verbal, escuchamos lo que los niños nos cuentan, sus interpretaciones, y los adultos damos nombre y ponemos palabras a situaciones que han sucedido, pero que ellos no siempre saben verbalizar: “es verdad, esa pelota es más pesada y por eso se ha desplazado más rápido por la rampa.” El niño no lo puede aprender si no lo ha experimentado, pero es interesante ofrecerle modelos que le ayuden a expresarlo verbalmente.

De esta manera, en las primeras relaciones con el entorno y durante los juegos de descubrimiento, los niños van desarrollando el pensamiento lógico desde muy pequeños: primero, explorando las posibilidades del propio cuerpo y, más adelante, acercándose al mundo de los objetos; su juego les permite darse cuenta de que hay objetos iguales y hay diferentes, de que tienen diferentes cualidades, de que se presentan en cantidades diversas y, también, de que su situación en el espacio puede cambiar.

Los niños van desarrollando el pensamiento lógico desde muy pequeños, explorando las posibilidades del propio cuerpo y acercándose al mundo de los objetos

Aparecen juegos diversos: clasificar y ordenar objetos según sus cualidades sensoriales; hacer agrupaciones y relacionarlos entre sí (uno dentro del otro, etc.); buscar sus similitudes y diferencias; establecer correspondencias según la forma de los objetos, su color, su textura, su peso, etc. Experimentar con la diversidad de las cualidades de los objetos ayudará al niño a discriminar y a diferenciar por categorías. Cuando relaciona que uno y otro son iguales, está haciendo una relación de equivalencia; por eso, cuando los adultos disponemos los materiales, tenemos que tener en cuenta que, entre toda la variedad de elementos, alguno esté repetido. De esta manera damos oportunidad al descubrimiento.



Diversidad de cualidades de los objetos

Las situaciones lógico-matemáticas están presentes en la actividad del juego de descubrimiento desde el primer año de vida y en la vida cotidiana, sólo es necesario que los adultos sepamos reconocerlas.

Las situaciones lógico-matemáticas están presentes en la actividad del juego de descubrimiento desde el primer año de vida

Por tanto, desde la guardería intentamos ofrecer el máximo de experiencias sensoriales de manera que esta diversidad les ayude a saber discriminar y diferenciar; entre otros aspectos, éstas son capacidades necesarias para llegar a adquirir la noción de cantidad.

Las cantidades están presentes en la vida cotidiana. El concepto del número aparece más adelante, pero en la guardería ya lo mencionamos siempre acompañado de una vivencia o experiencia: “jugamos de uno en uno”, “primero uno y después el otro”, “hay mucho”, “está lleno”, “hasta arriba”, “quiero uno”, “quiero dos”, etc. Cuando un niño reparte los platos a la hora de comer, hace correspondencias término a término. Un plato para cada niño: ninguno puede tener dos y ninguno puede quedarse sin. Y de esta manera espontánea ofrecemos situaciones que tienen que gestionar de forma autónoma, además de tener que encontrar los recursos para solucionarlas.



Un plato para cada muñeca



Para interiorizar las relaciones espaciales habrá que posibilitar un movimiento amplio. Los niños experimentan, de una forma espontánea, las nociones de dentro-fuera, delante-detrás y encima-debajo con los materiales y objetos que tienen a su alcance. Descubrir la geometría quiere decir jugar a trepar; arrastrar y empujar; apilar; abrir y cerrar; pintar en plano y también un cuerpo con volumen; jugar a hacer líneas abiertas y cerradas, en la arena o a través de la grafía; observar el volumen a través de las sombras que proyectan los objetos y los cambios que se producen; etc. Éstas son acciones importantes para favorecer que el niño haga su representación mental o esquema del espacio a partir de las propias vivencias, de su propio juego motriz, de su proyecto.

Que el niño haga su representación mental o esquema del espacio a partir de las propias vivencias

Queremos que en la vida de la escuela se den muchas oportunidades; que se creen situaciones que favorezcan los descubrimientos para que observen, exploren, reflexionen y saquen conclusiones de lo que han hecho. Facilitar experiencias desde la acción y el movimiento amplio ayuda a los niños a desarrollar la capacidad de razonar y a adquirir las estructuras lógicas del pensamiento. Cuando este proceso es armonioso, también se le ayuda a crecer en muchos otros aspectos: a aprender, a pensar e interpretar el mundo, y a sentirse competentes y seguros de sus capacidades.

Pera saber más:

- Tardos, A. Les activitats dirigides. *Revista Infància*, 2005, núm. 147
- Cucala, J. Detalls no casuals de l'escola. *Revista Infància*, 2009, núm. 167
- EBM Londres. La nostra terrassa, el nostre petit jardí. *Revista Infància*, 2015, núm. 204



Descubrir y pensar de los 3 a los 6 años por Montserrat Montoriol y Judit Sardà



En la etapa de educación infantil es muy importante el juego, el desarrollo motriz, el lenguaje oral, el lenguaje corporal, el lenguaje artístico, el lenguaje musical, etc.

El hecho de ayudar a los niños a ser autónomos en su manera de hacer y estar en la escuela, ha hecho que nos demos cuenta de lo importante que es que esta autonomía también esté presente en las formas de pensamiento: que los niños sean reflexivos y capaces de pensar por ellos mismos. Os proponemos algunas ideas para llevar a cabo las habilidades de pensamiento que nos propone el proyecto de filosofía del grupo IREF (Innovación e Investigación para la Enseñanza de la Filosofía).

¿Qué nos sugiere la palabra pensar?

¿Los niños en edad infantil piensan? Y si es así, ¿cómo lo hacen? ¿Qué estrategias tienen en cuenta?

Después de hacernos estas preguntas, hemos buscado qué dicen algunos filósofos sobre la idea de pensar:

“Pienso, luego existo. Yo sé que pienso porque sé que dudo y porque dudar es, también, una forma de pensar. Es imposible que, pensando yo no exista.” (R. Descartes)

“Pensar por cuenta propia significa buscar dentro de uno mismo (o sea, en la propia razón) el criterio supremo de la verdad; y la máxima de pensar siempre por sí mismo es lo que mejor define a la Ilustración.” (Kant)

“Un niño que mejora su capacidad de pensar no solamente es un niño que se ha hecho mayor sino que, a la vez, ha aumentado su capacidad para crecer.” (M. Lipman)

“Un niño que mejora su capacidad de pensar no solamente es un niño que se ha hecho mayor sino que, a la vez, ha aumentado su capacidad para crecer.” (M. Lipman)

M. Lipman fue un filósofo contemporáneo que inició un programa de filosofía para niños. La finalidad de su trabajo fue promover la educación generalizada de la filosofía, adaptando el concepto de la capacidad de pensar por sí solos. Su ideal no era sólo aumentar las capacidades académicas, sino que se tuviera en cuenta el pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo o, lo que es lo mismo, la razón.

“Pensar es una habilidad natural, pero también cabe considerarla como una habilidad que se puede perfeccionar.” (M. Lipman)

Teniendo en cuenta éstos argumentos de M. Lipman, creímos que necesitábamos buscar la forma para que nuestros alumnos fuesen más reflexivos y tuviesen criterio propio. Por éste motivo acudimos

Necesitábamos buscar la forma para que nuestros alumnos fuesen más reflexivos y tuviesen criterio propio

al grupo IREF (Instituto de Investigación para la Enseñanza de la Filosofía), que imparte cursos de filosofía para enseñantes; y a partir de su proyecto *Tot pensant* (Pensando), encontramos la forma de trabajar éstas habilidades del pensamiento:

Habilidad de investigación. Es la habilidad que nos permite formular nuestras hipótesis, buscar alternativas y anticipar consecuencias partiendo de la investigación, la exploración y la observación.

