

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 39

Octubre
2018

Buenas Prácticas en Educación Infantil 0-6

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MENCIONES

■ Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

■ Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS (TAFAD)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

||||| www.cesdonbosco.com |||||



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 39

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 39, octubre 2018

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.
Banco Santander.

Edición digital en
www.cesdonbosco-com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2018

ISSN: 1576-5199

Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: M^a José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), María Dolores Vicente Chivite (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: Ángel Martín Pérez (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Juan A. Núñez Cortés (EU Cardenal Cisneros), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: M^a Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINADORA DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Mar Martínez García

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Celso Rivas Balboa (University of California, UCLA, Los Ángeles), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación, Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), Gemma de la Torre Bujones (CES Cardenal Cisneros - Madrid), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid), Adela Zahonero (Universidad de Alcalá de Henares).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación 9

MAR MARTÍNEZ GARCÍA

TEMA CENTRAL

Arquitectura en las primeras etapas de la educación:

Firmitas, Utilitas y Venustas 15

The Role of Architecture in Early Educational Stages: Firmitas, Utilitas and Venustas

SANTIAGO ATRIO CEREZO Y CLARA ESLAVA CABANELLAS

Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo:

aproximaciones desde la educación infantil 41

Visiting a Contemporary Art Museum:

Approaches from Early Childhood Education

LAURA ÚRSULA PASTOR PASTOR

La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación

Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad

y los centros educativos más allá del Practicum 65

Improving the Initial Training of Early Childhood Educators:

A Cooperative Experience Between the University and the

Schools That Goes Beyond the Teaching Placement Period

ALFREDO PALACIOS, CONCEPCIÓN PÉREZ LÓPEZ, EVA PEÑAFIEL

PEDROSA, SAMUEL CANO MARTIL, NATIVIDAD VIÑUALES HERMIDA

Y CARMEN PRADO NOVOA

«Construyendo escuela juntos». Estrategias de vinculación

entre la familia y la escuela 89

«Building Up a Community School Together». Relational

Strategies Between the School and the Family

ROXANA PASTOR FASQUELLE

Provocación de intuiciones matemáticas a través del juego infantil de cero a tres años	117
<i>Stimulating Mathematical Intuitions Through Games in Early Childhood Education (0-3 Years)</i>	
CARLOS DE CASTRO HERNÁNDEZ Y GONZALO FLECHA LÓPEZ	

EXPERIENCIAS

El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva	149
<i>The Game as a Source of Development and Learning in 0-3 Year Olds. A Reflective Practice View</i>	
MAR MARTÍNEZ GARCÍA Y REBECA GARCÍA PAZOS	
Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente	177
<i>Learning Environments and Proposals. Mayrit, a Different School</i>	
LARA ALONSO ALONSO Y MARTA MORENO GONZÁLEZ	

MATERIALES

Dejando huella: propuestas metodológicas para la educación de la grafomotricidad en Educación Infantil	205
<i>Changing Minds: Methodological Proposal to Train Graphomotricity in Early Childhood Education</i>	
MAR MARTÍNEZ GARCÍA Y GUADALUPE MARTÍN HERNÁN	

ARTÍCULO

Los buenos docentes en su desarrollo profesional: indicadores de desempeño.....	233
<i>Good teachers and professional development: performance indicators</i>	
JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE	

RESEÑAS	259
---------------	-----

ELENCO DE AUTORES	298
-------------------------	-----

PRESENTACIÓN

BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL 0-6

Uno de los principales indicadores de desarrollo, tanto actual como futuro, de un país o una sociedad tiene que ver con cómo mira, concibe, respeta, atiende y trata a sus niñas y niños, incluidos los más pequeños.

La Convención sobre los Derechos del Niño supuso un cambio de mirada y concepción sobre la infancia, pasando de ser simplemente sujetos de protección a ser sujetos de derechos, y a los que se les reconoce como agentes activos de la sociedad en la que conviven, como ciudadanos, con los adultos.

De este planteamiento tan potente se deriva la necesidad de concebir la Educación Infantil de calidad como un derecho de la infancia. Como señala Loris Malaguzzi, disponer de profesionales adecuadamente formados y preparados es un derecho del niño y de la niña y esto implica que una de las obligaciones de los profesionales de la educación es su continua reflexión y formación.

Precisamente, uno de los objetivos de este monográfico sobre Educación Infantil es contribuir a esa necesaria reflexión sobre nuestra práctica que deberíamos realizar todos aquellos que nos dedicamos al ámbito educativo en los diferentes niveles. Y creo que esto se vuelve especialmente necesario en el momento actual, en el que se nos bombardea de forma continua con la exigencia de la innovación. Soy de quienes defienden que, posiblemente, lo más innovador que podemos hacer hoy es detenernos, pararnos y poder reflexionar sobre qué es realmente la innovación. Está ocurriendo que, en muchos centros de Educación Infantil, bajo el efecto de este furor por la innovación y la presión que ello conlleva, se están incorporando, sin este trabajo de reflexión previa, un mosaico de pretendidas metodologías innovadoras que, incluso, son refractarias entre ellas, por lo que la coherencia del proyecto educativo se pone en peligro. En otros casos, metodologías activas y realmente innovadoras son *traicionadas*, convirtiéndolas en un sucedáneo de la original, de la que prácticamente solo conserva el nombre.

Por todo ello, en esta propuesta de detenerse para reflexionar sobre qué es realmente innovador en educación, creo que una opción interesante, útil y necesaria es centrar la mirada sobre el concepto de buenas prácticas. Quinto Borghi las entiende como aquello que no es simplemente práctica difundida

y, con el tiempo, convertido en hábito o esquema cristalizado, sino que deberíamos entender las buenas prácticas como actuaciones que son el resultado de actitudes reflexivas constantes.

Precisamente, este ha sido uno de los principales criterios a la hora de seleccionar a las autoras y a los autores, así como los artículos de este monográfico, puesto que comparten esa mirada desde la práctica reflexiva. Otro de los criterios planteados ha sido mostrar una perspectiva amplia y diversa sobre la Educación Infantil, *saltando el muro* de la propia escuela, parafraseando a Loris Malaguzzi.

Así mismo, he considerado imprescindible mostrar experiencias de trabajo de reflexión compartida entre profesionales del ámbito de la escuela y el de la universidad. Es necesario avanzar en esta necesaria cooperación entre ambos contextos para que educadores, profesores y estudiantes de Magisterio aprendamos de forma colaborativa y podamos investigar y construir conocimiento compartido desde la investigación-acción.

A continuación presento, de forma breve, los trabajos que conforman este monográfico sobre buenas prácticas en Educación Infantil 0-6:

En primer lugar, contamos con el artículo *Arquitectura en las primeras etapas de la Educación: Firmitas, Utilitas y Venustas*, en el que se profundiza en el necesario diálogo entre Arquitectura y Pedagogía, así como en la concepción del espacio, del contexto, en un sentido amplio, como agente educativo o, en palabras de Loris Malaguzzi, como un «tercer maestro».

En esta misma línea, con el artículo *Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo: aproximaciones desde la Educación Infantil* nos acercamos a las posibilidades educativas que pueden llegar a desempeñar –y deberían– este tipo de instituciones culturales. Se profundiza en la importancia de ampliar la mirada sobre los diferentes contextos de aprendizaje, más allá de la escuela, en los que pueden participar los niños y niñas, sus familias y educadores.

Otro aspecto clave –sin duda lo es– es abordado en el tercer artículo: *La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Prácticum*. En él se presentan una serie de experiencias que ejemplifican modelos de colaboración –tan necesaria y beneficiosa– entre los centros escolares y la universidad. Se defiende que estas experiencias contri-

buyen a dar significatividad a los aprendizajes al proporcionar contextos reales de aplicación y permiten sentar las bases para un trabajo de práctica educativa reflexiva.

A continuación, el cuarto artículo de este monográfico, «*Construyendo escuela juntos*». *Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela*, nos muestra, a través de un estudio de caso, un ejemplo de buenas prácticas en un tema tan crucial en Educación Infantil como es la participación activa de las familias en la escuela. Se describen, documentan y analizan algunas de las estrategias de vinculación llevadas a cabo por la educadora que participa en el proyecto de investigación, que buscan propiciar la participación e implicación de las familias en la labor educativa realizada en la escuela.

Con el siguiente artículo, *Provocación de intuiciones matemáticas a través del juego infantil de cero a tres años*, tenemos la oportunidad de, a partir de un enfoque de las matemáticas de 0 a 3 años, en el marco de la cognición encarnada, conocer cómo favorecer el desarrollo temprano de las intuiciones matemáticas a partir de las oportunidades que surgen a lo largo del día en una escuela infantil. Se profundiza en la descripción de una sesión de juego con objetos, cercana al juego heurístico, enfatizando las intuiciones matemáticas que los niños pueden desarrollar. Se explica cómo los profesores, a través de la organización del juego y la selección de materiales, pueden potenciar el aprendizaje matemático.

En la sección de *experiencias* de este monográfico contamos con dos artículos, cada uno de ellos dedicado a uno de los ciclos de la etapa de Educación Infantil.

El primero, *El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva*, aborda la importancia que tiene el juego en la vida del niño y la niña y, por tanto, del papel protagonista que debería jugar como estrategia metodológica en la Educación Infantil. Para ello, desde el enfoque de la práctica reflexiva, se acompaña el proceso de trabajo realizado sobre este tema por parte del equipo educativo de una escuela infantil del primer ciclo 0-3. Se profundiza sobre la necesidad de reflexión sobre la propia práctica como vía de mejora profesional continua para poder ofrecer la mejor atención educativa posible. A partir de ahí, se analiza el papel del educador o educadora, así como las estrategias metodológicas en torno al juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en estas edades.

El segundo artículo de la sección *experiencias* lleva por título *Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente*. En él se abordan los conceptos de ambientes de aprendizaje y de acompañamiento educativo a partir de la experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil desarrollada en Mayrit Escuela Activa, proyecto de escuela que trabaja con esta metodología. Se muestran algunas de las propuestas educativas surgidas durante el curso escolar, lo que permite reflejar la importancia de la labores de observación y documentación pedagógica, del diseño de espacios de aprendizaje y de la labor de acompañamiento.

Por último, en la sección *materiales* de este monográfico sobre Educación Infantil encontramos el artículo *Dejando huella: propuestas metodológicas para la educación de la Grafomotricidad en Educación Infantil*. En él se defiende que la educación grafomotriz constituye uno de los ámbitos fundamentales en la Educación Infantil, puesto que la capacidad de manipular determinados utensilios para producir trazos o huellas en un soporte, y que culminará con la escritura, es una de las destrezas más importantes que el niño y la niña van a tener la necesidad de desarrollar para su adaptación al medio social y cultural. Dada su importancia se cuestiona la adecuación de las estrategias metodológicas utilizadas de forma predominante, para lo que se ofrece una revisión del concepto de Grafomotricidad en contraposición con el de Preescritura, y se analizan las implicaciones educativas que trae consigo adoptar un enfoque metodológico u otro. Así mismo, se realizan una serie de propuestas, tanto metodológicas como de recursos, para favorecer el desarrollo de las competencias grafomotoras de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil.

Como coordinadora de este monográfico quiero agradecer a la revista *Educación y Futuro* su invitación a ello, así como felicitarle por la elección del tema central de este número, y, por supuesto, como no puede ser de otra forma, también quiero dar las gracias a todas las autoras y autores que han colaborado con sus trabajos. Sus aportaciones contribuyen a visibilizar algo tan necesario como son las buenas prácticas educativas, así como a poder tejer una red para seguir avanzando en el camino de lograr la Educación Infantil de calidad a la que tienen derecho nuestros niños y niñas.

Mar Martínez García

Coordinadora del nº 39 de *Educación y Futuro*



TEMA CENTRAL

MÁSTER
INEAE

Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo

Modalidad Online
Talleres prácticos presenciales
un sábado al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**METODOLOGÍA
DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATEMÁTICA**
*EDUCACIÓN INFANTIL
*EDUCACIÓN PRIMARIA

Sábados: 9:30 a 14:00
y 16:00 a 20:30

Domingos: 9:30 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30

Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**SISTEMA
PREVENTIVO**

Martes y Jueves
18:00 a 21:00



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
www.cesdonbosco.com

Arquitectura en las primeras etapas de la educación: *Firmitas, Utilitas y Venustas*

The Role of Architecture in Early Educational Stages: Firmitas, Utilitas and Venustas

SANTIAGO ATRIO CEREZO

ARQUITECTO Y DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS Y

VICERRECTOR DE CAMPUS Y SOSTENIBILIDAD DE LA UAM.

DIRECTOR DE LA ESCUELA EN ARQUITECTURA EDUCATIVA DE LA UAM

CLARA ESLAVA CABANELLAS

DOCTORA ARQUITECTA POR LA UPM (2015) EN TEORÍA DEL PROYECTO.

PROFESORA ADJUNTA EN LA UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA.

SOCIA DE ESLAVA Y TEJADA ARQUITECTOS

Resumen

El objetivo del presente artículo ha sido el de fundamentar teóricamente las posibilidades pedagógicas de la Arquitectura en las primeras etapas de la Educación y en concreto en educación infantil (3-6 años).

Se ha puesto de manifiesto el valor de la arquitectura como escenario, medio y contenido educativo, planteando un diálogo entre la arquitectura y pedagogía, para concluir sobre su importante dimensión educadora. Se han localizado algunos momentos y autores históricos clave en los que se fundamenta la contextualización académica de la arquitectura como instrumento educativo. Se han contrastado las opiniones teóricas del investigador con las experiencias prácticas de los profesionales de aula, así como se coopera a tejer posibles formas de relación entre diversos profesionales de la arquitectura y la escuela, entablando nuevas vías de diálogo.

Palabras clave: arquitectura, infancia, educación, construcciones, ambientes, entornos.

Abstract

The aim of this article is to theoretically support the pedagogical possibilities of architecture in the early stages of education, especially in Early Childhood Education (3-6 years).

It is claimed here the value of architecture as a setting, means and content for education, thus posing a dialogue between architecture and pedagogy. Some key historical moments and authors that have contributed to forge this symbiosis have been identified and outlined. They have also been contrasted the theoretical views of the researcher with the practical experiences of classroom professionals, so that new ways of cooperation between the fields of architecture and school may be established.

Keywords: architecture, childhood, education, constructions, environment, setting.

1. INTRODUCCIÓN. ARQUITECTURA Y EDUCACIÓN: LOS PORQUÉS DE UN ESCENARIO EN COMÚN

These primary forms and figures were the secret of all effects... which were ever got into the architecture of the world. (Wright, 1898).