Habilidad de conceptualización y análisis. Son las habilidades que nos ayudan a organizar la información.

Habilidad de razonamiento. El hecho de razonar implica un proceso mental que nos ayuda a ordenar nuestra información teniendo en cuenta nuestra memoria y utilizando las habilidades de indagación, de búsqueda y de exploración.

Habilidad de comunicación. En la educación infantil es muy importante construir la base de la lengua: en un principio, crear un lenguaje oral y gestual y, más adelante, abrir un camino hacia la lengua escrita.

Estas habilidades las podemos trabajar mediante el juego, la conversación, los cuentos, el arte, las matemáticas, etc., siempre relacionados con la vida del aula. De ésta forma, los niños aprenden a conocerse mejor, a pensar por sí mismos y, también, a ser capaces de encontrar la forma de resolver percances y llegar a acuerdos con los compañeros.

Habilidades de investigación

Estas habilidades nos permiten formular nuestras hipótesis, buscar alternativas y anticipar consecuencias mediante la investigación, la exploración y la observación.

En nuestra escuela trabajamos estas habilidades a través del arte. En el taller siempre hay niños con ganas de crear: pueden dibujar, recortar, pegar, pintar, etc., y hay un altillo con cajones llenos de libros y láminas de artistas que inspiran a nuestros alumnos; éste se convierte en el espacio de mirar y pensar. Los niños cogen los cuadros que les interesan o que les conectan con los proyectos de clase, y los comparten con sus compañeros; otras veces, como hoy por ejemplo, después de escoger un cuadro, empiezan una conversación en el mismo taller: son Biel y Marta (3 años), Noa y Aitor (4 años) y Oriol y Mariona (5 años).

Oriol quiere que adivinemos cuál es su cuadro y nos da una pista:

- “Está en Cadaqués, en un museo. Yo estuve en Roses de vacaciones y fui a Cadaqués, al museo Dalí.”
- “Se llama museo Dalí porque Dalí así lo quería.”
- “Dalí es un pintor.”



Oriol nos muestra el cuadro de Dalí

- “Es un reloj aplastado.”
- “Creo que este reloj existe un poco.”
- “A lo mejor hace tic-tac.”

Mariona ha escogido un cuadro y lo tapa un poco:

- “¡Un río!”
- “¡Un barco con personas, porque un día yo lo traje a la clase!”
- “Un río, porque es azul”
- “Una ballena.”
- “Estas cosas que están mal pintadas son personas.”
- “Un barco.”
- “Me parece que no es un barco, porque aquí falta un trozo negro.”



Mariona destapa un trocito más del cuadro

Lo destapamos del todo:

- “A lo mejor va hacia la otra orilla porque está lloviendo.”
- “Un barco helado.”
- “Puede ser un relámpago.”
- “Una tormenta.”
- “Una pipa para ponerse en la boca, como los abuelos.”
- “Unos hombres que tienen cañas para pescar.”

¿Y si le damos la vuelta?

- “Así parece un pez.”
- “Una tormenta.”
- “También puede ser un barco que ha volcado.”
- “Me parece que este cuadro es de Miquel Barceló.”
- “O de Dalí.”

- “Me gusta porque tiene el color verde.”
- “Es un círculo.”
- “Me parece que este cuadro es un mapa.”
- “¡No, un mapa no!”
- “Las líneas son por donde pisamos.”
- “Lo blanco es por donde tenemos que pasar para ver dónde está enterrado.”
- “Y la cruz es el tesoro.”
- “A mí me parece una estrella.”
- “Esto puede ser una pelota.”
- “Esto, un paraguas.”
- “Me parece que este cuadro es de Joan Miró, porque un día fui al museo de Miró y Kandinsky.”
- “A lo mejor se llama Miró porque lo mira todo.”



Marta nos muestra un cuadro de Miró

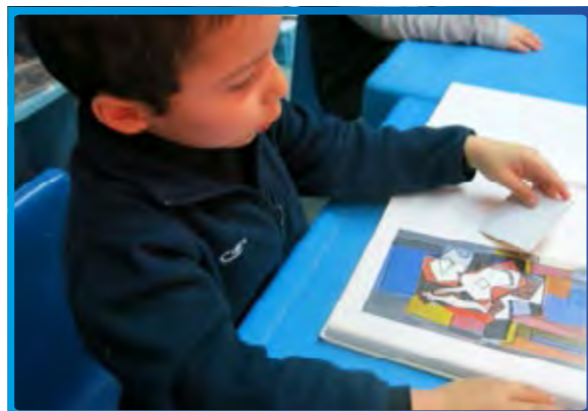
A Biel le gusta esta foto
- “¿Es un cuadro?”
- “Es una estatua.”
- “Una escultura.”
- “Hay un banco.”
- “Dos señoras sentadas.”



¿Por qué os parece una escultura?
- “Como tiene este color de metal... parece que esté hecha de metal.”
- “Porque detrás hay unas nubes.”
- “Esto quiere decir que está en la calle.”
- “La debió dejar al lado de su casa para que todo el mundo la vea cuando pase.”
- “Es una escultura porque tiene eso debajo para que se aguante.”

¿Os parece que podríamos ponerle algún título?

- “Señoras sentadas en un banco.”
- “Señoras descansando en el banco.”
- “Pienso que son una señora y un chico sentados juntos.”
- “Novios de metal.”
- “Novios que se están enamorando.”



Aitor nos explica qué ha visto en su cuadro

- “Parece una casa en ruinas.”
- “Hecha con cemento y ladrillos.”
- “Son piezas, es de juguete porque veo una guitarra.”

Para que puedan situarse un poco, les leemos el título de la obra y el autor: *Guitarra, botella y frutero* – Picasso. Cuando les pedimos que busquen la botella, la ven en sitios distintos, y les proponemos que pinten donde ellos la ven.



Cuadros pintados por ellos

En las habilidades de investigación es muy interesante aprender a:

OBSERVAR. Aunque todos miramos nuestro alrededor, no siempre tenemos la capacidad de fijarnos en los detalles. Por eso es necesario aprender a mirar, a escuchar y a tocar concentrándonos en lo que hacemos. Cuando invitamos a los niños a que observen y describan lo que ven en los cuadros, y les vamos haciendo preguntas, favorecemos que puedan buscar detalles, inventarse historias, hacer descripciones, etc.

ADIVINAR. Se trata de adivinar lo que hay en un cuadro viendo solamente una parte. Por lo tanto, que la conversación sea más o menos rica dependerá de la imaginación de cada uno.

Cuando invitamos a los niños a que observen y describan lo que ven en los cuadros, favorecemos que puedan buscar detalles, inventarse historias, hacer descripciones, etc.

AVERIGUAR. Es sinónimo de buscar, examinar, investigar y llegar a conclusiones. Esta habilidad puede ayudarnos a solucionar conflictos de clase, buscando qué ha pasado y cómo podemos solucionarlo.

¿Quién debe ser el autor?
¿Qué ha dibujado? ¿Qué hacen los personajes? ¿Qué pasaría si...?

Cuando observamos un cuadro podemos pensar quién debe ser el autor, qué ha dibujado, qué hacen los personajes, y también podemos inventar situaciones nuevas, como por ejemplo a través de la pregunta: ¿Qué pasaría si...?

FORMULAR HIPÓTESIS Y BUSCAR ALTERNATIVAS. Es interesante que los niños se acostumbren a tenerlo presente. Hay muchos momentos en los que tenemos que buscar posibles soluciones a los conflictos que se generan, y podemos hacer muchas suposiciones. Es importante que no les dé miedo hacer hipótesis y que se arriesguen a decir lo que piensan.

En los cuadros abstractos no todos ven lo mismo, por eso es importante que aprendan a argumentar lo que piensan; los adultos, con nuestra intervención, tenemos que ayudar a que la conversación evolucione.

Los adultos tenemos que ayudar a que la conversación evolucione

IMAGINAR: IDEAR, INVENTAR Y CREAR. Es tan interesante crear a partir de la realidad como imaginar situaciones imposibles y divertidas. Podemos hacer inventos, pensar cómo podemos dibujar emociones, ruidos, etc., y también inventar historias a partir de la pregunta: ¿Qué pasaría si...?

En las obras de arte podemos inventar historias o títulos, podemos pensar qué pasaría si aparecieran otros personajes, podemos cambiar el color, la forma, la ubicación...

Habilidades de conceptualización y análisis

Conceptualizar es un acto mental que nos permite formar conceptos, relacionarlos entre sí y organizar redes y sistemas conceptuales. Estas habilidades son básicas para agilizar las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje.

En todas las clases de nuestra escuela, cada año hacemos un proyecto común. El día 22 de octubre de 2013, coincidiendo con el 40 aniversario de la muerte de Pau Casals (violoncelista catalán universal), le hicimos un pequeño homenaje y la música de su violonchelo se unió a sus palabras: “¿Cuándo les enseñaremos también qué son ellos? Tendríamos que decirles: ¿Tú sabes lo que eres? Eres una maravilla. Eres único. En todo el mundo no hay ningún niño como tú. Mira tu cuerpo. ¡Qué maravilla!” (Pau Casals)

“¿Cuándo les enseñaremos también qué son ellos? Tendríamos que decirles: ¿Tú sabes lo que eres? Eres una maravilla. Eres único. En todo el mundo no hay ningún niño como tú. Mira tu cuerpo. ¡Qué maravilla!” (Pau Casals)

Estas palabras resonaron de distintas formas en cada clase, y eso nos ayudará a explicar las habilidades de conceptualización y análisis:

FORMULAR CONCEPTOS PRECISOS. Según Descartes, en la descripción de un concepto, es imprescindible la precisión. En la etapa infantil los alumnos están predispuestos a aprender palabras y expresiones, y es fundamental que el vocabulario sea lo más rico posible llamando a las cosas por su nombre sin ningún miedo.

Los niños y niñas de 4º de primaria vinieron a infantil a enseñarnos a diseñar instrumentos de cuerda; nos presentaron los materiales y, en grupos, nos dispusimos a elaborar los instrumentos.



Anna ayuda a Vika, Carla y Ester a construir su instrumento.

Ahora, algunas de estas palabras: caja de resonancia, mástil, cuerda, fricción o pizzicato, forman parte de nuestro vocabulario.

PONER EJEMPLOS Y CONTRAEJEMPLOS. Desde un punto de vista pedagógico, a los niños les es más fácil aprender si partimos de ejemplos concretos para llegar a principios generales, que al revés.

Para llegar a las complejas palabras de Pau Casals (¿Tú sabes lo que eres?), partimos de un objeto tan cotidiano como un espejo.

El espejo pasa a ser una herramienta de conocimiento que nos ayuda a pensar en nosotros y nos devuelve una o varias imágenes de lo que somos. Mirándose en el espejo, los niños han descubierto lo que se ve, lo que no, lo que tienen, cómo lo tienen...



Observándonos en el espejo nos hemos descubierto

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS. Es muy importante ayudar a los niños a buscar y descubrir las diferencias entre cosas que aparentemente son similares, y también a buscar la similitud en cosas que habitualmente parecen distintas.

En la clase de los niños de 4 años tienen un Pinocho de madera que les ha llegado de Italia. Cuando se preguntan “¿Tú sabes lo que eres?”, dicen que son humanos, pero no tardan en darse cuenta de que entre ellos y Pinocho hay notables similitudes y diferencias:

- “Somos niños y niñas de carne, somos humanos.”
- “Si muevo el brazo, se mueven las arterias.”
- “Pinocho no puede hacerlo porque no tiene sangre.”
- “No le gustaba ser un muñeco porque no podía pensar, no tenía cerebro.”



Dibjando dónde tenemos la sangre

COMPARAR Y CONTRASTAR. Se pueden establecer relaciones muy diversas identificando similitudes y diferencias. Contrastar es una vertiente de la comparación. En la clase de 3 años tienen un espacio que han llenado de materiales heterogéneos: botes, tubos, gomas, piedras, tapones, botellas, etc. Con la investigación diaria y la constante transformación de los materiales en objetos sonoros, llegan a formar una orquesta. Los niños comparan y contrastan las cualidades de sus instrumentos y, de esta forma, les pueden dar un nombre: tambor-maraca, bote de lluvia, botella de silencio, ventana de ruido, maraca de bellotas, etc.



Pequeña orquesta

Los niños comparan y contrastan las cualidades de sus instrumentos y, de esta forma, les pueden dar un nombre

DEFINIR. Significa poner límites, delimitar, determinar, precisar. “Una buena definición es aquella que los niños entienden.” (Henri Poincaré)

En la clase de 5 años, después de escuchar las palabras de Pau Casals, se plantean qué significa “ser único”, y Jordi dice: “¡Mi padre puso una semilla en

la barriga de mi madre y nació un niño!” A partir de las aportaciones de los compañeros, se genera una conversación que los motiva a llevar semillas a clase y hacer un pequeño huerto. Después de verlas crecer, se plantean: “Si la semilla fuera de un sueño, ¿qué saldría de ella?” Cada niño diseña su semilla de sueño y se enriquece y complementa con las de los demás. Algunas semillas son: semilla de paz, semilla de vida, semilla de estrellas o semilla de canciones.



Semilla de lunas y semilla de niños

AGRUPAR Y CLASIFICAR. Clasificar es un paso más dentro de la agrupación, teniendo en cuenta clases y categorías.



Construyen Pinochos con materiales naturales

SERIAR. La seriación es una manera de ordenar.



El padre de Martí ordena las flautas que él mismo ha construido, de la más aguda a la más grave

Habilidades de razonamiento

Utilizamos el razonamiento para ampliar nuestro conocimiento. Razonar es un proceso mental que nos ayuda a ordenar la información de la que disponemos.

Todos los días por la mañana, cuando los niños llegan a nuestra escuela, pueden escoger el espacio donde desean ir: al de las construcciones, al gimnasio, al teatro, al taller y también al pueblo, dónde hay una casa, un hospital, una peluquería y, este curso también, un restaurante. Los niños de 5 años han hecho el diseño del restaurante, le han puesto nombre, han decidido qué colocarían, cómo funcionaría e incluso los precios. Todo este trabajo que ahora les sirve para jugar, ha conllevado muchos momentos de reflexión en los que han estado presentes las habilidades de razonamiento, sobretodo el razonamiento matemático.

BUSCAR Y DAR RAZONES. Tenemos que acostumbrarnos a justificar y argumentar nuestras opiniones; si el maestro lo hace de forma habitual, los niños también se acostumbrarán a hacerlo. Si les pedimos a los niños sus razones, estaremos apoyando una actitud reflexiva.

Para hacer la comida del restaurante utilizaron pasta de sal, y necesitaban la misma cantidad de harina que de sal. A primera vista les parecía que había más paquetes de harina que de sal porque la hilera era más larga. También les parecía que en los paquetes de harina había más cantidad, por su volumen. Finalmente lo comprobaron con una balanza y vieron que todos los paquetes pesaban lo mismo: un kilo.



¡Hay más harina!



¡Contemos!



¡Lo podemos pesar!

USAR Y BUSCAR CRITERIOS. Un criterio es una herramienta que nos sirve para conceptualizar, medir, definir, clasificar y descifrar; y este instrumento fomenta otras destrezas como son comparar, clasificar o evaluar.