Puede parecer una pregunta absurda o evidente por su simplicidad, pero son este tipo de reflexiones las que nos hacen educadores. ¿Enseñamos o aprendemos? ¿Por qué enseñamos a sumar, leer o escribir? ¿Por qué proponemos un material pedagógico determinado?

Es posible que no podamos nunca terminar de responder a estas preguntas, que queden como cuestiones siempre abiertas, pero todo educador debe hacerse permanentemente preguntas; las preguntas que, de forma constante, hacen los niños sobre todo aquello que rodea nuestro quehacer docente e investigador: los *porqués*.

Figura 1. Niño de 5 años. Dibujo en un cuaderno de notas en un banco urbano.

Fuente: Imagen © Clara Eslava.



Puede que la misión que nos han marcado las autoridades educativas sea la de preparadores de exámenes, pero el objetivo pedagógico es acercar al estudiante al conocimiento crítico de la realidad en la que vive. No parecen adecuadas respuestas del tipo, «viene en las fichas y los libros de texto», «lo marca el currículo» o «es un material que tengo en el aula» pues, más que buscar las respuestas, debemos reflexionar en las propias preguntas. Y debemos demostrarlo con nuestro propio ejemplo, preguntándonos la razón de ser de aquello que hacemos, los porqués.

Con la búsqueda de las respuestas a estos porqués eternos, los niños comienzan una aventura, un continuo ejercicio de interrogación ante el mundo que les rodea, un viaje lleno de retos y logros. Del mismo modo, cuando ahogamos su interés con nuestro silencio, nuestra negación o nuestra voz autoritaria, ponemos obstáculos en ese camino del descubrimiento. Catherine L'Ecuyer, en su libro *Educación en el asombro* (2012), despliega ampliamente esta idea central del descubrimiento y el asombro como ejes fundamentales del aprendizaje intrínseco y auto-motivado, aquel que se produce en las experiencias de vida y que tanto necesitamos que llegue a la escuela, y, especialmente, a la escuela infantil.

El binomio arquitectura + educación implica una doble visión, desde la educación infantil y primaria o desde la educación universitaria, donde se convierte en un fin en sí mismo. Sin embargo, en ambos escenarios mantiene su carácter multidimensional: es simultáneamente escenario, medio y contenido.

En este diálogo entre arquitectura y educación, también debemos cuestionar siempre los porqués, pasar de enseñar arquitectura a plantearnos preguntas ante el mundo a través de la arquitectura, como afirma Teymur (2011), pues sólo de su reflexión podemos extraer enseñanzas y avanzar en la investigación educativa. La investigación sobre educación arquitectónica, por lo tanto, tiene la oportunidad de ir más allá de las cuestiones tradicionales de cómo enseñar el diseño, cómo fomentar la creatividad o cómo relacionarse con la comunidad, hacia preguntas más retadoras y proyectos con resultados menos obvios (p. 12). Como continuaba ilustrando Teymur (2011), «¿Se pueden usar [en la educación en arquitectura] las técnicas tradicionales de investigación en educación, que mayoritariamente fueron diseñadas para estudiar la educación de niños, comportamiento en clase, obtención de conocimiento,

a **participar libremente** en la vida cultural y en las artes» y a que **RESPE-TEN y PROMUEVAN** «el **derecho** del niño a **participar plenamente en la vida cultural** y artística» y a que **PROPICIEN** «**oportunidades** apropiadas, **en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento**».

Son muchos los grupos de trabajo de educadores que vienen trabajando desde esta inspiradora propuesta. Destaca el trabajo del grupo La ciudad de los Niños de la institución privada sin ánimo de lucro: Acción Educativa, dispuesto desde una amplia experiencia docente y pedagógica a asesorar en la puesta en práctica de este tipo de ideas.

En el año 1990, el Ayuntamiento de Barcelona publicaba el texto *La ciudad educadora*. Un trabajo circunscrito a la organización del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, que tuvo lugar en esa ciudad y donde publicó Muntañola su trabajo *La ciudad educadora desde la Arquitectura*. Dos años más tarde, en Goteborg, se celebró el II Congreso Internacional que fue el punto de partida del nacimiento de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, en 1994. En ese momento se hablaba de «reinventar la ciudad como un lugar de aprendizaje permanente» (Muntañola, 1990). Siguiendo estas investigaciones, en el año 1993, aparece publicaba por la Sociedad Española de Historia de la Educación un número monográfico sobre: *El Espacio Escolar en la Historia* (Escolano, 1993). En este número tiene una importante contribución el profesor Antonio Viñao Frago que, junto al resto de especialistas, nos habla de la historia de los edificios educativos. «Mi aproximación al uso de la Arquitectura se hacía desde la perspectiva del profesor de aula, buscando herramientas para implementar en el aula de educación secundaria» (Muntañola, 2004).

En el año 2001, comenzaron las acciones del grupo de Extensión Científica del Instituto de Matemáticas y Física Fundamental (IMAFF) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el CSIC en la Escuela y de la Real Sociedad Española de Física. Investigadores del CSIC y profesores de las primeras etapas de la educación configuraron dicho grupo. Una de sus primeras actividades fue la preparación del I Congreso Nacional La Ciencia en la Educación Infantil y Primaria, que se celebró en Granada del 5 al 8 de septiembre de dicho año (CSIC, 2001). En el congreso se debatieron los procesos de enseñanza aprendizaje de la ciencia en las primeras etapas de la educación y, entre sus debates, se plantearon las posibilidades de la Arquitectura en la

a **participar libremente** en la vida cultural y en las artes» y a que **RESPE-TEN y PROMUEVAN** «el **derecho** del niño a **participar plenamente en la vida cultural** y artística» y a que **PROPICIEN** «**oportunidades** apropiadas, **en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.**»

Son muchos los grupos de trabajo de educadores que vienen trabajando desde esta inspiradora propuesta. Destaca el trabajo del grupo La ciudad de los Niños de la institución privada sin ánimo de lucro: Acción Educativa, dispuesto desde una amplia experiencia docente y pedagógica a asesorar en la puesta en práctica de este tipo de ideas.

En el año 1990, el Ayuntamiento de Barcelona publicaba el texto *La ciudad educadora*. Un trabajo circunscrito a la organización del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, que tuvo lugar en esa ciudad y donde publicó Muntañola su trabajo *La ciudad educadora desde la Arquitectura*. Dos años más tarde, en Goteborg, se celebró el II Congreso Internacional que fue el punto de partida del nacimiento de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, en 1994. En ese momento se hablaba de «reinventar la ciudad como un lugar de aprendizaje permanente» (Muntañola, 1990). Siguiendo estas investigaciones, en el año 1993, aparece publicada por la Sociedad Española de Historia de la Educación un número monográfico sobre: *El Espacio Escolar en la Historia* (Escolano, 1993). En este número tiene una importante contribución el profesor Antonio Viñao Frago que, junto al resto de especialistas, nos habla de la historia de los edificios educativos. «Mi aproximación al uso de la Arquitectura se hacía desde la perspectiva del profesor de aula, buscando herramientas para implementar en el aula de educación secundaria» (Muntañola, 2004).

En el año 2001, comenzaron las acciones del grupo de Extensión Científica del Instituto de Matemáticas y Física Fundamental (IMAFF) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el CSIC en la Escuela y de la Real Sociedad Española de Física. Investigadores del CSIC y profesores de las primeras etapas de la educación configuraron dicho grupo. Una de sus primeras actividades fue la preparación del I Congreso Nacional La Ciencia en la Educación Infantil y Primaria, que se celebró en Granada del 5 al 8 de septiembre de dicho año (CSIC, 2001). En el congreso se debatieron los procesos de enseñanza aprendizaje de la ciencia en las primeras etapas de la educación y, entre sus debates, se plantearon las posibilidades de la Arquitectura en la

enseñanza de las matemáticas y la ciencia, como recurso educativo en la etapa de educación infantil.

Santiago Atrio, coautor de este artículo, reflexionaba sobre si la tridimensionalidad del entorno natural del aula y artificial de la Arquitectura que nos rodea debía ser atendida antes que la bidimensionalidad en la secuenciación de contenidos de la etapa de Educación Infantil. En ese momento, dieron comienzo una serie de indagaciones para dar respuesta a esa pregunta y alejar las respuestas asociadas con los juegos de construcción sin fundamentación pedagógica. Se buscaba trabajar con conceptos contenidos dentro de la misma Arquitectura, haciendo de esta un elemento educativo singular y no sólo como parte del contexto urbano y social en donde se ubica. Un año después se publicó *El Educador: Constructor del Razonamiento. Arquitectura y Educación en Infantil y Primaria* (Atrio, 2002) donde se afirmaba que, «la Arquitectura se debe revelar como un fiel aliado pues no hay más que usar razonamientos lógicos para entender sus aparentemente difíciles estructuras».

En Madrid, del 11 al 13 de septiembre del 2003, se celebró el II Congreso Nacional La Ciencia en las Primeras Etapas de la Educación, donde se expusieron las experiencias desarrolladas durante el periodo inter-congresos en relación con esta temática y en esos niveles educativos. Entre las conclusiones de dichas experiencias de innovación docente, se expusieron las desarrolladas por el propio autor en el CEIP Valdebernardo, donde se evidenció que, lejos de ser un tema complejo de tratar en dicha etapa, la Arquitectura era una herramienta formativa excelente en las escuelas de educación infantil para la enseñanza científica. Eran evidentes las oportunidades de la manipulación de materiales, como apuntaron múltiples autores citados en el trabajo de Moreno (2013):

La enseñanza por medio de la manipulación de materiales y recursos en educación infantil es una metodología de aprendizaje que nos acerca más a la idiosincrasia de los alumnos, así como un recurso potencial donde poder trabajar todas las competencias educativas que tendrán que interiorizar en años posteriores. (p. 335).

Pese al completo estudio de Moreno, su exhaustivo compendio de citas no referencia explícitamente los materiales de construcción. Por ello, de cara a la investigación sobre las posibilidades de la Arquitectura en el aula, era precisa una contextualización académico-pedagógica que colaborase en la fundamentación, o citando a Vitrubio, la «firmitas» de estos estudios.

En paralelo, Clara Eslava, coautora de este artículo, trabajaba siguiendo las investigaciones de Isabel Cabanellas sobre educación artística. A partir de sus aportaciones metodológicas, se inician una serie de experiencias en las Escuelas Infantiles municipales de Pamplona que tratan sobre la relación entre el niño y su espacio, investigando las acciones de los niños y la interacción con el entorno en la construcción de sus ambientes. Se derivan de ello una serie de publicaciones en medios especializados en educación artística, un campo del conocimiento que ofrece el marco y punto de arranque a este campo emergente entre arquitectura y educación. Estos inicios se plasman en el libro *Territorios de la infancia* (Cabanellas y Eslava, 2005), un enfoque interdisciplinar y a varias voces, donde se abren diversas líneas de trabajo que, posteriormente, han ido encontrando desarrollos específicos en posteriores investigaciones.

3. LOS JUEGOS DE CONSTRUCCIÓN: ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Realizaremos a continuación un breve recorrido señalando algunas de las publicaciones que se han acercado a este campo posteriormente al año 2000. Su recopilación no es fácil, se encuentran dispersas y sería urgente un estado de la cuestión que plasme las diversas aportaciones y puntos de vista.

En el año 2004, la Revista Española de Pedagogía publicó un número monográfico sobre Arquitectura y Educación (nº 228 de mayo-agosto). Se puede considerar uno de los primeros intentos de fundamentar este edificio. La profesora Romañá Blay comenzaba su artículo titulado «Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones» citando dos personajes que referencian los dos polos del diálogo entre Arquitectura y Educación: «El propósito de la arquitectura sigue consistiendo en armonizar el mundo material con la vida humana»²; «Ni el local, ni el material son la escuela; y, a pesar de ello, a mí me basta entrar en un local para saber si al pueblo le interesa la instrucción de sus hijos»³.

² Alvar Aalto (*La humanización de la arquitectura*, 1940).

³ Luis Bello (*Viaje por las Escuelas de España*, 1926, p. 199).

Ese coloquio imaginario entre el afamado arquitecto finés y el escritor, periodista y pedagogo español, han sido los polos en los que se ha movido la contextualización entre Arquitectura y Educación. El arquitecto como sinónimo de creatividad y el educador como luchador en pro del reconocimiento social del magisterio. Como escribió Azorín de Luis Bello y cita la profesora Ballesteros García (2006):

... había logrado el milagro de que España piense en sí misma, de que los españoles se preocupen más de lo trascendental, de lo más sagrado: del porvenir de las inteligencias infantiles. La patria son los niños y Luis Bello ha hecho más por la patria, está haciendo más por España que quienes pronuncian en un Parlamento centenares y centenares de discursos.

El número presenta tres primeros artículos con un enfoque eminentemente teórico. «Arquitectura, educación y dialogía social», por Josep Muntañola i Thornberg, que es un referente obligado si trabajamos con los términos Arquitectura y Educación, por su condición de arquitecto y apasionado pedagogo. «La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los seres humanos» de Joaquín García Carrasco y «Pedagogía de los espacios: esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI» de José Manuel Muñoz Rodríguez y Ángel García del Dujo.

Los dos últimos trabajos presentan propuestas más empíricas. El primero, «Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada» del nombrado Antonio Viñao Frago, catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, nos hablaba de la ubicación del área de dirección de un centro como lugar simbólico que habla de lo que una escuela es en relación a su entorno. El segundo, «Los alrededores de la escuela» de Jaume Trilla Bernet, catedrático de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, analizaba los alrededores del centro educativo, los espacios urbanos como elementos educativos en la línea marcada por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

En 2005, la revista Aula publicó un número sobre Arquitectura en Educación Infantil (Arnaiz, 2005). En la misma, aparecían testimonios de un itinerario de trabajo que incluían ejemplos de lo que hacen algunos niños y niñas de dos años en el taller de construcciones.

Hasta dicha fecha, no tuvimos ocasión de conocer el trabajo de estos compañeros, centrados en las primeras etapas de la educación y con los elemen-

tos arquitectónicos como recursos manipulativos de aula. Su coordinador, Vicenç Arnaiz, acompañaba el texto con imágenes que correspondían a un grupo de niños y niñas de dos años de la escuela Es Mussol de Ciutadella de Menorca (Arnaiz y Camps, 2005), donde había realizado con las maestras y educadoras unos talleres semanales. El descubrimiento del trabajo de Vicenç se acompañó por nuevas lecturas y trabajos de L'Equip d'Atenció Primerenca. El número contenía interesantes reflexiones innovadoras.

El propio Arnaiz llevaba el peso del monográfico con artículos sobre: «Cambio en las inteligencias», «Dibujar: una manera de repensar», «Testimonios de un itinerario, con ejemplos de lo que hacen algunos niños y niñas de dos años en el taller de construcciones» y, junto con Joana Camps, «Taller de construcciones ¿Cómo lo hacemos?» (Arnaiz y Camps, 2005).