Una vez tuvimos todos los alimentos del restaurante, los clasificamos para poder organizarlos. Había muchas posibilidades de hacerlo, pero finalmente se decidieron y optaron por la que mejor les ayudó a entender lo que tenían; quedó así: primeros platos, segundos platos y terceros platos.



Clasificando



Ordenando



La carta para los clientes

HACER INFERENCIAS. Es un acto de relación que nos lleva a una conclusión; en este caso no se trata de imaginar, sino de buscar alguna lógica. No siempre, a partir de una afirmación, llegamos a una sola conclusión.



Marc puede intuir cuánto cuesta la comida que ha pedido en el restaurante y preparar el dinero, pero no tendrá la certeza hasta que Paula le diga el precio

ESTABLECER RELACIONES DE CAUSA Y EFECTO. Para trabajar este aspecto tenemos que buscar situaciones muy claras: "si corro mucho - estoy cansado". Si vamos al restaurante: nos lo comeremos todo, estaremos llenos, tendremos que pagar al camarero, necesitaremos dinero, ¿cuántos euros nos harán falta?

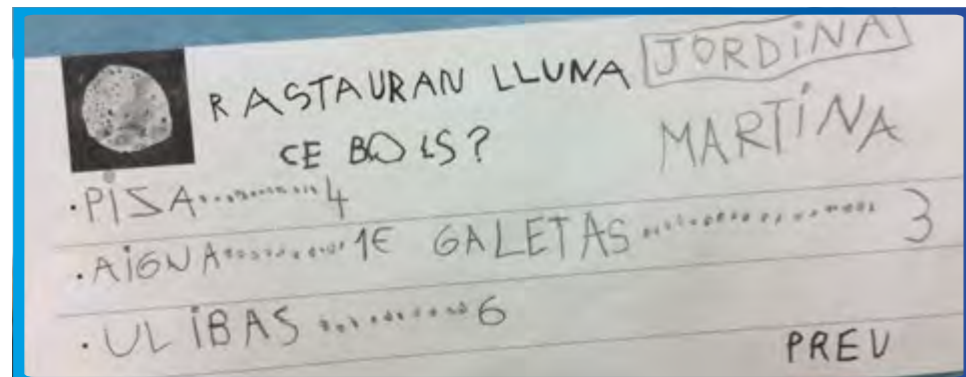
Los niños y las niñas, cuando hacen de camareros, cocineros o clientes, tienen que tener muy presente cuál es su rol.



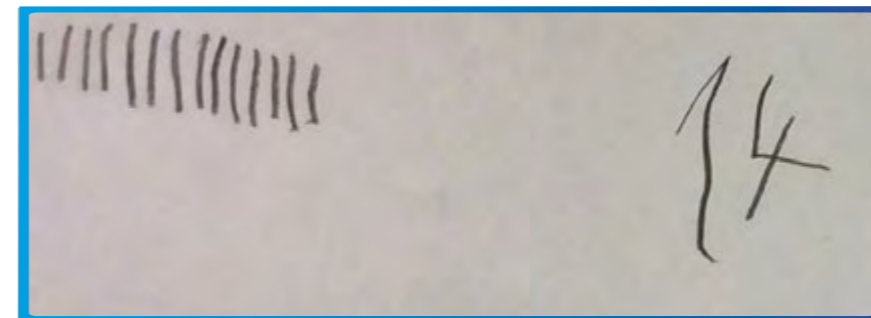
Invitamos a las familias a venir al restaurante

ESTABLECER RELACIONES ENTRE FINALIDADES Y MEDIOS. ¿Qué necesitamos para conseguir lo que queremos? En este aspecto, nos ayuda mucho buscar posibles soluciones a las ideas que tenemos en clase, sobre todo cuando estamos haciendo un proyecto. ¿Qué necesitamos para... construir una maqueta, hacer un mapa, resolver un problema matemático...?

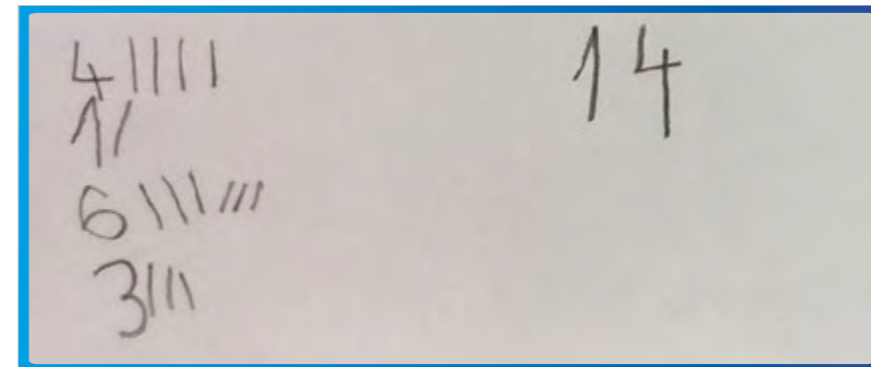
Para saber lo que cuesta el menú, puede haber diferentes formas de representarlo: haciendo agrupaciones, poniendo la grafía como refuerzo, reforzándolo con material, etc.



Nota de la camarera



Una posibilidad de representar el precio



Otra posibilidad



Contando con monedas

Habilidades de comunicación

En la etapa infantil es necesario construir las bases del lenguaje; primeramente el lenguaje oral, pero también abriendo paso al lenguaje escrito.

Dada la importancia que los procedimientos comunicativos (gestos mímicos, onomatopeyas, entonación, etc.) tienen para los niños de esta edad, favoreceremos diferentes formas expresivas y también su traducción.

A los niños las traducciones les suelen costar: pasar del lenguaje oral al dibujo; de la mímica, a la palabra; de la palabra, a la escritura; del lenguaje natural al matemático, etc.

En la clase de 3 años, a partir del cuento *La gran orquesta de los animales*, hemos hecho unas cuantas propuestas para trabajar estas habilidades.

EXPLICAR, NARRAR Y DESCRIBIR. La verbalización es una herramienta muy importante en la escuela. Todos los momentos son buenos para ayudar a verbalizar y, como educadores, sabemos lo que pasa por la mente de los niños cuando hablan.

LA DESCRIPCIÓN Y LA NARRACIÓN. La descripción y la narración son habilidades que representan un momento de reflexión que sirve para ordenar y racionalizar la experiencia; es un inicio a la abstracción.

Los niños explicando el cuento: “..estaba tan contento que hicieron una orquesta de animales y fueron a actuar al teatro, que estaba muy lejos y fueron en autocar. En el teatro, Rudolf se puso a dirigir y los animales a cantar. Era la orquesta de los animales.”



El director dirigiendo a los animales

INTERPRETAR. Es una manera de explicar y expresar un pensamiento. Trabajar las interpretaciones ayuda a esclarecer y comprender los lenguajes.



Poniéndose en la piel de los animales

IMPROVISAR. En la vida no siempre tenemos el tiempo o la ocasión de pensar, de informarnos y de reflexionar antes de tomar alguna decisión. La habilidad para improvisar nos puede ayudar a ser flexibles y ágiles.

En el gimnasio de la escuela representan el cuento que tanto les gusta como si se tratara de un juego, y cada uno escoge el personaje que quiere interpretar.



Cada animal interpreta siguiendo las consignas del director

DEL LENGUAJE ORAL A LA MÍMICA, Y A LA INVERSA. La expresión corporal es una forma de comunicación de gran validez que acompaña, completa y, a veces, sustituye al lenguaje verbal.

Mientras la maestra hacía de narradora, los niños iban representando el cuento teniendo muy presente el papel que interpretaban.



Interpretando la mímica del director

DEL LENGUAJE ORAL A LA PLÁSTICA, Y A LA INVERSA. En esta etapa todas las actividades van entrelazadas para poder darle un sentido global a la experiencia escolar. La relación entre expresión y comunicación oral y plástica, formará una unidad indisociable que irá tejiendo la capacidad de interrelacionar lenguajes. El deseo de los niños de experimentar con todo tipo de materiales, es una herramienta de gran valor.

En el gimnasio ponemos pinturas de diferentes colores, brochas, rodillos y spray; los niños, libremente y escuchando música, pintan el espacio para, después, bailar.

TRADUCIR A DIFERENTES LENGUAJES. En este apartado incluimos las relaciones entre lenguajes poéticos, musicales y pictóricos y, también, la expresión corporal y la danza.

Después de pintar el papel para la ocasión, los niños, haciendo de animales, se disponen a bailar al son de la música.



Niños bailando sobre el papel pintado

Per reflexionar:

Proponemos algunas reflexiones y actividades mediante tres aspectos fundamentales en la educación infantil.

A. Piensa un juego y busca qué habilidades tendrás en cuenta

Cuando, en la escuela, aprendemos algún juego con unas normas concretas (el parchís, las cuatro esquinitas, un dos tres pollito inglés) es importante que, antes, hayamos pensado en qué habilidades trabajaremos para poder profundizar; pero también puede ser a la inversa, pensar en la habilidad que queremos trabajar y buscar un juego que se ajuste.

B. Piensa habilidades de comunicación, de razonamiento y de indagación que ayuden a los niños a conocerse a ellos mismos

Es importante que en la escuela haya libros, imágenes, láminas u otros objetos de diferentes artistas. Esto permitirá que los niños puedan elegir obras, personajes, elementos, etc., y así podrán plantear preguntas según los intereses del grupo.

C. Piensa un cuento popular para trabajar algunos aspectos de las habilidades de comunicación como: escenificar, imitar, ordenar secuencias, dibujar un personaje o lo que más les ha gustado, etc.

En la escuela cada día contamos cuentos. Son una herramienta eficaz para trabajar emociones, lenguajes, expresiones, secuenciaciones... ya que el cuento es un medio muy cercano.

D. ¿Mirando un cuadro puedes explicar un cuento e inventarte un juego?

Para saber más:

- de Puig, I. i Sàtiro, A. *Tot pensant. Recursos per a l'educació infantil*. Barcelona: Eumo - Universitat de Girona - Grup IREF, 2000
Enlace del grupo IREF: <http://www.grupiref.org/>

La entrada al mundo letrado por Montserrat Fons



“Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial...”

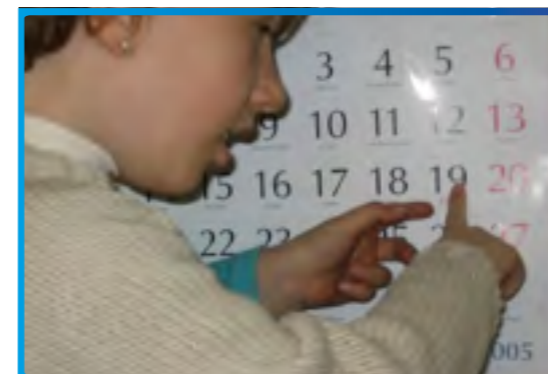
Alberto Manguel. *Una historia de la lectura*

Los niños acceden al sistema de escritura de manera gradual y en función de las vivencias de relación con los textos que les ofrece el contexto en el que conviven. La entrada al mundo letrado abre la puerta al establecimiento de vínculos con los sistemas simbólicos creados por una cultura. Acompañar esta entrada de manera amorosa y respetuosa, requiere un conocimiento profundo de los procesos implicados en la lectura y la escritura, y de sus niveles de desarrollo.

Primeros vínculos con el sistema simbólico de la escritura

Los bebés que van creciendo con adultos que usan la lectura y la escritura de manera habitual, experimentan que el hecho de leer, de acuerdo con la cita de Manguel, es como el hecho de respirar: una función esencial para la vida, para una vida en sociedad.

No podemos desvincular el hecho de aprender a leer y a escribir de las experiencias de los niños y niñas de comunicarse y situarse ante la vida. Es un proceso que, sin duda, tiene relación con la calidad de las experiencias con los textos que viven los niños y niñas en su entorno familiar, escolar y comunitario, mientras van creciendo y comprendiendo el mundo al que acaban de llegar.



Convivir en un mundo lleno de escritos

El contacto con el mundo letrado permite a los más pequeños reconocer dónde hay letras impresas en su entorno, aprender que las letras son portadoras de significado, o identificar los actos de leer y escribir. El deseo de participar en actividades donde la letra impresa tiene un papel primordial, conduce a los niños a ir descubriendo, poco a poco, el sistema de notación gráfica propio de los textos; del mismo modo que, si en su entorno se viven de manera amorosa, con sentido y dándoles valor, se interesan por los números, los códigos musicales, o los plásticos y visuales. Es decir, los códigos simbólicos creados por nuestra cultura.

La escuela como institución nació fundamentalmente para enseñar a los nuevos a leer y a escribir y, actualmente, asume esta responsabilidad buscando alcanzar los mejores resultados para todo su alumnado. El propósito de lograr la alfabetización del conjunto de la población, es relativamente reciente en la historia de nuestra cultura y es un objetivo al que las sociedades democráticas ya no pueden renunciar.



Escribir conjuntamente



Del mismo modo que el objetivo está claro, también debería estar bien claro, en los currículos y en los proyectos de los centros, que en la educación infantil se inicia el proceso de alfabetización, pero no se culmina. Está comprobado científicamente, y debe respetarse, que la adquisición del código es un proceso que se desarrolla entre los 4 y los 7 años, pero el aprendizaje de la lectura y la escritura ni empieza ni acaba con la enseñanza del código, ni solamente en las edades indicadas. Es por ello que en la mayoría de documentos se habla de iniciación a la lengua escrita en segundo ciclo de educación infantil, pero el significado concreto de iniciación lleva a distintas interpretaciones que, muchas veces por desconocimiento de lo que hoy sabemos acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, conducen a prácticas inapropiadas para los alumnos de esta etapa.

En la educación infantil se inicia el proceso de alfabetización, pero no se culmina

Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo

Una idea muy difundida es que cuanto antes el niño aprenda a leer y a escribir, mejor. Pero nos preguntamos ¿mejor para qué? Hoy sabemos que un niño llega a ser un buen lector independientemente de la edad a la que empezó a leer; del mismo modo que un niño puede ser un buen corredor, independientemente de la edad a la que consiguió andar completamente solo.



Partimos de los conocimientos previos de cada uno.

Los aprendizajes complejos necesitan un amplio margen de tiempo para ser integrados, y leer y escribir son aprendizajes complejos. Para entender esta complejidad, veamos en primer lugar en qué consiste leer y, después, en qué consiste escribir.

¿En qué consiste leer?

No concebimos que leer sea únicamente descifrar un código. Leer no es silabear, ni reconocer todas las letras. Leer es mucho más: leer es comprender un texto. Para darse cuenta de que leer es mucho más que descodificar, intente leer este texto:

Leer no es silabear, ni reconocer todas las letras. Leer es mucho más: leer es comprender un texto

Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las ltears etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrrea y la utlima ltera esten ecsritas en la psiocion cochrtea. El rsteo pueden estar ttaolmntee mal y aun pordas lerelo sin pobrleams. Esto es pquore no lemeos cada ltera por si msima pero la paalbra es un tdo. Pesornamenlnte me preace icrneilbe.

¿Qué sucede? Pues que si intenta leer una letra detrás de otra, es imposible entender nada. En cambio, si intenta buscar significado al texto que tiene delante, pronto podrá leer:

Según un estudio de una universidad inglesa no importa el orden en que las letras estén escritas, la única cosa importante etc.