En el mismo trabajo aparecían aportaciones de Francisca Álvarez Martínez y Elena Seiz García: «Una experiencia con construcciones de madera en la Casa de Niños Huerta Chica», «El espacio para construir en la escuela El Martinet» por Meritxell Bonàs, «¿Cómo ayudan a aprender las construcciones?» por Eva Musons Mas y «Con las familias: Le regalaron piezas de madera, una caja llena, a mi hijo» por Lola García Oriola. Señalamos ahora cuánta innovación estaba ya contenida en las propuestas de nuestros compañeros. El trabajo de Vicenç Arnaiz y su grupo se fundamentaba en el uso de materiales de construcción manipulativos que habían sido ampliados de tamaño para adecuarse al desarrollo psicomotor de los alumnos.

El acercamiento a esos materiales nos llevará a buscar sus orígenes en los bloques de construcción o *Unit Blocks* de Caroline Pratt, influenciada por los planteamientos de John Dewey, y llevándonos obligatoriamente hasta Fröbel, profundizando sobre las posibilidades de los juegos de construcción en las primeras etapas de la educación.

4. UN RECORRIDO HISTÓRICO: ALGUNOS MOMENTOS DE CONFLUENCIA

Como señalamos, el panorama de actualidad nos devolvía una y otra vez a los orígenes. Este recorrido histórico no pretende una mirada nostálgica, pues la noción de infancia (y especialmente la de la primera infancia) evoluciona, es histórica y cultural, sino que se propone el rescate de aquellos principios

constructivos y arquitectónicos que se habían ya experimentado en relación a la infancia, así como de aquellas preocupaciones por la educación que se habían planteado desde la arquitectura.

Era necesario, por tanto, un recorrido histórico que fundamentase referencias originales de diversas acciones y materiales pedagógicos, juegos de construcción y arquitecturas para la infancia. Así, hemos buscado respuestas a las preguntas que se planteaban al inicio de este artículo en los antecedentes históricos de encuentro entre arquitectura y educación, con la esperanza que puedan ayudarnos, al menos, a contextualizar el problema.

En diversos momentos históricos que pueden considerarse relevantes, se produjeron las aportaciones y cambios en el ámbito arquitectónico y por ende, social. Como es el caso de la Arquitectura arquitrabada al arco de medio punto romano, pasando por los constructores de las catedrales, hasta llegar a la denominada Arquitectura moderna, podemos identificar movimientos y personajes, que han trabajado en dichos periodos, ejerciendo de arquitectos pedagogos, maestros arquitectos o pedagogos arquitectos. Guardianes de formas de trabajar y maestros de futuras generaciones, de los que podemos seguir aprendiendo.

4.1 Clasicismo, Edad Antigua

El primer antecedente obligado es Marco Lucio Vitruvio y su obra *Los diez libros de Arquitectura* (Moro, 2011). La referencia de Vitruvio ha sido lectura ineludible en la formación de arquitectos. El autor nos habla en su obra de otros arquitectos y escritores que habrían reflexionado sobre temas de Arquitectura, pero de los cuales, por desgracia, no nos han llegado sus obras: Agatarco, Anaxágoras, Demócrito, Piteo, Hermógenes, Teodoro de Focea, Cosuzio, Muzio, Fuficio, Terencio Varrón⁴ y P. Septimio (Vitruvio, 2000).

Es oportuno hacer mención a las ideas de Josep Muntanola, entendiendo y compartiendo que las propuestas que estas referencias históricas nos sugieran no deben perseguir como objetivo principal la enseñanza de la Arquitectura...

⁴ Marco Terencio Varron (116-27 a. C.) fue el primero en definir el catálogo de las Artes Liberales: gramática, dialéctica, retórica, geometría, aritmética, astronomía, música, medicina y arquitectura. Esta última *disciplina* incluida por Varron, mostró la técnica que permitió en Roma el uso del arco y la bóveda, y la construcción de anfiteatros y acueductos.

... sino más bien trabajar mediante actividades de relación entre niños, como pueden ser el teatro, la música, o proyectos educativos sobre historia urbana o ecología. Es decir, mediante actividades que impliquen intercambio social y, en definitiva, el uso del diálogo y la imaginación social, los niños se hacen más capaces de construir lugares y formas urbanas más complejos y ricos, en definitiva, mejores lugares de relación. He aquí como adquieren una cultura arquitectónica en la escuela. (Muntañola, 2004).

La lectura de las 294 páginas de la obra de Vitruvio encierra importantes referencias al mundo educativo. En su libro I capítulo I, nos habla de las cosas que deben saber los arquitectos referenciando desde su primer párrafo que «esta ciencia se adquiere por la práctica y la teoría». Resulta de suma importancia esta primera referencia traída desde el siglo I a. C. al siglo XXI, en el que las didácticas específicas insisten en la coexistencia de la práctica y la teoría (Lorenzo, 2011). Continúa Vitruvio (Moro, 2011) indicándonos que el arquitecto debe:

Estudiar Gramática; tener aptitudes para el Dibujo; conocer la Geometría; no estar ayuno de Óptica; ser instruido en Aritmética y versado en Historia; haber oído con aprovechamiento a los filósofos; tener conocimientos de Música; no ignorar la Medicina; unir los conocimientos de la Jurisprudencia a los de la Astrología y movimientos de los astros. (Vitruvio, 2000).

Todos estos contenidos son propuestas inspiradoras para trabajar en el aula desde educación infantil. Puede que alguien hablase de innovadoras, y ciertamente lo son, a pesar de su lejanía temporal.

4.2 Escolástica. Edad Media

Si Vitruvio plasmó por escrito sus ideas (Moro, 2011), Villard de Honnecourt lo hizo mediante dibujos. Ésta disciplina es una de las primeras formas de acercarnos a la realidad y de interpretarla desde la prehistoria. En la Educación Infantil, nuestro alumnado utiliza este recurso para *observar* su entorno próximo igual que lo hicieron Villard y los hombres primitivos, pero con una diferencia: Villard recopila en un manuscrito aquellos detalles arquitectónicos que observa en su periplo por catedrales centroeuropeas, mientras que los segundos dejan sus representaciones en localizaciones fijas.

La importancia de la documentación es fundamental. En pedagogía, hoy, documentamos para poder reflexionar críticamente sobre los procesos educativos y generar conocimiento. No es el motivo de nuestro artículo pero, en aquel momento histórico, la Edad Media, en la que el conocimiento de la lectura y la escritura era escaso, el recurso gráfico permitió la construcción de obras tan imponentes como las catedrales medievales. Apuntamos esta reflexión, también, para hacer hincapié en la relevancia de la representación gráfica en las primeras etapas de la educación, para destacar la importancia de los otros lenguajes’.

Podemos afirmar que una de las primeras referencias de un cuaderno de campo es el manuscrito de Villard⁵. El manuscrito se compone de láminas de pergamino dibujadas por ambos lados que finalmente fueron unidas formando un libro. El resultado final es una manejable agenda de pequeño tamaño, a unos 14 por 22 cm, forrado por tapas protectoras de cuero marrón.

Como indicábamos, no se trata aquí de realizar de una visión nostálgica del pasado, sino de rescatar el origen de prácticas con gran trascendencia pedagógica. El caso de Villard nos permite reflexionar sobre la importancia de la observación como forma de conocimiento, así como sobre los lenguajes visuales de representación.

Solemos decir en el aula, dirigiendo muchas veces de forma excesiva: «Veis que color...» u «Observáis cómo...». No se trata de que observemos por los estudiantes, sino que sean ellos los que observen la realidad que les rodea. Es el alumno quien debe observar y describir lo que observa, descubriéndolo e interpretándolo, como forma de afrontar por sí mismo el conocimiento del entorno que le rodea. Y el espacio, el entorno y su arquitectura, es una de las fuentes primeras de observación, como señala Blay:

Quizá una de las primeras posibilidades para un uso pedagógico del lugar y el conjunto de los objetos que componen el mundo que habita-

5 Las imágenes del francés Villard de Honnecourt (h. 1230-1235), son una serie de dibujos que, hoy por hoy, son el máximo exponente de las realizaciones de los artesanos del medioevo y de los métodos de construcción de las catedrales góticas. Casi la mitad de estas hojas han desaparecido conservándose 33 folios, o 66 páginas, de los 100 folios que debían componer la obra. El manuscrito se conserva en la Biblioteca Nacional de Francia existiendo un enlace web para poder disfrutar tanto de las ilustraciones como de la interpretación de las mismas (Biblioteca Nacional de Francia, 4 de junio, 2014).

mos sea sencillamente fomentar su observación, y muy especialmente la observación de las sensaciones que nos producen, pues si la Arquitectura y los objetos son formas tácitas (e incluso pasivas) de enseñanza, es sobre todo por falta de observación. Ésta, e incluso la experimentación y modificación de su entorno por parte del niño podrían ser efectivamente para él un campo de desarrollo y conocimiento a su alcance desde muy temprano, como vio John Dewey hace poco más de un siglo. (Blay, 2004).

Y esta observación se hace a través de todos los sentidos, no sólo el de la vista. Los elementos del entorno natural hay que tocarlos, olerlos, oírlos, verlos y con cuidado por su posible toxicidad, como con el resto de sentidos; degustarlos.

Después, o simultáneamente a la observación, vendrá la fase de *registro*, lo que señalábamos previamente como *documentación*, tan importante para el alumno como para el docente. Señalar en este punto la vigencia del clásico cuaderno de apuntes, una agenda de viajes o –más próximo a la ciencia–, un cuaderno de campo. El alumno observa y plasma lo que ve, lo describe. Lo que él ve, no lo que los mayores hemos visto ya y sabemos que tiene ante sus ojos. Lo observa y en su cuaderno de investigador novel, desde la primera infancia, registra la realidad, y/o incorpora elementos de la misma, pequeñas hojas, recortes, etc.

Luego podrá llegar, quizás, la relevante fase científica de la *medición*. Medir es comparar y las proporciones de dichas medidas pueden observarse en las ilustraciones de los niños desde la Educación Infantil. Una hoja de un árbol recogida en el patio será, por ejemplo, el doble de larga que de ancha y cuando la representen deberán observar esas proporciones que, además de ser artísticas, son científicas.

O bien nos habremos saltado disruptivamente este paso en pos de la transformación poética de aquello que hemos observado y quizás documentado. Son las maravillosas metáforas con que describen los niños su entorno, y que producen otras formas de conocimiento.

Trabajos con esta finalidad observadora fueron desarrollados para las escuelas infantiles en 1920 por G. Colomb en su obra *Lecciones de Cosas en 650 grabados* (Blay, 2004), pero nosotros podemos invertir el proceso haciéndolo más educativo.

Invertimos el orden de las cosas y sus tiempos. Si en el denominado *flipped classroom*, el promotor de la iniciativa es el alumno, en cuanto al libro de texto, este se convierte en nuestro cuaderno en blanco de notas, experiencias y descubrimientos. En un contexto rico, y aquí se plantea de nuevo la importancia de los materiales pedagógicos y de los entornos que ofrecemos a los niños, el libro de texto desaparece de la educación infantil. Nos encontraremos, en su lugar, con la documentación y materiales elaborados por los niños, un logro propio de cada uno de ellos. Parece innecesario hablar de libros de texto, pero no es así. Las fichas y libros de contenidos dramáticamente estereotipados impiden una interacción espontánea con el entorno, anulan la presencia de cualquier otro escenario que no sea *rellenar la ficha*. Un escenario que todavía es de actualidad, donde el maestro se convierte en guardián de la letra y de la norma en lugar de guía de exploraciones y experiencias educativas.

Antes de entrar en la Edad Moderna, no podemos dejar de referirnos al pedagogo Johann Amos Comenius (1592-1670). En su *Didáctica Magna*, hacía una referencia explícita a «la inclinación natural del niño hacia los juegos constructivos» (Da Costa, 2014).

4.3 Edad Moderna

En la Revolución francesa, un periodo entre las edades históricas moderna y contemporánea, aparece otro referente pedagógico de suma importancia para entender el futuro de los juegos de construcción y del uso de la arquitectura en las primeras etapas de la educación: Johann Heinrich Pestalozzi. En un fragmento de sus *Cartas sobre Educación Infantil*, nos decía:

Quiero explicarme sobre un postulado que podríamos formular así: La madre ha de pensar en que su hijo no debe poseer únicamente la facultad de observar ciertos hechos o retener determinados conceptos, sino también la de reflexionar independientemente de las ideas de otros. Muy bien está que a un niño se le haga leer, escribir y repetir las cosas, pero es todavía más importante enseñarle a pensar. Podemos aprovecharnos de las opiniones de los demás y sacar alguna ventaja del hecho de conocerlas; pero podemos, además, hacernos nosotros mismos útiles a las otras personas mediante el trabajo de nuestro propio entendimiento, los resultados de nuestras investigaciones personales y también por medio de aquellas ideas y realizaciones que podríamos denominar nuestro patrimonio intelectual. Sólo así nos hacemos acreedores al derecho de tenernos por miembros valiosos de la sociedad.

Pestalozzi 1746-1827 (Baader, 2004) es recordado por la historia como un niño desobediente, desordenado y con pocos logros escolares en su niñez, quizás lastrado por la pérdida de su padre con corta edad. Su método de enseñanza, que trató de divulgar fundando en varios países europeos escuelas pestalozzianas, sostiene que el conocimiento humano comienza con la anteriormente citada intuición sensible de las cosas. Una intuición sin guía ni formas predeterminadas con la ayuda sensible de todos los sentidos para hacerlos formar parte del proceso de descubrimiento personal. Desde esas premisas de intuición sensible, se forman las ideas. Pestalozzi es recordado como un pedagogo suizo, naturalista y preocupado por las clases menos favorecidas: los pobres. Gran admirador de Rousseau creó la escuela popular, abierta y social, ni pública ni institucional, en la que, como ferviente rousso-niano, lleva a la práctica su naturalismo e inicia el trabajo con el entorno natural como instrumento educativo básico.

Pero, si importante es la aportación de Pestalozzi, lo es aún más en la medida que influyera al pedagogo alemán Friedrich Fröbel (Baader, 2004). Fröbel (1782-1852) aporta a la historia de la educación dos ideas que le hacen referencia obligada para la didáctica actual (Lorenzo, 2011).