¿Por qué sucede esto? ¿Qué mecanismos entran en funcionamiento a la hora de leer? La psicolingüística nos da a conocer dos tipos de procesos que entran en acción para comprender un texto:



Por un lado, al leer entran en juego los procesos llamados de bajo nivel, como son la descodificación, el reconocimiento de palabras y el acceso lexical. Son mecanismos guiados por la materialidad del texto que buscan la información en el texto impreso y se procesan en dirección ascendente. Estos procesos coinciden básicamente con la visión tradicional de la lectura, que considera que las letras impresas que conforman el texto contienen toda la información, de manera que el papel del lector o lectora sería, en este caso, extraer la información del texto.

Por el otro lado, intervienen los procesos de alto nivel, como son la formulación y verificación de hipótesis, la anticipación, las inferencias, la comprensión global y la interpretación del texto. Son mecanismos guiados por la mente del que lee y se procesan en dirección descendente. Ahora el papel del lector es buscar, en el texto, aquello que es capaz de intuir y de prever. Los conocimientos de los que dispone el lector o lectora sobre el mundo, sobre el tema, sobre el formato y sobre el uso social del texto que lee, son los que guían la comprensión del texto.

Cuando leemos, combinamos constantemente los procesos de bajo nivel con los de alto nivel, estableciendo un diálogo entre el lector y el texto

Lo que sucede cuando leemos es que combinamos constantemente los procesos de bajo nivel con los de alto nivel, estableciendo un diálogo entre el lector y el texto. La combinación de estrategias de uno y otro nivel no sigue un patrón único, sino que la dirige, de manera inteligente, quien lee implicándose en un proceso de búsqueda de sentido, y utilizando los recursos más adecuados en cada caso para interpretar el texto. (Solé, 1992).



¿Quién decide cuándo empieza el aprendizaje?

En consecuencia, para enseñar a leer no aislamos ni jerarquizamos cada uno de los procesos implicados en el acto de lectura. Todo lo contrario, ofrecemos al neolector actos de lectura con sentido, donde el adulto completa lo que aún no puede hacer el niño que aprende. La participación de los niños y niñas en actos de lectura completos, llenos de emoción y sentido, y el diálogo que se establece sobre ellos, constituyen las bases en las que fundamentar el aprendizaje lector.

¿En qué consiste escribir?

Del mismo modo que leer no es sólo descodificar, escribir tampoco es simplemente representar por un conjunto de letras lo que decimos oralmente.

Aunque muchas personas creen que para escribir es suficiente con saber trazar las letras que representan los distintos sonidos, sabemos que escribir es otra cosa: es implicarse en un proceso de planificación, redacción y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1994).

Escribir es implicarse en un proceso de planificación, redacción y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal

Un lenguaje que se ciñe a las convenciones que, a lo largo de los años, los usos sociales han señalado para cada género textual (una carta, una noticia, una lista, un cuento, una crónica, etc.). El aspecto comunicativo de la escritura y los procesos implicados en ella son fundamentales para entender que las prácticas de enseñar a escribir basadas en el trazado de las letras, la copia y el dictado, hay que cambiarlas por otras que posibiliten que los niños y niñas se impliquen en procesos de comunicación real. (Ríos, 2003)



Aprender a vivir en un mundo alfabetizado

Ante la complejidad de la enseñanza de la escritura, la mayoría de métodos para enseñar a escribir se han preocupado, durante muchos años, de señalar un camino y unos recursos a fin de aprender las letras, los sonidos o las sílabas primero (métodos fonéticos y silábicos), para pasar más adelante a la composición de las palabras, la construcción de frases y, finalmente, la redacción de textos. La lógica del método que parte de las unidades más pequeñas para progresar hacia las más grandes, se ve contrastada por lo que hoy sabemos sobre los procesos cognitivos. Éstos intervienen en la escritura de manera interrelacionada, por la necesidad de implicarse en un proceso

La manera como los más pequeños se apropian del código alfabético, que poco tiene que ver con la enseñanza aislada de las letras y sus sonidos

de expresión y comunicación para comprenderlos, y por la manera como los más pequeños se apropian del código alfabético, que poco tiene que ver con la enseñanza aislada de las letras y sus sonidos.

El aprendizaje del código alfabético

Si partiéramos de una teoría de aprendizaje de cariz conductista, basada en la repetición y en la secuencia estímulo-respuesta (las letras serían el estímulo y su pronunciación, la respuesta), estaríamos hablando de un aprendizaje mecánico acorde con los procesos de bajo nivel que apuntan a establecer una jerarquía en el aprendizaje: primero se aprenden las relaciones grafo-fónicas y después llegará la comprensión del texto o la expresión escrita, según estemos hablando de lectura o de escritura.

Pero si, por el contrario, partimos de una teoría de aprendizaje constructivista o, mejor aún, socio-constructivista, veremos que el niño se va acercando al conocimiento de cómo funciona el código mediante sucesivas representaciones que va modificando y construyendo cada vez que se implica en un acto de lectura y de escritura en interacción con otras personas en proceso de alfabetización y alfabetizadas.

El niño se va acercando al conocimiento de cómo funciona el código mediante sucesivas representaciones que va modificando y construyendo cada vez que se implica en un acto de lectura y de escritura en interacción con otras personas en proceso de alfabetización y alfabetizadas

Los niños se apropian de los nuevos conocimientos reconstruyendo sus conocimientos previos. Es decir, no se trata de acumular conocimientos, sino de establecer relaciones de forma sustantiva entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender. Por ello, también decimos que los niños son los protagonistas de su aprendizaje.

Veamos el ejemplo de Marta, una niña de 5 años que, al escoger el cartel de su nombre, ha elegido uno donde pone MARIA.

Posiblemente la maestra le diga:

“Muy bien, Marta, has tomado un cartel muy parecido al tuyo”. Fíjate que casi tiene las mismas letras, sólo una es distinta...”

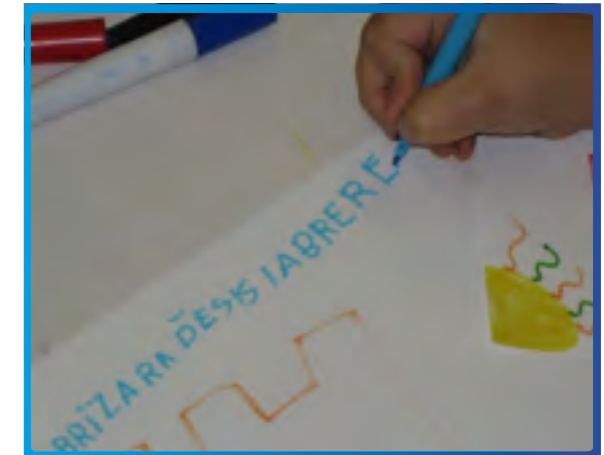
Porque habitualmente las maestras solucionamos todas las dudas y no damos tiempo a que los niños piensen. Desde la perspectiva constructivista, es mucho más acertado dar la voz al alumno y preguntar sencillamente: “¿Cómo sabes que aquí pone tu nombre?”

Si le dejamos tiempo para que ella nos cuente como identifica su nombre, podremos interactuar con ella de manera más próxima a sus conocimientos previos. Así, por ejemplo, si nos dice “porque mi nombre empieza por ésta” (señalando la eme), la maestra podrá hacerle observar si todos los nombres que empiezan por eme corresponden a Marta.

Gracias a estas experiencias en las que interactúan el aprendiz, el adulto y el texto, los niños y niñas reconstruyen sus ideas y van apropiándose del conocimiento del código.

Nunca deja de ser asombroso que nuestro niño, un día y así como de repente, arranque a leer con una cierta soltura; pero nadie duda de que ello es fruto de un proceso de aprendizaje largo, muy largo, que se inició la primera vez que entró en contacto con un texto escrito, ya fuese en pantalla o en papel, e interactuando con una persona alfabetizada.

Este primer encuentro, que pudo ser muy pronto durante su primer año de vida, se irá reestructurando cada vez que el niño interactúe con un texto escrito.



Animar a los niños y valorar sus aciertos

Para aprender a leer y a escribir, las interacciones entre el aprendiente, el texto y el adulto son fundamentales. De la calidad de estas interacciones depende, en gran manera, que los niños aprendan a leer comprendiendo y a hacerse entender con sus escritos.

Para reflexionar:

- Si se tiene claro sobre qué se va a escribir, ¿el hecho de plasmar la idea sobre el papel o a través del ordenador es automático?
- ¿Cree que hay diferencias entre escribir una nota para el monitor del autobús escolar y escribir un chat a un amigo?
- ¿Por qué leer en voz alta es positivo para los neolectores?
- Piense y describa tres situaciones para un aula de niños de 4 o de 5 años que les ofrezcan la posibilidad de participar en actos de lectura y de escritura.

Para saber más:

- Fons, M. *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó y La Galera, 2004
- Teberosky, A. y Solé, I. *Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: UOC, 2006
- Centro virtual leer.es <http://leer.es>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez <http://www.fundaciongsr.com>
- Vídeo [La entrada al mundo del letrado](#)

Bibliografía

La educación infantil hoy por Montse Anton

Alsinet, C. *El bienestar de la infancia*. Barcelona: Milenio, 2004

Blanch, S. y Badia, G. *A criar fills se n'aprèn? Una anàlisi de programes que enforteixen les capacitats parentals*. Barcelona: Fundació Bofill, 2015

Casas, F. (dir.) *Primera infància. Demanda social i propostes de treball en els ens locals*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Serveis Socials, 1998

CIIMU. *L'atenció a la petita infància. Estudi de necessitats i recursos existents. Orientacions i propostes d'actuació*. Barcelona: Informe inèdit, 2002

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas postmodernas*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999

DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992): *Recomendaciones del Consejo sobre el cuidado de los niños y de las niñas*.

Diputació de Barcelona. *Informe sobre l'Escola Bressol Municipal i els serveis a la petita infància a la província de Barcelona*. Barcelona, 2011

Evans, J. L. y otros. *La primera infancia cuenta*. Washington D.C.: El Banco Mundial, 2000

Forner, A. (dir.) *L'educació dels més petits*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999

Moss, P. y Pence, A. *Valuing quality in Early Childhood Services*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1994

Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea. *Los servicios para la infancia en la Unión Europea 1990-1995*. Bruselas: Comisión Europea. Unidad para la Igualdad de Oportunidades, 1996

Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea. *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*. Bruselas: Comisión Europea. Unidad para la Igualdad de Oportunidades, 1996

Retos de los equipos educativos

• La educación inclusiva por Sílvia Blanch

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge, 2006.

Booth, T. y Ainscow, M. *Índice para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Salamanca: Inico, 2006.

Giné, C. Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. A: *La Educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, 2009.

Simón, C. y Echeita, G. [Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf). A: Rodríguez, H., y Torrego, L. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer España, 2013, p. 33-65.

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>

• Comprender el mundo por Hilda Weismann

Corraliza, J.A. La ciudad vulnerable. A: Fernández, B. y Vidal, T. (eds.) *Psicología de la ciudad. Debates sobre el espacio urbano*. Barcelona: UOC, 2011

Garralón, A. *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana Libros, 2013.

Sanmartí, N. Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. A: Fernández, P. (coord.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC, 2007

• El juego hasta los 3 años por Imma Homar

1 y 7 - Goldschmied, E. y Jackson, S. *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata, 2002

2, 5 y 11 – Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. *El juego simbólico*. Barcelona: Graó, 2011

3 - Mora, F. Distinguiendo y clasificando: Aprender. A: *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 2013. Cap. 9, p. 91-98.

4 y 7- Diez Navarro, M. C. *10 Ideas Claves. La educación infantil*. Barcelona: Graó, 2013

6 - Vila, B. y Cardo, C. *Material sensorial 0-3*. Barcelona: Graó, 2005. Biblioteca de Infantil, 20

8 - Bonastre, M. y Fusté, S. *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó, 2007. Biblioteca d'Infantil, 20.

9 – Anton, M. (coord.), Fusté, S., Llenas, P., Martín L., Masnou F., Oller M., Palou, S. y Thió, C. *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó, 2007. Biblioteca d'Infantil, 21

10 – Wallon, H. *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo, 1984

12 – Bondioli, A. *Gioco e educacione*. Milano: Franco Angeli, 1996

13 – Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984

• **El juego de los 3 a los 6 años por L. Esteban, M. Navarro y O. Romera**

Eslava, C. y Cabanellas Aguilera, M. I. *Territorios de la infancia : diálogos entre arquitectura y pedagogía*; Barcelona: Graó, 2005

Ritscher, P. *El jardí dels secrets*. Barcelona: Edicions de l'A.M. Rosa Sensat, 2003. Temes d'Infància núm.45

- Van Manen, M. *El tono en la enseñanza: el lenguaje en la pedagogía*. Ed. Paidós Ibérica, 2004

- Wild, R. *Educación para ser*. Ed. Herder, 2000

Propuestas para la acción educativa

• **La vida en el aula por Àngels Santcliments y Míriam Lozano**

Página web de la escuela: <http://xtec.cat/ceiprellinars>

Página web del proyecto "Fem un documental":

<http://miriamljwespel.es/documental>

Referencia del documental francés en el que nos inspiramos para el proyecto: Centre National de Documentation Pédagogique, Centre National de la Cinématographie y Canal+ (prod.) y Philibert, N. (dir.). *Être et avoir*. (Ser y tener), França, 2002

Artículos escritos por maestros de la Escuela Rellinars:

Casanovas, M. y Geis, X. L'acollida a l'escola de Rellinars. *Guix d'infantil*, núm. 45, p. 24-25

Casanovas, M. y Pablo, C. Habitar l'aula des d'una concepció de l'espai i el temps. *Guix*, 2011, núm. 376-377, p. 57-62

Duran, A. y Geis, X. Treballem per competències a l'escola rural? *Guix d'infantil*, 2009, núm. 352, p. 16-25

Geis, X. El temps compartit amb els infants. *Guix d'infantil*, 2010, núm. 366-367, p. 45-48

Pablo, C. D'aprendre, se n'aprèn. *Guix*, 2009, núm. 359, p. 70-75

Artículos del seminario La cultura matemàtica de les persones:

Bosh, E. y Rigol, A. Las conexiones: Cuando hacemos matemáticas, lo que hacemos es importante. *Aula de Innovación Educativa*, 2004, núm. 132, p. 33-39

Forrellad, H. Una comunidad que empieza. *Aula de Innovación Educativa*, 2004, núm. 132, p. 25-32

Gallego, C. Incluir en el saber. *Aula de Innovación Educativa*, 2001, núm. 103-104, p. 6-12

Referencias sobre educación audiovisual:

Breu, R. *El documental como estrategia educativa: De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. 1a. ed. Barcelona: Editorial Graó, 2010

Ferrés, J., Andrés, J.D., Cabal, E., Maquinay, A., Moral, J., Ripoll, X. y Sala, R. *Per a una didàctica dels mitjans àudio-visuals*. 2a. ed. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1996

Llovet, R., Mackay, A., Maquinay, A. i Vera, A. (coords.) *Aprender a mirar: les primeres passes: els audiovisuals a l'Educació Infantil*. 1a. ed. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1999