En primer lugar, plantea la idea de formación permanente del profesorado. Hasta hace poco tiempo, las escuelas de magisterio eran carreras de menor categoría que las impartidas en facultades universitarias. Con el paso de escuela a facultad, los maestros han ganado derechos y valoración social, pero, también, responsabilidades. Como diplomados, no se podía acceder a un doctorado ni a la investigación que ese grado universitario conlleva. Pero ya, como graduados en Educación Infantil y/o Primaria, el acceso a los estudios de posgrado con másteres y doctorados es parte de un camino necesario. Es una estructura reciente, pero que, por desgracia, no está incorporada a la mentalidad general del profesional educativo español. Fröbel habla de formación y generalmente pensamos en ella como algo pasivo, impartido por agentes externos que nos instruyen. La investigación educativa es la metodología que debemos hacer compatible con esas formaciones magistrales en las que fundamentamos la formación permanente del profesorado actual. Debemos investigar en el aula (Teymur, 2011).

En segundo lugar, introduce en la didáctica el concepto *freiarbeit*, trabajo libre, estableciendo el juego como la manera natural de aprendizaje en la

infancia. Por estas razones, Fröbel propone un sistema de trabajo en el aula orientado a educar en el juego (Castro, 2011) y, a través del mismo, ayudar al alumnado a acercarse a problemas de la vida cotidiana y conceptos abstractos a los que nunca se acercaría de forma impuesta y autoritaria. El canto, el baile, los trabajos en el huerto escolar o los *dones* (juguetes, regalos), son propuestas originalmente froebelianas.

Fröbel crea, en ese proceso investigador anteriormente citado, unos materiales manipulativos (Moreno, 2013) para dotar de herramientas didácticas a las profesionales que deben trabajar en sus Kindergarten o jardín de infancia. Mucho se ha hablado de la «feminización de la enseñanza» (Durães, 2011) y de las aportaciones a la misma del propio Fröbel. Arnaiz nos habla de «las maestras como las nuevas abuelas» (Arnaiz, 2006). El término *kindergarten* (escuela de infantes) fue acuñado en 1840 para referirse tanto a la institución como a las acciones pedagógicas desarrolladas en el centro que fundó en 1837, en Bad Blankenburg para los párvulos, junto con los pedagogos Wilhelm Middendorf y Heinrich Langethal.

Para Fröbel, la experiencia formativa comienza con el aprecio del material manipulativo, con su uso y con la ineludible e imprescindible fase de recogida del mismo. El juego comienza cuando tomamos el material de su almacén y finaliza cuando lo devolvemos en el mismo orden en el que lo encontramos al lugar de donde lo tomamos (Durães, 2011). Sus *dones* fueron creados por él mismo como regalos. Juguetes manipulativos para el alumnado, de los que no se tiene certeza de si creó los seis u ocho primeros de la larga serie de 11 que hoy conocemos, con sus muchas variaciones que son nombradas acompañando el número con una letra.

Fröbel estudió, como autodidacta, Geología, Matemáticas, Botánica y Arquitectura, entre otras disciplinas. Por ello, sus materiales manipulativos fueron fabricados según los principios de estas disciplinas con materiales como madera o cartón, combinando el juego manipulativo y el trabajo intelectual. Las normas básicas para usar los *dones* son tres. Los componentes del Don están ordenados en una caja a la que retornan cuando termina el juego. Se deben usar todos los componentes del juego. El proceso creativo aparece mediante la modificación (no la destrucción) y reconstrucción. Así se mantiene la unidad y se aprenden lecciones sobre la naturaleza del cambio. En la naturaleza, ningún elemento se destruye, sino que se transforma.

Existiendo las evoluciones anteriormente citadas, podemos localizar los Fröbelgaben (Alcántara, 1879) según el siguiente listado:

1. El primero de los dones consta de seis pequeñas bolas de lana con los colores de arco iris. Permite comenzar el trabajo descubriendo nuestros sentidos (Brosterman, 1997; Alcántara, 1879).
2. El segundo de los regalos contiene en su estuche una esfera de madera, un cubo y un cilindro. Desde el trabajo libre a pequeños ejercicios dirigidos, el alumnado se acerca a los ejes de simetría y los giros en el espacio. La construcción de su segundo pórtico arquitectónico permite colgar a diferentes alturas los tres sólidos de madera (Alcántara, 1879). Uno de los principales maestros de la arquitectura moderna y orgánica, el norteamericano Frank Lloyd Wright, decía en su autobiografía:

That early kindergarten experience with the straight line; the flat plane; the square; the triangle; the circle! If I wanted more, the square modified by the triangle gave the hexagon, the circle modified by the straight line would give the octagon. Adding thickness, getting 'sculpture' thereby, the square became the cube, the triangle the tetrahedron, the circle the sphere. (Wright, 1998).

3. Con el tercer don, se inicia la serie de cuatro regalos arquitectónicos. Comenzamos a trabajar la medida y la construcción. Solemos escuchar que el profesorado continúa admitiendo que un metro cúbico es «un cubo de un metro de arista» igual que afirman que «un metro cuadrado es un cuadrado de un metro de lado». Este preconceito asimilado por un proceso nemotécnico induce a error. Un metro cúbico corresponderá al volumen contenido dentro un cubo de esas dimensiones anteriormente citadas al igual que un metro cuadrado corresponde a la superficie contenida dentro de un cuadrado de un metro de lado. La forma no es determinante y de ese modo, con los elementos con los que construimos un cubo de un metro de arista, podemos generar muchas formas y todas ellas tendrán un metro cúbico de volumen. El tercer don presenta el mismo tamaño del cubo del segundo Don dividido en ocho cubos iguales (Brosterman, 1997).
4. El cuarto don vuelve a ser un cubo de madera similar al tercer don, pero esta vez dividido en ocho prismas rectangulares iguales, ladrillos. Con

estos dos dones trabajamos la mitad, la cuarta parte y la octava parte, así como la secuencia numérica del uno al ocho (Bordes, 2012).

5. El quinto divide al cubo original en 21 cubos iguales completos, otros 3 cortados en cuartos, y 3 divididos en mitades. Variación del tercero.
6. El sexto cubo de madera se descompone en 18 prismas rectangulares y 6 divididos en prismas cuadrados o prismas rectangulares más pequeños.
7. El séptimo don comienza el trabajo específico con las superficies. Se trata de tablas de diferentes tamaños y formas geométricas, a modo de tarimas o piezas de parqueté.
8. El octavo trabaja específicamente las líneas rectas y las líneas curvas cerradas con palillos y aros (Alcántara, 1879).
9. El noveno presenta una aproximación al punto con una colección de pequeñas cuentas.
10. Y el décimo nos regala una colección de bolas encajables y palillos con los que podemos construir estructuras moleculares o modelos arquitectónicos (Brosterman, 1997).
11. Son los denominados dones curvilíneos apuntados por Fröbel antes de su fallecimiento.

En esta búsqueda de referencias históricas, resulta inspirador el trabajo desarrollado por Norman Brosterman⁶ (2013) y su libro titulado *La invención del Kindergarten*, en el que el autor examina la influencia de Friedrich Fröbel sobre los actores protagonistas del movimiento moderno y, en concreto, ejemplificándolo, con la figura del arquitecto americano Frank Lloyd Wright (1867-1959). Los maestros del *kindergarten* alemanes se exiliaron en los Estados Unidos (Baader, 2004; Brosterman, 1997), al finalizar la revolución alemana de 1848. Entre los años 1851 y 1914, el

6 En 2011, el Departamento de Arquitectura y Diseño del Museo de Arte Moderno de Nueva York adquirió una parte de la colección de material histórico de *kindergarten* de Norman Brosterman para organizar una exposición completa con motivo del siglo del niño que se denominó Growing by Design, 1900-2000, que se desarrolló del 29 de julio al 5 de noviembre de 2012.

jardín de infancia tuvo un éxito mucho mayor en los EE.UU. que en su Alemania natal (Allen, 2006).

En sus memorias autobiográficas, Wright hace referencia al trabajo con los dones en su formación infantil y cómo le influyeron en su proceso creativo. Estaba interesado en las formas arquitectónicas de su infancia y su madre le compró un conjunto de Dones de Fröbel en la Exposición de Filadelfia de 1876.

Now came the geometric play of these charming checkered color combinations! The structural figures to be made with peas and small straight sticks; slender constructions, the jointing's accented by the little green pea-globes. The smooth shapely maple blocks with which to build, the sense of which never afterwards leaves the fingers: so, form became feeling. And the box with a mast to set upon it, on which to hang with string the maple cubes and spheres and triangles, revolving them to discover subordinate forms. (Wright, 1998).

No resulta extraño que uno de los becarios originales del estudio de Wright en Taliesin fuese Edgar Tafel, que, también, había asistido a la Escuela Moderna, basado en principios froebelianos (Lerner, 2005). Brosterman sostiene que el desarrollo de toda esta vanguardia artística, se vio influenciado por el uso creativo de materiales manipulativos (Moreno, 2013), como los Fröbelgaben, en las escuelas iniciales en las que se educaron muchos de estos artistas herederos del movimiento Bauhaus. Los trabajos de artistas de las vanguardias, como Piet Mondrian, parecen inspirados en la simplicidad geométrica de nuestros elementos manipulativos, dones 7 y 8.

Esta línea de investigación ha sido ampliamente desarrollada por Juan Bordes, arquitecto y escultor, y, actualmente, profesor de la Escuela de Arquitectura de la UPM en Madrid. Fröbel contextualizará pedagógicamente los juegos de construcción (Bordes, 2012) que, hasta entonces, se habían utilizado en las primeras etapas de la educación. Ejemplo de la aplicación de las teorías de nuestro pedagogo alemán son los bloques de unidades de la norteamericana Caroline Pratt (1867-1954) (Allen, 2006). Esta pedagoga fue una influyente reformadora educativa seguidora de la didáctica froebeliana. Fundó la Ciudad y País Escuela en el Greenwich Village de Manhattan, Nueva York, en la que utilizaron sus bloques de unidades. Inspirados en el cuarto don de Froebel, sus bloques de madera han sido la inspiración para la mayor parte de los juegos de construcción que se venden actualmente, formados por piezas de madera sin pintar.

4.4 Algunas experiencias contemporáneas

Un material de tamaño demasiado pequeño como los dones de Fröbel individualiza el trabajo. A medida que el tamaño de las piezas aumenta, como dice Arnaiz (2005), las construcciones van obligando a la colaboración y el trabajo en grupo para alcanzar una obra colectiva (Castro, 2011). En esta línea, hay actualmente nuevas propuestas manipulativas como los Bloques Playground Imaginación (Rockwell Group, 4 de junio, 2014). Concebido y diseñado por el arquitecto David Rockwell con materiales de espuma ligera no tóxica. Representa una colección de piezas de gran tamaño, aptas para construir estructuras y formas libres en grupo.

De la misma forma, el arquitecto Fermín Blanco ha desarrollado su sistema de juego LUPO⁷ en diversos materiales y tamaños, realizando talleres con niños de edades diversas. Determinas reglas internas subyacentes en el diseño del juego de construcción actúan con sencillez como portadoras de conocimientos complejos: el equilibrio, el peso o la geometría se comprenden en la acción del juego. De momento, su coste las hace inviables para la mayoría de las escuelas, pero es esencial que se siga innovando con la arquitectura como recurso educativo.

Aparte de la edificación en sí, muchos autores han trabajado a lo largo de la historia para poder contextualizar hoy en día la arquitectura como elemento educativo, como contenido, pero, también, como escenario. Así, en cuanto a la arquitectura como escenario educativo, podemos considerar, como expresa Blay, que la propia arquitectura constituye por sí misma una forma de enseñar. «Todo esto puede traducirse, en clave pedagógica, considerando la Arquitectura, sus espacios y los objetos con los que la adaptamos a nuestras actividades, como una ‘forma tácita de enseñanza’ (según expresión de M. Laeng)» (Blay, 2004). Sin embargo, el panorama es crítico, pues la mayoría de las escuelas son contenedores de acciones educativas que no han sido concebidas como tales en su calidad de espacios educadores, pues, como señala Eslava:

... mientras la mayor parte del panorama de la Arquitectura escolar no pretende sino adaptar modelos establecidos a requerimientos coyunturales, sólo una minoría periférica de propuestas persiguen otro posible orden de

⁷ Información disponible en <https://goo.gl/HkwiLA>

cosas, cuya trascendencia es sin embargo vital, incluso crítica para un desarrollo pleno de la infancia. (Eslava Cabanellas, 2014, p. 51).

Podemos concluir con una visión optimista, pues detectamos un creciente interés en este ámbito, tanto desde algunas instituciones y centros educativos, como desde los colectivos profesionales, que lo comprenden como un importante campo de acción.

Frente a su prácticamente nula presencia en el año 2000, son actualmente muchos los colectivos de artistas, arquitectos, educadores, psicólogos ambientales, etc., que están trabajando en este ámbito. Uno de los que aglutinan algunas de estas iniciativas internacionales desde 2014 es el colectivo Playground de cuyos trabajos se informa en diversos estudios (Atrio, Raedó y Navarro, 2016), que ahora heredará la denominación de Ludantia convirtiéndose en Asociación Ludantia Arquitectura y Educación⁸.

Este colectivo ha organizado en mayo de 2018 en la ciudad de Pontevedra la I Bienal Internacional de Educación en arquitectura para la infancia y juventud. Ha sido un evento que ha reunido diversos colectivos como educadores, arquitectos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, entre otros, que trabajan para compartir, debatir, experimentar y difundir proyectos educativos y de investigación que trabajan con el espacio (doméstico, urbano, colectivo, natural...) y en los que el niño/joven es el protagonista. Bajo la dirección ejecutiva de Xose Manuel Rosales, de Proxecto Terra, la dirección artística de Jorge Raedó de Osa Menor y la Coordinación de Virginia Navarro de Cuarto Creciente Arquitectura, patrocinada por la Xunta de Galicia, la Diputación de Pontevedra y el Ayuntamiento de Pontevedra y organizada por el Colegio de Arquitectos de Galicia. En la clausura de esta Bienal, se nombró a Madrid como la sede de la segunda Bienal que se desarrollará en 2020.

La Universidad Autónoma de Madrid y desde su facultad de Formación de Profesorado y Educación y su Instituto Universitario Ciencias de la Educación IUCE, se ha puesto en marcha en el año 2017 la Escuela en Arquitectura Educativa (EAE) de la UAM. No se trata de una nueva facultad de arquitectura, sino de un grupo interdisciplinar que trabaja con el espacio para que se considere un material educativo, un derecho de la infancia y una

⁸ Información disponible en <https://goo.gl/tkf9gn> y <https://goo.gl/6hCJMf>

oportunidad para el cambio educativo y la justicia social. Con la coordinación de la Junta directiva de la Asociación Ludantia, el trabajo de la EAE-UAM, el Colegio de Arquitectos de Madrid y otros colectivos, la II Bienal seguirá construyendo el edificio del espacio como instrumento educativo.

Figura 2. Niño de 5 años.
Juego de construcción con materiales encontrados.
Fuente: Imagen © Clara Eslava.



5. CONCLUSIONES Y VÍAS FUTURAS

5.1 El espacio educa y tiene fundamentación académica

Aunque ya son muchos los autores y las organizaciones que reclaman la utilización de espacio como instrumento educativo, la resistencia al cambio es grande. Los cimientos de esta línea de trabajo interdisciplinar ya están colocados y, si acaso, deben reforzarse. El espacio puede utilizarse en Educación Infantil desde la macro-escala urbana que es la ciudad, analizando las posibilidades pedagógicas del entorno urbano para socializar al alumnado, hasta la micro-escala de los juguetes de construcción (Atrio, Ruíz, y Gómez Moñivas, 2015).

Muchos han sido los autores que hicieron posibles las palabras de Malaguzzi en las que consideraba al espacio como «tercer educador» después de los propios niños y los adultos que colaboran en el crecimiento de los jóvenes fuesen definidos por el pedagogo italiano como los dos primeros educadores.

Estos trabajos están sirviendo para alejar la idea excluyente de que la arquitectura es tan sólo el contenedor de las actividades académicas y pasar a considerar tanto al urbanismo como a la propia edificación, instrumentos educativos a los que tienen derecho y de los que tienen necesidad, los alumnos⁹.

5.2 El espacio es un material educativo

Estas referencias han permitido contextualizar la arquitectura como recurso educativo, sirviendo de fuentes de inspiración para trabajar conceptos curriculares con la ayuda del entorno arquitectónico. De los juegos de construcción (Arnaiz, 2005) a la construcción de maquetas y cabañas primitivas con las que jugar, la arquitectura se revela en las primeras etapas educativas más que como un fiel aliado como un regalo similar al don froebeliano. Recordando las palabras inspiradoras del mismo Albert Einstein: «La mente intuitiva es un regalo sagrado y la mente racional es un siervo fiel. Hemos creado una sociedad que rinde honores al siervo y se ha olvidado del regalo». Intuición de la que, por otro lado, ya nos hablaba Pestalozzi como fundamento de su método para el estudio de la aritmética (Da Costa, 2014).

5.3 El campo de investigación tiene una historia compleja

Se descubre un recorrido histórico en el que aparecen autores que enlazan ambas ciencias, arquitectura y educación. Algunos, como Vitruvio, se acercan a la Educación desde la perspectiva del arquitecto; otros, como Vicente de Beauvais, contemplan la Arquitectura como herramienta educativa. El recorrido avanza históricamente referenciando, inicialmente, las aportaciones inspiradoras de constructores de catedrales como Villard de Honnecourt o de pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi. Ya en el siglo XIX, destacan las aportaciones fundacionales de la modernidad con pedagogos como Friedrich Fröbel y Caroline Pratt o arquitectos como Gottfried Semper. Posteriormente,

⁹ Estos trabajos ya se utilizan en cursos y seminarios de los centros de formación del profesorado en todo el mundo como, por ejemplo, mayo de 2014, Jornadas de Innovación del Centro Regional de Innovación y Formación del profesorado de la Comunidad de Madrid, bajo el título *Arquitectura y geometría*, así como en los cursos de formación permanente que el autor imparte en los CTIF de la Comunidad de Madrid. El espacio educador se utiliza en la formación universitaria de los nuevos docentes de educación infantil. Por ejemplo, la asignatura *El Entorno como Instrumento educativo* (cuarto curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid).

a inicios del siglo xx, se produce un intenso diálogo entre arquitectura y educación, característico de los movimientos y pedagogías de las vanguardias, con escenarios clave como la escuela Bauhaus (Alemania 1919-1933).

5.4 Nos encontramos ante un área del conocimiento emergente

A partir de este momento, las aportaciones se suceden desde diversos frentes y autores, hasta llegar a nuestros días. En nuestro entorno, son diversos los autores que continúan su interés por este diálogo, con las aportaciones del arquitecto y escultor Juan Bordes y el psicólogo y educador Vicenç Arnaiz o del pedagogo Alfredo Hoyuelos, entre otros. Actualmente, equipos de arquitectos y otros profesionales han creado colectivos interdisciplinares que protagonizan un creciente interés por abordar el complejo y rico diálogo que es posible entre arquitectura y educación. Las aportaciones de estos colectivos se producen, generalmente, fuera de la escuela; sin embargo, son, cada vez más, los hilos que relacionan el mundo dentro y fuera de la escuela, mediante procesos participativos y de formación que permiten el diálogo y encuentro entre unos y otros profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara García, P. (1879). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos. Recuperado de <https://goo.gl/pvjPRw> [Consulta: 18/05/2018].
- Allen, A. T. (2006). The kindergarten in Germany and the United States, 1840-1914: A comparative perspective. *History of Education*, 35(2), 173-188.
- Arnaiz, V. (2005). Construcciones: Testimonios de un itinerario. Ejemplos de lo que hacen algunos niños y niñas de dos años en el taller de construcciones. *Aula de Infantil*, 26, 16-19.
- Arnaiz, V. (2006). Entrevista a Vicenç Arnaiz: «Las maestras de infantil son las nuevas abuelas». Por Lourdes Martí Soler. *Cuadernos de pedagogía*, 353, 44-49.
- Arnaiz, V., y Camps, V. (2005). Taller de construcciones. ¿Cómo lo hacemos? *Aula de Infantil*, 26, 7-10.
- Atrio, S. (2002). El Educador: Constructor del Razonamiento. *Arquitectura y Educación en Infantil y Primaria. Revista Educación y Futuro Digital*, 2, 50-56.
- Atrio, S., Raedó, J., y Navarro, V. (2016). Educación y Arquitectura: Ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación. *Tarbiya: Educación y Futuro*, 39 (2018), 15-40

- Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 131-148. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tarbiya2016.44>
- Atrio, S., Ruíz, N., y Gómez Moñivas, S. (2015). Arquitectura en la formación de formadores: Del tangram a los mosaicos nazaries. Firmitas, utilitas, y “venustas”. *Bordón: Revista De Pedagogía*, 68(1), 43-59. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68103>
- Atrio, S., y Raedó, J. (coords.). (2016). Arquitectura y Educación para la Justicia Social. *RIEJS: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs>
- Baader, M. S. (2004). Froebel and the rise of educational theory in the United States. *Studies in Philosophy and Education*, 23(5), 427-444.
- Ballesteros, R. M. (2006). Luis Bello y su viaje por las escuelas de Toledo. *Revista Docencia e Investigación*, 16 (31).
- Biblioteca Nacional de Francia. (04 de junio de 2014). *Villard de Honnecourt*. Recuperado de <https://goo.gl/GeF4KM> [Consulta:12/06/2018].
- Bordes, J. (2012). *Historia de los juguetes de construcción: Escuela de la Arquitectura moderna*. Madrid: Cátedra.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing kindergarten*. Estados Unidos: Harry N. Abrams.
- Cabanellas, I., y Eslava, C. (coords.). (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Castro Hernández, C. D. (2011). Buscando el origen de la actividad matemática: Estudio exploratorio sobre el juego de construcción infantil. *Escuela Abierta*, 14, 47-65.
- CSIC. (4 de junio de 2015). I Congreso Nacional: La Ciencia en la Educación Infantil y Primaria. Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/99728> [Consulta: 18/05/2018].
- Da Costa, D. A. (2014). As concepções e contribuições de Pestalozzi, Grube, Parker e Dewey para o ensino da aritmética no nível elementar: O conceito de número. *História Da Educação*, 18(42), 37-59.
- Durães, S. J. A. (2011). Aprendendo a ser professor (a) no século XIX: Algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 465-480.
- Escolano Benito, A. (1993-1994). La Arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 12-13, 97-120.
- Eslava Cabanellas, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80.
- Hoyuelos Planillo, A., y Riera Jaume, M. A. (2015). *Complejidad y Relaciones en Educación Infantil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educuar en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- Lerner, F. (2005). Foundations for design education: Continuing the Bauhaus vorkurs vision. *Studies in Art Education*, 46(3), 211.
- Lorenzo Delgado, M. (coord.). (2011). *Didáctica para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Martínez de Moretón de Goñi, J. I., y Ferreras Orbegozo, J. M. (2014). *La convención sobre los derechos del niño para niños de 6 a 12 años*. San Sebastián: Centro UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/7gvn3F> [Consulta: 12/06/2018].
- Moreno Lucas, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 329337.
- Moro Ipola, M. (2011). Vitrubio I, 1: La enseñanza de la Arquitectura y de la geometría en la educación de los adolescentes romanos. *Cahiers Des Études Anciennes*, 48, 159-176.
- Muntañola, J. (1990). La ciudad educadora desde la Arquitectura. En J. Fernando y S. Morell (coords.), *La ciudad educadora: I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (pp. 83-90). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y dialogía social. *Revista Española De Pedagogía*, 62(228), 221-228.
- Rockwell Group. (4 de junio de 2014). Bloques de construcción. Recuperado de <https://goo.gl/6eN6kp> [Consulta: 10/05/2018].
- Romañá Blay, T. (2004). Arquitectura y educación: Perspectivas y dimensiones. *Revista Española de Pedagogía*, 62(228), 199-220.
- Sánchez Canales, G. (2013). A Tale of Two Cities: A Comparative Analysis of James Joyce's Dublin and Saul Bellow's Chicago. *Saul Bellow Journal*, 26(1-2), 127-151.
- Sánchez Canales, G., y López Varela, A. (2014). Kishinev/Chisinau, the Other City in Aleksandar Hemon's: The Lazarus Project. En A. López Varela (ed.), *Cityscapes: World Cities and Their Cultural Industries* (pp. 178-193). Illinois: USA.
- Teymur, N. (2011). Aprender de la educación en Arquitectura. *Journal of Architecture*, 9, 8-17.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vitruvio, M. L. (2000). *Los diez libros de Arquitectura*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Wright, F. Ll. (1998). *Autobiografía: 1867-1944*. Madrid: El Croquis

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Atrio Cerezo, S. y Eslava Cabanellas, C. (2018). Arquitectura en las primeras etapas de la educación: *Firmitas, Utilitas y Venustas*. *Educación y Futuro*, 39, 15-40.

Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo: aproximaciones desde la educación infantil

Visiting a Contemporary Art Museum: Approaches from Early Childhood Education

LAURA ÚRSULA PASTOR PASTOR

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

ASESORA PEDAGÓGICA *FREELANCE*

Resumen

En el presente artículo, compartiremos reflexiones sobre las llegadas y partidas vividas en torno a un museo de arte moderno y contemporáneo desde una mirada pedagógica. Realizaremos un análisis y reflexión sobre las funciones educativas del museo de arte contemporáneo dirigidas a la infancia, desde la Pedagogía. Hablaremos de sus posibilidades y limitaciones a nivel de aprendizaje, sobre su función y misión social, sobre el escenario que supone y el papel que juega, así como de las relaciones cotidianas que se dan con los agentes allí implicados.

Palabras clave: infancia, museo arte contemporáneo, arte e infancia, pedagogía artística, educación respetuosa, educación consciente.

Abstract

The present paper will share a series of pedagogical reflections around the impressions held by Early Childhood Education students as they arrive to a modern and contemporary art museum and also when they leave the museum. It will be provided an analysis and reflection on the educational dimensions that a contemporary art museum may develop in young learners. We will talk about the teaching-learning possibilities and limitations implied, the social functions and mission, the context and the role, as well as the daily relationships that occur amongst the agents involved.

Keywords: childhood, contemporary art museum, art and childhood, artistic pedagogy, respectful education, conscious education.

1. ENTRANDO

Comenzaremos por los entrantes, seguiremos por el plato principal, el arte contemporáneo con acompañantes que cuenta como materia prima con la infancia, seguiremos con el análisis del recipiente, veremos los efectos sobre sus ingredientes, propios de la materia prima y terminaremos por el postre sorpresa.

1.1 De la pedagogía al museo de arte contemporáneo

Cuando entras en un museo a trabajar y has venido formando parte del mundo educativo, llevas contigo tus preocupaciones que están centradas en todo lo vinculado con el trato humano y el aprendizaje, presente en cada molécula del espacio.

Entras en el museo esperando que haya un proyecto educativo, igual que hay un proyecto directivo, pero más tarde te das cuenta de que no existe, y de que tampoco lo hay en el resto de departamentos. Es entonces cuando empiezas a pensar que eso en los museos no se lleva. Pasa el tiempo y preguntas, pero nadie sabe nada. Más tarde, te das cuenta que en muchos centros no lo tienen, pero en otros, sí. Si buscas en internet «proyecto educativo museo», que en la jerga es llamado P.E.M. encuentras resultados muy poco claros, es muy complicado encontrar a lo que nos referimos. La no existencia de este proyecto ya nos advierte de varias cosas: lo educativo no es lo prioritario, no existen unas metas (y seguramente tampoco motivaciones) a seguir, y no hay una coherencia organizativa, aunque sí que hay un largo etcétera. En el ámbito formal esto sería impensable, no se permitiría, pues todo centro educativo tiene un P.E.C. (Proyecto Educativo de Centro), aunque también es cierto que, en muchas ocasiones, se hace un *copiar y pegar*. Entre las posibles respuestas, que no justifican el no tener un proyecto, pero que podrían acercarnos al motivo o excusa, encontramos la precariedad del sector: falta de personal, falta de formación en educación, no poner a la educación como centro o prioridad de la institución museística, en definitiva, lo que se resume en *ser los últimos monos*.

Leyendo en *Educatyssen* (Ferrerías, 28 de junio, 2018), podemos extraer que:

Uno de los problemas en la consolidación de la educación en museos, ha sido concebir las acciones como puntuales y aisladas unas de otras. Al no estar inscritas en un proyecto amplio, en una programación de ambiciones más globales, ha sido muy complicado una argumentación

sólida del hecho educativo y la reflexión, al centrarse en momentos puntuales y no en procesos, no ha sido lo suficientemente profunda.

... Para poder desarrollar proyectos educativos a largo plazo, es imprescindible la creación de equipos educativos estables. Un equipo estable, que permite el seguimiento con perspectiva de tiempo, la evaluación y hacer ajustes o revisiones. Puede diseñar los proyectos de una manera estratégica, conectando acciones entre sí. Así, como apostar por la madurez profesional de sus educadoras, poniendo en valor su experiencia, lo cual revierte en la calidad educativa.

Tener un proyecto educativo supone tener unas metas y unas prioridades y, si la educación es poco importante en un museo, imaginemos la educación infantil.