Llovet, R., Maquinay, A. y Vera, A. (coords.) *El vídeo: Estratègies i recursos didàctics*. 1a. ed. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1999

Libros:

Maturana, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 10ª ed. Xile: Dolmen Ensayo, 2001

Senge, P. *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma, 2002

Teixidor, M. y Vilalta, D. (coord.). *Competències: Una oportunitat per repensar l'escola*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2010

Wells, G. *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001

• **Descubrir y pensar hasta los 3 años por Judit Cucala**

Bassedes, E., Huguet, T. y Solé, I. *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó, 1996

Canals, M. A. *Per una didàctica de la matemàtica a l'escola*. Barcelona: Eumo, 1989

Equipo de la Escola Bressol Municipal Nenes i Nens. *La lògica matemàtica a l'escola bressol. Temes d'Infància*, 1996, núm. 26

Canals, M. A. *Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys. Temes d'Infància*, 2002, núm. 35

Mora, F. *NeuroEducación*. Madrid: Alianza Editorial, 2013

Mora, F. *Como funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial, 2013

Vídeos:

Matemàtiques infantil 0-6. Xarxa Terrassa:

<https://youtube/8Cyay89QK0Y>

Canals, M. A. *El pensamiento lógico matemático en educación infantil*. Conf. 3.03.2013

<http://www.novaescoleta.com/matematicas-en-la-escoleta/>

• **Descubrir y pensar de los 3 a los 6 años por Montserrat Montoriol y Judit Sardà**

de Puig, I. *Contes per pensar*. Barcelona: Destino, 1996.

Vélez, R. y otros. *Jugar y aprender*. Barcelona: Octaedro, 2000.

• **Entrada al mundo letrado por Montserrat Fons**

Referencias citadas:

Camps, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994

Ríos, I. Enseñar a planificar o enseñar a escribir. A: Ramos García, J. (ed.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla: M.C.E.P., 2003

Solé, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992

Las personas que han colaborado

Montse Anton Rosera - La educación infantil hoy

Es maestra especialista en educación infantil y psicomotricidad, doctora en ciencias de la educación y profesora de la Universidad. Ha trabajado en diferentes escuelas; la última ha sido la Escola Bellaterra. Ha sido vicedecana de la Facultad de Educación de la UAB (2002-2008) y directora del ICE de la UAB (2008-2014). Ha escrito artículos y libros de temática principalmente vinculada a la educación infantil.

Sílvia Blanch Gelabert - La educación inclusiva

Es doctora en psicología de la educación, profesora del departamento de psicología básica, evolutiva y de la educación. Actualmente es coordinadora del grado de educación infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona y también forma parte del equipo del BES (Barcelona Espai Supervisió). También es investigadora, consultora y formadora de formadores en pequeña infancia, educación y familia.

@silblagel <http://silviablanch.weebly.com/>

Hilda Weismann - Comprender el mundo

Realizó estudios de ciencias de la educación en la Universidad de Buenos Aires y de postgrado en la Universitat de Barcelona. Fue maestra, directora de escuela, docente universitaria y formadora de formadores. Es autora de numerosos proyectos, artículos y libros para docentes de educación infantil y primaria, muchos de ellos relacionados con la docencia de las Ciencias Naturales.

Imma Homar Martí - El juego hasta los 3 años

Nacida en Barcelona en 1961 y con más de 20 años de experiencia en la etapa 0-3, es maestra de educación infantil y psicopedagoga, también es master en dirección y gestión de centros educativos. Actualmente es la directora de la guardería municipal El Tramvia Blau de Barcelona, primer ciclo de la educación infantil; además de ser coordinadora del equipo 0-3 y cocoordinadora del equipo 0-6 del ICE de la UAB.

L. Esteban, M. Navarro y O. Romera - El juego de los 3 a los 6 años

Lidia Esteban Ruiz, Montserrat Navarro Ruiz y Olga Romera Arcón son maestras de la escuela El Martinet de Ripollet.

Àngels Santcliments Ribalta y Míriam Lozano Jiménez - La vida en el aula

Àngels Santcliments Ribalta

Ha trabajado en muchas escuelas y ha tenido la suerte de ver muchas maneras de trabajar, de donde recalca que se ha llevado aspectos muy positivos. Actualmente trabaja en la escuela de Rellinars, donde se trabaja por proyectos. "En cada proyecto que realizamos con los niños, vamos superando diferente retos a través de los cuales nos enriquecemos, aprendemos, nos equivocamos y nos emocionamos juntos. Gracias al claustro de maestros y a profesionales de la educación como David V., Carme P. y Albert R. nos seguimos formando."

Miriam Lozano Jiménez

Con los estudios de fotografía terminados y ya trabajando, la inquietud que sentía dentro la llevó hasta la educación infantil y, posteriormente, a la primaria. Durante este proceso disfrutó de unas prácticas en la escuela de Rellinars, donde aprendió mucho del equipo de maestros, de los alumnos, del ambiente, etc. Actualmente continúa aprendiendo día a día en las escuelas donde trabaja.

Judit Cucala Velasco - Descubrir y pensar hasta los 3 años

Se formó como pedagoga en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Univeristat de Barcelona, y hace más de 30 años que trabaja como educadora en las guarderías municipales de Barcelona. Al mismo tiempo, participa y colabora en espacios de debate y formación sobre el acompañamiento que hacen los educadores a los niños desde su nacimiento y hasta que tienen 3 años. Actualmente asume la dirección del EBM Londres. Considera que es básico el trabajo cooperativo y en red con todos los profesionales de diferentes ámbitos que trabajan con la pequeña infancia, para poder avanzar en la mejora e investigación de un espacio idóneo para los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil y sus familias.

M. Montoriol y J. Sardà - Descubrir y pensar de los 3 a los 6 años

Judit Sardà Lizaran y Montserrat Montoriol Puiggròs son dos maestras de educación infantil de la escuela Cooperativa El Puig de Esparreguera. Desde siempre han estado muy abiertas a escuchar las necesidades de los niños, lo que las ha llevado a buscar cómo pueden mejorar en la educación de los niños, a participar en diferentes grupos del ICE de la UAB, a formar parte de las escuelas sistémicas y también de las "filoescuelas", y a intentar estar al corriente de las innovaciones pedagógicas que se llevan a cabo en nuestro país, para hacer de su escuela una escuela viva y abierta al mundo.

Montserrat Fons Esteve - Entrada al mundo letrado

Es maestra y doctora en filosofía y ciencias de la educación. Profesora de didáctica de la lengua y la literatura en la UB y miembro del grupo de investigación PLURAL. Comparte la investigación con la formación inicial y permanente de los maestros en temas relacionados con la lengua y su docencia y aprendizaje

M. L. Martín y D. Vilalta - Coordinadores

M. Luisa Martín Casalderrey

Es maestra especializada en el primer ciclo de educación infantil, donde ha trabajado como educadora, directora y coordinadora durante 37 años. También es miembro de los equipos de educación infantil del ICE de la UAB, ha impartido formación inicial y permanente del profesorado durante más de 25 años y trabajos esporádicos con familias. Además, es autora de múltiples artículos y coautora de algún libro especializado. Actualmente está jubilada.

David Vilalta Murillo

Es maestro, máster en investigación de la didáctica de las matemáticas y las ciencias experimentales por la UAB, y formador del ICE de la UAB. Actualmente está comprometido en hacer de la escuela un lugar para que el alumnado conviva rodeado e implicado en expectativas culturales altas, desde la originalidad de cada uno y buscando interacciones y relaciones humanas cargadas de valor. Coordina la formación del proyecto de escuelas Magnet de la Fundación Jaume Bofill y El tema de l'any, de la revista Guix. Forma parte de diversos equipos del ICE de la UAB.