Hay un aspecto, relacionado y muy importante en el seguimiento de las actividades o acciones promovidas en los museos, que es la realización de estudios de público, es decir, la evaluación del museo por parte de sus asistentes. Las personas que venimos del ámbito educativo, y que trabajamos para personas, esto lo vemos muy natural, pero quien trabaja para de fuera para dentro, no lo contempla. En concreto, en el caso de la infancia, Asensio y Pol (2006, p. 14) apoyan realizar «un análisis funcional y no solamente estructural, considerando las expectativas, demandas o necesidades del público infantil, que no son las mismas en el plano escolar que en el familiar».

Ahondar en los pequeños gestos de cada museo, desde la mirada educativa y de la infancia, nos dará claves para saber desde qué perspectiva parte la institución, y dónde quedan los niños y niñas posicionados en su escala de prioridades.

El siguiente aspecto que te llama la atención de un museo de arte contemporáneo es su materia, normalmente contagiada de erudición y elitismo, situada en unas alturas que las bajitas no podemos alcanzar. La altura desde la que miramos el arte contemporáneo es importante, no solamente para los adultos, sino para todas las personas y, sobre todo, para las niñas y los niños.

Por suerte, el trato humano y amoroso se extiende como una mancha, y hace que las intelectualidades se conviertan en magia, que las sonrisas llenen las salas y los abrazos las despedidas. Si eres pedagoga o educadora sabrás que llevas puestas siempre las gafas de la observación, y tanto dentro como fuera del museo llevas contigo puesta esa curiosidad por conocer qué piensan esas pequeñas manos. Al entrar al museo, te planteas cómo hará ese aire que traes en tus pulmones para darles movimiento, y cuando sales por la puerta, te lle-

vas contigo esos gestos y miradas en forma de interrogante, para volver al día siguiente y redescubrirte con ellas, ahora con la nube, mañana con el sol.

No es lo mismo ser visitante que ser visitada. No es lo mismo venir al museo que ir a la escuela. No es lo mismo ser paseante, amante, pedagoga, maestra, madre o niña. No es lo mismo recibirte en la calle, detrás de la puerta o en la recepción. Tampoco es lo mismo: un «buenas...», un «bienvenidos, dejad las mochilas», un «¡hola! ¿Qué tal?», un «¡hola!, ¡yo soy Laura! ¿y tú? ¿y tú?...», «hola, yo soy Laura, ¿tú cómo te llamas?», «¡hola, yo soy Pepinilla!», (con caritas de broma y gestos exagerados). Ni todos los días son iguales, ni todos los días somos las mismas, ni todos los días son los mismos. Esto significa que podemos aprovechar nuestra cualidad cíclica, como mujeres, porque somos mayoría, y como se dice en València: «ser les ames del corral i del carrer», (adueñarnos de la situación). Se trata de: situarnos, siendo conscientes de dónde y cómo estamos, físicamente, emocionalmente e intelectualmente con nosotras, las maestras y maestros, las madres y los padres y las niñas y los niños, en este orden, debido a que las personas adultas de referencia son su sostén; de transmitir nuestra pasión o repulsión por las piezas de arte contemporáneas mediante nuestra misión social y humana, desde una perspectiva crítica de la realidad, mediante el juego; y de generar lazos afectivos y pensamiento respecto al entorno y a la cotidianidad de los sujetos.

Figura 1. Niño abrazándome espontáneamente en la intervención en un centro educativo público.

Fuente: Èncar Martínez.



2. ARTE CONTEMPORÁNEO

El arte contemporáneo es el arte de nuestros tiempos, de la actualidad, hecho en y desde el presente. Si analizamos su raíz etimológica veremos que va *con el tiempo*, lo que nos hace pensar que si nosotras vivimos en este tiempo, podemos formar parte del mismo.

2.1 ¡Al abordaje!

El arte contemporáneo nos hace pensar sobre nuestra persona, haciéndonos sabedoras de cómo vivimos, del lugar y papel que ocupamos en la sociedad, de las posibilidades y modos de vivirla que tenemos. Hoppe (2009, p. 15) lo corrobora: «El arte como ensayo de la realidad ayuda a comprender la vida, explorando y reflexionando sobre las posibilidades existentes, permitiendo el error, reflexionando a partir de ello y generando conclusiones».

Por otro lado, el teórico del arte Nicolás Bourriaud (2008, p. 51) dice: «lo que el artista produce en primer lugar son relaciones entre las personas y el mundo». Educando a través del arte contemporáneo podemos generar cultura, relaciones y valores, fundamentalmente, ahora bien, dependerá de cada profesional, si lo es, cuestionarse qué tipo de cultura, qué tipo de relaciones y qué tipo de valores quiere fomentar.

En los museos de arte contemporáneo predomina el arte visual. Aumont (2007, p. 82) nos advierte de que «en todas las sociedades se han producido la mayor parte de las imágenes con vistas a ciertos fines». Para poder sobrevivir en esta sociedad en la que nos ha tocado vivir, sin ser manipuladas o, al menos, ser conscientes de que se nos pretende manipular, necesitamos cuestionar las imágenes que recibimos. Los niños y niñas necesitan una alfabetidad visual, pues no solamente necesitamos aprender a leer y escribir palabras sino también imágenes. Esta es una de las tareas de la educación artística que empieza en la etapa de infantil.

Dondis (1976, p. 205), nos decía que: «la alfabetidad visual implica la comprensión, el medio de ver y compartir el significado a cierto nivel de universalidad previsible». Gracias a que aprendemos unos códigos de lectura visual podemos usar este lenguaje, predominante en el ámbito del arte contemporáneo expuesto en museos. Si además de aprender cuales son los códigos, aprendemos a usarlos y a analizarlos críticamente, conseguiremos que las

niñas y los niños puedan ser capaces de ser conscientes de todo lo que ven, y que sean dueños del mensaje que interpretan.

No obstante, como todo aprendizaje, debe aprenderse de manera progresiva. Este mismo autor, Dondis (1976), defiende la importancia de abordar las unidades simples o elementos de la información visual; además, añade que la imagen es más compleja en sus definiciones y en sus significados asociativos en referencia al lenguaje escrito, por lo que deberíamos dedicarle más tiempo a adquirirla. Siguiendo con la importancia del compromiso educativo con la imagen, Martínez (2002, p. 230) remarca que: «el consumo de imágenes deja huella en los procesos cognoscitivos y solidifica conceptos y valores de forma permanente, cosificando y naturalizando constructos culturales». No obstante, existen otros lenguajes como el gráfico, el corporal, el sonoro, el sensorial, entre otros, a los que debemos exponer a las niñas y a los niños, y facilitar herramientas para disfrutar y entender cuando no lo hagan por ellas mismas. Dentro de nuestra misión, se encuentra acercar a la infancia a la comprensión de estos lenguajes diversos, según Gadamer (1991), el propio arte moderno, tiene como impulso fundamental el deseo de eliminar la distancia que existe entre el público y la obra. Por su parte, Santacana (2006, p. 127), advierte que: «si aceptamos que las manifestaciones artísticas se mueven en un campo de convenciones simbólicas, quienes desconocen estos símbolos se sitúan fuera de la comunicación y, en estos casos, el arte tampoco se explica por sí mismo». Debemos ser facilitadores, aunque facilitar no significa poseer la verdad y el saber. Un niño puede saber y descubrir más cosas que nosotras, al menos, a nivel sensitivo. Es interesante plantearse qué puede aportar cada una cuando nos encontramos en diálogo con el arte.

Existe una paradoja interesante de la que puede aprovecharse la educación que nos presenta Tatarkiewicz (1997), el arte a través de la realidad y la realidad a través de la obra de arte. Esto supone que para entender el arte contemporáneo debemos ser conscientes de la realidad en la que vivimos, pero, a su vez, las obras de arte y los artistas a través de ellas nos hablan de otras lecturas de la realidad que, al mismo tiempo, nosotras como adultas y ellos como niños o niñas podemos reinterpretar. Por eso, a partir de esta paradoja surge una gran contradicción, que es que el museo de arte contemporáneo, a su vez, perpetúa y cuestiona una cultura determinada, la dominante. Martínez (2002) nos rememora que, en estas instituciones, somos cómplices

de la transmisión de valores que fomentan una visión dualista de la realidad y que consagran una perspectiva social patriarcal, presente en la educación artística preponderante. Si queremos ser justas deberemos tener en cuenta el sesgo de género que, en el arte, se ha venido perpetuando y se perpetúa constantemente; así, como mujeres representantes, podemos decir y hacer mucho al respecto, desde el lenguaje que usamos, la selección de obras que hacemos, la importancia que le damos a las mujeres que intervienen en el museo (artística o logísticamente) o el trato directo. Un ejemplo de esto sería desarrollar la capacidad de observación en los grupos de niñas y niños, y ver qué actitudes discriminatorias podemos detectar para frenarlas, creando climas de no tolerancia y respeto, con límites de cuidado, con normas claras («aquí no insultamos a nadie», o «aquí las niñas y los niños son igual de importantes»), o compensar la falta de protagonismo que puedan tener algunas niñas a la hora de expresarse (pues algunas no tienen voz).

García, en Kaprow (2007, p. 9), concreta: «El arte no está en los objetos sino en el uso simbólico que se haga de ellos, en la forma particular en la que utilizamos las propiedades perceptivas de un objeto, una idea o una sensación para proyectar nuestra identidad como forma de conocimiento y desarrollo subjetivo». De ahí la importancia de dar tiempo en los museos para desarrollar la percepción, la descripción, el análisis, así como el juego y el pensamiento simbólicos, fundamentales para entender el arte y la sociedad.

Aspectos como la selección de artistas, temáticas, el discurso o lenguaje utilizado determinarán la transmisión de valores elegida.

Tal como nos nombran Pol y Asensio (2006, p. 18):

Todos los aspectos a diseñar son importantes y no solamente los relativos a los contenidos y las colecciones, sino también el tratamiento de los mensajes, la organización y sintaxis de las actividades, su secuenciación, su accesibilidad, la variabilidad de los recursos comunicativos, así como todos los servicios relacionados.

Ante estas decisiones, los equipos educativos deberían poder decidir.

En lo que a las maestras se refiere, en ocasiones, al no poseer referencias ni formación en la materia, y con la mejor voluntad posible, de manera inocente, se dedican a repetir prácticas vistas en sus compañeras maestras, funcionan o no.

Sumado a lo anterior, Ravé (2006, p. 31) nos advierte de que: «cada día es más excepcional la salida de los centros para actividades extraescolares», y esto es un problema que a los museos les salpica y a los niños y a las niñas les fastidia, porque les quita posibilidades de diversidad educativa. Pero, un momento, ¿hemos dicho extraescolares? Es decir, que ¿fuera de las paredes de la escuela lo que hacemos no es educación? Deberíamos cuestionar el término extraescolar, porque lleva intrínsecos muchos significados, entre ellos, la confusión entre escuela y educación, que no es lo mismo. Pienso que, en vez de llamar al museo una actividad *extraescolar*, deberíamos llamarla *periescolar*, puesto que no son cosas a parte sino adyacentes.

Se requiere sensibilización, formación y asesoramiento al profesorado, diseño de actividades previas y posteriores a la visita, acercamiento a los centros por parte de los museos y centros de arte, es decir, acciones de proceso en los que el profesorado sea partícipe y no sujeto paciente. Asensio y Pol (2006) nos alertan de que el profesorado no elige las actividades del museo dependiendo de los contenidos con los que están ligadas o de su adecuación con el currículum, sino por las facilidades que el servicio les ofrece. Esto nos indica que debemos hacer un esfuerzo por ser más accesibles al profesorado, acercándonos a sus contextos de intervención, pero también iniciar campañas de sensibilización, para que entiendan qué supone la educación en los museos y lo que aporta a las criaturas con las que trabajan. Ciertamente hay una gran carencia de oferta para la franja de educación infantil.

Dentro de la institución y fuera debemos ser visibles y valoradas. Reivindicarnos porque lo que hacemos es con personas y tiene un impacto directo en lo más importante que tenemos las personas, en la vida. Lo que hacemos está vivo, lo que se suele mostrar está muerto.

Generalmente, los edificios de los museos y el comisariado no consideran las funciones educativas del museo, por lo que las educadoras tenemos que echar mano de nuestra creatividad para suplir estas carencias. A través del gesto, del humor, de la paciencia, de la palabra, de la canción, del juego y demás, tratamos de acomodar el máximo posible a los niños y a las niñas. Todo ello tratamos de preverlo, pero, muchas veces, lo tenemos que hacer con rapidez, desde la inventiva. Habitualmente, los equipos educativos de los museos llegamos tarde al diseño de las exposiciones.

2.2 Escenarios potenciales

El museo tiene mucho de teatral; podríamos entender las exposiciones como conjuntos de escenografías dónde las obras de arte interpretan su danza, nosotras entraríamos a activarlas, a escucharlas o a ver qué nos dice el público de ellas y de sí mismas en este caso las niñas y los niños. Pero, a veces, este escenario no está hecho para ellas y ellos: poder tirarse en el suelo, poder correr, poder hablar o gritar, tocar las obras, o mirarlas a su altura, no debería ser un sueño.

Tanto cuando vienen con las escuelas, como cuando vienen con las familias, los niños y niñas necesitan que el museo sea cálido, cercano, amable y hogareño, por muy moderno y espectacular que arquitectónicamente sea. Nuestra actitud (como el tono o la corporeidad) será el hilo conductor de la historia. Una vez que entremos en escena, ya sea de puertas a fuera o de puertas a dentro, deberemos tener en cuenta a cada personita que tenemos delante, su estado sensorial, emocional y cognitivo. A la hora de diseñar materiales, escenarios de aprendizaje o actividades en el museo deberemos considerar los procesos cognitivos básicos: percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje. Un aspecto que parece lógico y obvio, pero, que a la hora de ponerlo en práctica, todo el mundo olvida.

Si queremos que las potencialidades de las niñas y los niños salgan a la luz deberemos partir del principio del sentir-pensar, es decir, garantizar que las necesidades básicas están cubiertas, y respetar sus necesidades fisiológicas: que puedan hacer pipí cuando lo necesiten (en baños adaptados a su altura), que vengan comidos o puedan comer si tienen hambre, que puedan descansar, que tengan acceso a fuentes de agua, que se les dé tiempo y espacio para moverse y expresarse, que recorran el espacio sin *control policial*, y que no les saturemos de información, entre otros. En definitiva, deben estar en calma, no en alerta o tensión. Siempre que los niños y niñas entraban en el museo, me aseguraba de que estaban «comidos, meados y bebidos», a partir de aquí, si no lo estaban animaba a las profesoras a sacar los bocadillos, ir al lavabo o a las fuentes de agua. Creo que es tan importante realizar una bienvenida acogedora, como indicar a las referentes dónde están los baños, las fuentes de agua y los accesos, pues es fundamental que se muevan por el museo con autonomía, como si fuera casa suya; también, las niñas y los niños deben saberlo. Hablando de necesidades, hay una que a veces pasa desapercibida, tanto en la educación formal, en la educación no formal como en la

informal, que es la necesidad energética de la niña y del niño. Habitualmente, los grupos de niñas y de niños vienen al museo con un nivel alto de excitación, puesto que venir al museo supone una alteración de su rutina y es algo emocionante. Es distinto cuando vienen en familia, puesto que les supone un cambio, pero sus familiares sostienen sus emociones. En el caso de los grupos educativos, las referentes tienen un estado emocional alterado el cual se transmite al alumnado. Las niñas y los niños vienen en grupos grandes, y no se les suele sostener esta emoción de excitación (alegría, desorientación y cansancio, mezclados), por la locura que supone la organización para las maestras y los maestros, muy pocas para tantas cabecitas. Ellas y ellos vienen con un nivel de adrenalina altísimo que no acostumbran a tener en su día a día en la escuela (lo cual supone un subidón) y, a nivel energético, física y emocionalmente se encuentran en un estado alterado, por eso es tan importante que la educadora del museo les reciba filtrando este conjunto de emociones, y les vuelva a tierra. No se le puede pedir a una niña o a un niño que viene excitadísimo que entre en el museo en silencio, porque entonces su cerebro se cortocircuita. Con nuestra sensibilidad entrenada detectaremos si necesitan subir o bajar, movimiento o calma.

Un día teníamos que entrar muchos grupos a la vez a ver la exposición de Joan Miró, por lo cual, estaban todas las visitantes agitadas. Detecté que había energía acumulada que canalizar, así que en la entrada exterior del museo que daba a la calle, eché mano de mis *recursos improvisatorios*, de la educación en el tiempo libre. Hicimos un círculo y jugamos a saltar las letras de M-I-R-Ó; cuando decía cada letra que compone su nombre (por ejemplo: M) la dibujábamos con nuestro cuerpo, y en la segunda ronda saltábamos, gritando y soltando todas nuestras extremidades, hasta completar toda la palabra: ¡MIRÓ! dar un grito y salto final. Este simple juego emocionó a las profesoras y las descargó de la tensión que llevaban. Controlar artificialmente el movimiento que las niñas y los niños necesitaban, permitió que su alumnado estuviera con el cerebro oxigenado, con la energía canalizada y receptivos. Ahora les indicaba que íbamos a entrar en el museo y que deberíamos bajar la voz, mientras yo la bajaba, y que nos moveríamos más despacio. Entendieron que sus necesidades se habían respetado y el clima amoroso se podía respirar entre ellas y ellos, el cual era distinto cuando salí a recibirlos.

Existen muchas iniciativas en nuestro territorio que respetan sus ritmos, entre los que podemos encontrar *Viure la mirada* de Juan Fernández

Cursach e Irene Verdú (2011), quienes nos recomiendan utilizar el arte como medio para enseñar a los niños y a las niñas a pensar, a desarrollar sus capacidades comunicativas e iniciarlos en la percepción visual. Para ello, recomiendan realizar las siguientes acciones: la observación-contemplación, la formulación de preguntas, la actividad creativa, y la participación en un debate colectivo. En este tiempo me he dado cuenta de la máxima «menos es más», sobre todo, en el ámbito educativo; más vale ver menos obras y con mayor profundidad, que no intentar ver todo el museo y no llegar a nada. Aunque, a veces, las reflexiones no las vemos en el centro de arte, sino unos días más tarde en los centros educativos o en casa, porque la experiencia artística es algo que necesitamos reposar e integrar. De un modo u otro, sabemos que la mimesis, tanto en el ámbito artístico como educativo, es fundamental; ser sabedores de nuestro papel vicario hará nuestras acciones, como educadoras, más conscientes, porque las obras y nuestros gestos, por suerte o por desgracia, son almacenados en su imaginario vital (en el de las personas adultas y en el de la infancia), y esto es una gran responsabilidad.

Los procesos y los vínculos en el museo suelen ser fuertes, cortos e intensos, no obstante, eso no quita que debamos invertir y apostar por el proceso, por el desarrollo de los proyectos educativos y de las personas a largo plazo. La continuidad es fundamental para el crecimiento humano; por ello, en el diseño de las acciones educativas, debemos contemplar el antes, el durante y el después. Es fundamental dar nociones a las criaturas, de dónde están y qué van a hacer, antes de la llegada al museo y a su llegada; para esto, es imprescindible la comunicación con el profesorado. Igual de importante es ligar sus conocimientos previos y sus intereses en su visita con lo que hacemos en el museo y dar seguimiento a lo aprendido y reflexionado, para que no quede en agua de borrajas. Por ello, deberemos usar la evaluación, para: detectar necesidades, valorar la satisfacción con la experiencia y ver la continuidad del proyecto educativo en otros contextos (familiar, escolar o social).

Informar a las maestras es básico, pero contar con ellas a la hora de programar las actividades debería ser imprescindible, es decir, conjugar los contenidos y aspectos a tratar en el museo para poder coordinarse con los de la escuela, así como cuadrar las calendarizaciones mutuamente. Lamentablemente, esto, a menudo, es difícil de llevar a cabo, puesto que los departamentos de conservación no cierran fechas hasta última hora, y no tienen en cuen-

ta las necesidades educativas del museo y de los centros educativos, del público que más cifras de visitantes llena la institución.

De momento, lo que se viene haciendo y se puede salvar son las exposiciones de larga duración o permanentes, con las que sí se pueden planificar proyectos muy enriquecedores para las dos partes.

3. LA INFANCIA CON EL ARTE

El infante es el que no habla, etimológicamente hablando, y el arte se caracteriza por la expresión de pensamientos o emociones, por lo que podríamos pensar que nos encontramos ante un oxímoron. Pero resulta que la niña y el niño sí que hablan y mucho, y no solamente con palabras, con su mirada, con sus movimientos, con sus trazos. El arte les posibilita tener voz y ser escuchados y, en concreto, en el museo y en la escuela, ayudamos a que ese diálogo sea más consciente. El arte es algo intrínseco a la infancia.

Figura 2. Celebración del Día Internacional de la Infancia (2017)
en el Instituto Valenciano de Arte Moderno.

Fuente: elaboración propia.



3.1 Ser niña es un arte

Eisner (2004, p. 253) nos dice que: «lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y los materiales como formas potenciales de arte».

Deberíamos invertir la idea de «crear ciudadanos de futuro», oiga, mire, las niñas y los niños son personas sintientes de presente, de las que tenemos que aprender, con las que tenemos que recordar y conectar. Quien ha mantenido esa magia de la infancia es una artista. Porque el arte es el juego de la persona adulta y, por suerte, también, de la niña; por eso es un canal comunicativo a través del cual es fácil ensamblarse. Es cierto que hay obras más ligadas al pensamiento adulto, pero la parte intuitiva siempre llega a todas las edades. La capacidad de lectura múltiple del arte contemporáneo hace que podamos convertir la vivencia de la obra en un hecho democrático.

Martínez (2001, p. 230) defiende que:

La Educación Artística Infantil no puede ser ajena a esta desconstrucción de los modelos clásicos de Arte, de Educación y de Sujeto creador. Dándole mayor preponderancia al proceso y a lo interrelacional, se genera una oposición al dualismo sujeto/objeto que encarna y sustenta el pensamiento moderno.

Existe una tendencia creciente en los museos de arte contemporáneo a darle importancia y visibilidad a los procesos creativos, hecho del que, desde la educación, debemos beneficiarnos, ya que es, en este punto, donde confluiamos. Digamos que, hasta ahora, se había defendido que el arte beneficiaba al proceso de aprendizaje, pero el proceso inverso en el que la educación o conciencia educativa (en este caso sobre los procesos de aprendizaje) beneficia al proceso creativo no ha sido tan apoyado o visibilizado, pues parece que la educación no es tan *cool*.

Lo más interesante es encontrar que los procesos creativos de las y los artistas nos dicen mucho sobre sus formas de aprender y pensar, y pueden ser muy nutritivas para aplicarlas con nosotras mismas y con el alumnado. Si nosotras, como educadoras, somos capaces de ponernos en la mente de la persona creadora y desarrollamos esta mirada artística y creativa, desde lo cotidiano, dentro de casa, o en la calle, para aplicarlo a nuestra vida, como el binomio arte-vida, y lo tomamos como inyección de ilusión, viviremos con más alegría de vivir. Porque el arte es capaz de hacer de nuestro día a día algo especial y diferente. Si esto lo transmitimos al alumnado y hacemos que se acostumbren a vivir su proceso de aprendizaje desde esta mirada diversa y artística, y, además, conseguimos que esto lo globalicen a su vida cotidiana, habremos conseguido que el arte les haga más felices.

Esto es posible si vivimos la educación desde la vida, y no como un simulacro, si incorporamos a cada gesto esta manera de ver el mundo. Para ayudarles a que esta mirada la perpetúen, debemos ponernos sus ojos, empatizar con ellas y hacerles conscientes de ese don de niñas y niños que tienen.

El niño o niña, como ser humano, tal como comenta Buber (1962, p. 159): «quiere ser confirmado en su ser por otros y tener una presencia en el ser del otro/a», necesita ser visto o vista; por este motivo, como educadoras de museo, debemos mirarles a los ojos, desde que entran hasta que salen por la puerta. Por ello, seremos espejos que les ayuden a mirarse reflejados en las obras de arte.

Al final, se trata, como concluye Eslava (2014, p. 175), de: «buscar que ellos/as encuentren formas de expresarse en las diversas manifestaciones artísticas y que, en el proceso de creación, hallen satisfacción estética, cines-tésica, cognitiva y un espacio de afirmación y socialización». Para que esto se dé, se requiere un tiempo de calidad, de escucha y reciprocidad, y un espacio acondicionado, que cubra sus necesidades básicas, que garanticen su bienestar, que estén cómodos física y emocionalmente, para poder pensar tranquilamente. Nuestra capacidad de escucha y de mediación entre conversaciones será clave para fomentar el intercambio de ideas.

Ivaldi (2014, p. 27) menciona una cuestión fundamental para el ámbito en el que intervenimos, dice así:

Los cambios que requieren la educación artística y la educación de la primera infancia en el siglo XXI exigen a los y las educadoras una postura crítica, abierta y esperanzadora para aceptar el desafío de la renovación pedagógica... Los niños/as son el futuro de la humanidad, pero es nuestra obligación ocuparnos del presente, respetándolos como sujetos sociales portadores de ideas, creencias, deseos y sentimientos.

Si trabajamos con la infancia en el museo debemos estar preparadas para ello. Sarlé (2014, p. 131) secunda las ideas expuestas anteriormente con su afirmación: «si la función de la educación es abrir al niño/a al mundo, los lenguajes artísticos –como formas de expresión personal y subjetiva, como formas de diálogo intersubjetivo y cultural– parecieran ser caminos insustituibles para llegar a buen puerto».

Aquí hemos venido a hablar de nuestro libro, nuestro libro de vida, cada niño y niña necesita expresar quién es, se trata de eso, de hablar de nosotras a partir de lo que nos provoca la obra.

3.2 El arte de escucharte

Hay que gestionar muchas emociones cuando se está educando en el museo debido a que es una experiencia muy intensiva. Sabiendo que no somos las personas de referencia de los niños y niñas que vienen, ni somos sus familiares ni somos sus maestras, sabiendo el lugar que ocupamos, tratamos que la experiencia sea lo más cercana y agradable posible. No obstante, considero interesante hacer una analogía con las aportaciones de Snel (2013), la cual nos dice que las familias deben tener tres cualidades con sus hijos e hijas: aceptación, presencia y comprensión. Considero que estas tres cualidades sería acertado que las desarrolláramos con todas las personas con las que interaccionamos en el museo, pero, con especial atención, con los niños y niñas, por muy corta que sea su estancia, porque todo queda en su memoria.

García, Gozávez, Vázquez y Escámez (2011) nos dan recomendaciones sobre una buena comunicación educativa, la cual debe constar, según ellos, de respeto y aprecio, fundiéndose con el otro a través de la dialéctica amorosa, sin dejar de ser dos sujetos. Enuncian que educar amorosamente trata de descubrir las aptitudes de la persona educada y de hacerlas efectivas para que el propio niño o niña, en nuestro caso, alcance su plenitud, distinguiendo la suya de la nuestra propia. Normalmente, no conocemos a los niños y las niñas que vienen al museo, y tenemos que sacar el escáner para tener por este orden: ojos, orejas, piernas, boca, nariz, y manos activos para detectar sus necesidades y la de sus referentes. Los ojos sirven para ver los movimientos que entre ellos y ellas, de la referente a ellos y ellas, de ellos y de ellas a la referente, de entre las referentes, se dan. Las orejas sirven para escuchar sus mensajes, sus intenciones y sus deseos. Las piernas para acercarnos o alejarnos. La boca y la nariz para oler y saborear sus motivaciones y darles las palabras que necesitan escuchar. Nuestras manos medirán las distancias que requiere el grupo, acompañarán con gestos o tacto nuestra comunicación recíproca. Todo nuestro cuerpo se encuentra ahora activo, preparado para la acción. Hay una dificultad en todo esto que es, debido al corto tiempo que con nosotras se encuentran, tratar de captar y mantener su atención a lo largo de

su estancia. Para que esto tenga éxito, debemos ser máquinas de entrada y salida, nos llegan sus estímulos como demandas, los procesamos y les ofrecemos rápidamente, (con rapidez que no con velocidad de ejecución) una respuesta adaptativa. Un estímulo puede estar vinculado, por ejemplo, con preguntas, interés por una obra que ya pasamos, movimientos específicos por el espacio que denotan inquietud, conflictos con compañeros, con compañeras u otros.

Dentro de nuestra misión, tenemos entre otras: el desarrollo de la sensibilidad artística y social, la convivencia y admiración humanas, y el pensamiento crítico, pero, para ello, la educadora debe ofrecer unas condiciones facilitadoras. Escamilla (2017) afirma que, si las relaciones con los niños y con las niñas se basan en principios como la consideración, la escucha, la empatía y la confianza, fomentaremos un clima que favorezca el desarrollo mental, incluso podríamos decir que el respeto humano.

Como toda educadora, debemos recordar que no estamos solas. ¿Esto qué significa? Significa que hay una relación de reciprocidad con y para los niños y niñas, con y para las referentes (maestras), con y para los familiares. Además, todo el personal del museo y todo adulto de referencia para el niño debe ser cómplice. Es interesante que las y los compañeros nos vean interactuar con la infancia, y que sean infancia. De mi recuerdo jamás se borrará el debate mantenido alrededor de una obra con aquel agente de seguridad llamado Antonio, que comenzó preguntándome: ¿pero eso qué es?, y entre risas terminó.

Tal como dice Fernández (2015, p. 157): «para que los niños/as crezcan como personas, es fundamental escucharlos, si su encuentro con el arte se hace desde las preguntas abiertas, mejorará su comunicación, se facilitará su participación, y se desarrollará la expresión verbal inteligente, así como pensamiento crítico».

Deberemos plantearnos crear las condiciones idóneas para que estas se den. Esto significa que, a la hora de planificar y desarrollar las actividades en un museo de arte contemporáneo, deberemos ser coherentes y dar margen para que el niño y la niña puedan pensar y desarrollar sus propias estrategias creativas. ¿Y tú qué piensas?

4. EN EL MUSEO

Según el ICOM (2007), «el museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo».

Así, si el museo está al servicio de la sociedad y de su desarrollo, deberá considerar a la infancia en primera instancia y tener en cuenta las condiciones a ofrecer desde el museo en cuanto a personal, recursos y espacios para que ésta pueda crecer.

Jové (2017, p. 15) sostiene que:

Un centro de arte no es exclusivamente un espacio para mostrar exposiciones de arte contemporáneo sino una plataforma de producción, exhibición y difusión de la creación actual, así como un espacio de reflexión sobre la sociedad en la que se implanta.

Por otro lado, Torres, P., Zepeda, N. y Ekdesman, D. (2016, p. 38) añaden:

Las posibilidades del museo, como ente constructivista y social, se dirigen hacia transformaciones para que los individuos/as, bajo iniciativa propia, crítica, fundamentalmente, tomen decisiones, elijan conscientemente, tomen riesgos, cometan errores, construyan caminos para la puesta en valor del patrimonio y de sí mismos/as.

Azar (2014, p. 45), relata su experiencia en educación artística, investigación y formación docente, y remarca el siguiente recorrido trazado, a considerar:

La conquista de la subjetividad como principio y fin, el cuerpo como instrumento vincular, el entorno inmediato como proveedor y custodio de vivencias y recuerdos, la expresión como vía de comunicación, la exploración como motor para el desarrollo sensorio-perceptivo y la libertad expresiva como el resultado de buenos procesos en el marco de la conquista de la subjetividad.

Tal como defienden Melgar y Silvio (2011, p. 327): «Los objetos de un museo son importantes por las relaciones sociales que representaron y representan». Podríamos decir que el museo de arte contemporáneo debería ser un

lugar de encuentro, un banco de recursos y un ente posibilitador para las personas. Las niñas y niños necesitan vivenciar diferentes contextos para enriquecer sus registros vivenciales, sus experiencias. El museo es un nuevo contexto que me permite ser yo misma -o debería-, descubriendo otras facetas de mi persona.

4.1 Las necesidades humanas

Otro aspecto que juega a nuestro favor es que los adultos vienen por decisión propia y, aunque los niños y las niñas no siempre toman la decisión o han sido escuchados, suelen tener ilusión por deseo de descubrimiento intrínseco. Esto hace que haya una colaboración por parte de las personas participantes. Si han venido por voluntad propia hay que cubrir, en la medida de lo posible, sus expectativas; si han venido «por obligación» deberemos hacerles la estancia lo más agradable posible, o darles la opción de marcharse libremente. Se trata de que cuando salgan por la puerta haya nuevas conexiones neuronales e ilusión por volver.

Asensio y Pol (2006, p. 24) nos siguen enseñando muchos aspectos y nos dan propuestas orientativas sobre la oferta de los museos dirigidas a las familias; en este sentido, mencionan lo siguiente:

Pensar en las expectativas, necesidades, preferencias, tanto de adultos/as como de los niños/as; ofrecer programas de visitas variados, en los que haya un alto grado de interacción con los niños, y también se permita la visita autónoma del adulto/a; ofrecer material adaptado al lenguaje de los niños/as y dar resúmenes o actividades aplicables para un nivel superior (como para hermanos mayores); considerar la duración de las actividades; diseñar las actividades de manera que sean progresivas.

Fernández (2002) nos da una serie de recomendaciones a considerar en los museos de arte con alumnado de educación infantil que a continuación sintetizamos. Primeramente, tomar en cuenta el estado evolutivo de los niños y de las niñas a la hora de diseñar las actividades: de 2 a los 7 años tendrán dificultades en distinguir la apariencia de la realidad, en establecer relaciones causales o en clasificar objetos con lógica. La metodología a aplicar deberá comprender una intervención antes, durante y después de la visita; dejar de lado el contenido histórico-artístico de las obras y centrarnos en la exploración sensorial y lúdica del arte, animar a la observación y verbalización de

impresiones, usando la creatividad y la imaginación. Antes de asistir al museo, introducir a los niños y a las niñas en la colección, artista cuadro o museo mediante el juego, la colaboración y la expresión plástica. Durante la visita, de duración máxima de 45 minutos, elegir como máximo cuatro obras sencillas con temas asociados de su interés o familiaridad, trabajar la obra desde su análisis descriptivo para más tarde ofrecer un dinamismo (a través de la dramatización o la expresión corporal); después de la visita realizar una recogida o asentamiento de lo vivido.

4.2 Una misión social

Meirieu (2009) nos indica que es responsabilidad de la institución escolar, junto con las familias y el tejido asociativo, promover que el alumnado encuentre sus pulsiones y controle el tiempo para tener acceso al deseo auténtico, para descubrir a través del acto creativo; que el futuro de las personas no está determinado y que pueden decir por ellos o ellas mismas. Podríamos añadirnos como prolongación de la escuela, o dentro del tejido asociativo, como institución educativa, que comparte esta misma responsabilidad social. Esto, a nivel práctico, lo ejecutamos en el momento en que escuchamos a los niños y a las niñas y les dejamos ser ellos y ellas mismas, ante las obras, en los espacios intermedios o en las acciones expresivo-creativas, dejando que usen los diferentes lenguajes que conocen para expresarse y reconocerse. En edades tempranas deberemos brindar el tiempo necesario para que descubran los distintos lenguajes existentes y los puedan poner en práctica. Este mismo autor manifiesta que la educación es un acompañamiento que permite al infante un diálogo con la alteridad, y que esto se da creando circunstancias en las que el diálogo del niño o niña y el resto del mundo sea posible y fructuoso.

Santacana (2006) nos invita a recordar que las colecciones públicas fueron creadas para el goce de todo el público, que se sostienen con recursos públicos y que están al servicio de la instrucción pública. Este motivo es el que vertebra toda la función educativa de un museo público. Por ello, la interacción entre centros educativos públicos, formales y no formales, es imprescindible, por ser un servicio público que se enriquece mutuamente y por tener una misión social compartida.

Pero nos encontramos con un conflicto, del que nos advierten Pol y Asensio (2006, p. 11):

Cuando los museos se plantean la gestión del centro, la captación de recursos, la programación de exposiciones temporales, la disposición de los espacios expositivos o tantos otros aspectos de la gestión museística global, la reflexión sobre los tiernos infantes pocas veces va más allá de considerarlos un problema de orden público.

Dufresne-Tassé (2006, p. 23) reclama que «durante la visita familiar, el museo debe ocuparse tanto de los padres como de los niños/as». Existe una función preciosa que podemos hacer en los museos, cuando trabajamos con familias, que es establecer vínculos y promover que entre ellos y ellas se conozcan más. Niñas, niños, adultas y adultos pueden desprenderse de sus roles marcados, de sus estigmas, de sus personajes.

Hay algo que como pedagoga o amante de la educación te da un gran aprendizaje, que es observar a las personas de referencia en relación con los grupos o con sus hijas e hijos. Observar los rituales de entrada y de salida te da mucha información sobre el tipo de educación y valores que se están promoviendo: las palabras, la autonomía de movimiento, hacer o no hacer filas, la introducción previa del profesorado o de las familias antes de llegar al museo, etcétera. Ver grupos distintos crea en ti un registro o colección de escenas educativas que te permiten replantearte las consecuencias de tus actos educativos. Jamás olvidaré aquella maestra tensa y resentida con su alumnado de 5 años frente a la obra titulada *100 años* (2001) de Hans-Peter Feldmann, de la colección del MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona), compuesta por 101 retratos fotográficos, a quien le pregunté: «¿Hasta qué número saben contar?», y ella me dijo: «Hasta el 20 como mucho». Propuse que contaran libremente de manera grupal, y fue precioso ver cómo delante de los retratos de personas diversas, cada una representando una edad, ellas y ellos contaban de manera desacompasada sin parar, recorriendo toda la obra que ocupaba una larga pared. Se oían distintas voces con sus timbres, cada una nombraba un número, lo cual significaba que cada uno tenía un ritmo. La escena era similar a cuando lanzas un bote de canicas escaleras abajo y ves la belleza de los ritmos a contratiempo, el avance grupal, distinto y rico. La historia terminó en que hubo personas que se quedaron en el 10, en el 30, en el 60 o más; la maestra no promovía ni permitía que por ellas mismas llegaran al final, su final, pero sus propios compañeros y compañeras con el escenario dotado para sí, permitieron que los que llegaban hasta el 10 quisieran acompañar al resto hasta el final, porque la infancia quiere crecer; solamente necesita espacio para hacerlo.

4.3 ¡No se puede pasar la línea! Limitaciones

Si queremos respetar a la infancia deberemos partir de una metodología basada en el juego, pero esto a veces entra en conflicto con las normas y realidad del museo, el que, en ocasiones, es un templo sagrado de contemplación. Para poder cubrir las necesidades de todos los tipos de públicos debemos ofrecer posibilidades para todos. Medina (2011) lamenta que la experiencia cotidiana del juego y del arte no sea considerada por nuestra sociedad una fuente de conocimiento, podríamos decir, legítimo. Nos hace reflexionar sobre la idea de que el juego del niño y de la niña se vincula no tanto con un conocer científico, sino con un conocer ligado al descubrimiento sorprendente, a un conocimiento sensible, que vincula con la experiencia estética.

Huizinga (1938, p. 23), en su obra *Homo Ludens*, dice: «El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual». Aquí el autor, más tarde, hace alusión al concepto de «acción sagrada» referido al juego. Si entendemos que el juego tiene algo de sacro, el lugar, espacio o campo de juego también lo será; así podemos pensar que, si jugamos en el museo, no solamente convertiremos todos aquellos temas que tratemos en sagrados (y por tanto importantes), sino que el propio espacio museístico será un lugar sagrado de juego. Sin embargo, hay muchas formas de jugar, distintas, y también necesidades intrínsecas propias asociadas al acto lúdico, así como a las necesidades energéticas y fisiológicas del niño y de la niña. Por ello, deberemos preparar espacios y momentos en el museo adaptados a los diferentes juegos y situaciones educativas que queramos propiciar, de expansión y de introspección.

Me gustaría pensar que los niños y las niñas tienen la misma sensación e ilusión cuando se les dice de ir al museo que cuando se les dice de ir a casa de un amigo o amiga, porque allí pueden encontrar otras formas y espacios de juego, aspectos por descubrir. Se debe combinar el efecto sorpresa, ligado al descubrimiento, con la familiaridad y asociación del museo con un espacio seguro, cercano y accesible.

Figura 3. Familias jugando en la sala didáctica diseñada pensando en la infancia para la exposición Guesdon ahir, València hui, comisariada por David Estal y Helena de las Heras.

Fuente: Joan Gómez Alemany.



Figura 4. Niño concentrado jugando en la instalación de juego de la exposición.

Fuente: Joan Gómez Alemany.



5. CONCLUSIONES

Permitamos a la infancia ser en el museo, vivir el arte y compartirlo, reivindicquemos y creemos su espacio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aumont, J. (2007). *La imagen*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Azar, S. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. En P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Buber, M. (1962). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Dufresne-Tassé, C. (2006). Motivos de la visita y orientación de la oferta de los museos. *Revista de los Museos de Andalucía, El museo y los niños*, 6, 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/3705/A/2006> [Consulta: 04/06/2018].
- Eisner, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Escamilla, A. (2017) *Ensenyar i aprendre a pensar en educació infantil*. Madrid: Editorial Anaya.
- Eslava, J. (2014). Experiencias de educación artística en la primera infancia: puntos de encuentro de distintos enfoques. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, J. (2015). Art, nens, creativitat. Les exposicions d'art infantil: un llibre de colors. *La Rella*, 28, 145-162.
- Fernández, J., y Verdú, I. (2011). Viure la mirada. L'art per a xiquets i xiquetes: educar la mirada, la mà i el pensament. *La Rella*, 24, 185-204.
- Fernández, L. (2002). Visitando un museo de arte con alumnos de Educación Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 437-440.
- Ferreras, R. (28 de 06 de 2018). *Proyectos educativos estables* [Publicación]. Recuperado de <https://www.educathyssen.org/centro-estudios/educacion-museos/proyectos-educativos-estables> [Consulta: 28/06/2018].
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona: Ediciones Paidós.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *QURRICULUM: Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 12-13.
- Hoppe, M. A. (2009). *Manual de Introducción Pedagogía desde el Arte*. Save the Children México.
- ICOM. (agosto, 2007). *Estatutos del ICOM*. 22^a Asamblea general del 24 de agosto de 2007, Viena (Austria).
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en la infancia del siglo XXI. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y*

- experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Martínez, V. (2002). Arte y educación artística infantil en los debates de la postmodernidad: Géneros, miradas y emociones. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 229-234.
- Medina, A. F. (2011). La semilla del arte en el arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 81-89.
- Meirieu, P. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Melgar, M. F., y Silvio, D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.
- Pol, E., y Asensio, M. (2006). La historia interminable: Una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. *MUS-A Revista de los Museos de Andalucía*, 6, 11-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/3705/A/2006> [Consulta: 04/06/2018].
- Ravé, J. L. (2006). Educación en el museo. *MUS-A Revista de los Museos de Andalucía*, 6, 26-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1993623> [Consulta: 04/06/2018].
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 125-133.
- Sarlé, P. (2014). Educación infantil y arte: una trama que entreteje buenas prácticas pensadas para niños pequeños. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (eds.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencia*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Torres, P., Zepeda, N., y Ekdesman, D. (2016). *Menú para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa*. México: NodoCultura.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Pastor Pastor, L. U. (2018). Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo: aproximaciones desde la educación infantil. *Educación y Futuro*, 39, 41-64.

La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Practicum

Improving the Initial Training of Early Childhood Educators: A Cooperative Experience Between the University and the Schools That Goes Beyond the Teaching Placement Period

ALFREDO PALACIOS

DOCTOR EN BELLAS ARTES. PROFESOR TITULAR EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

CONCEPCIÓN PÉREZ LÓPEZ

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIV. CARDENAL CISNEROS

EVA PEÑAFIEL PEDROSA

DOCTORA EN PSICOPEDAGOGÍA. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIV. CARDENAL CISNEROS

SAMUEL CANO MARTIL

DOCTOR EN BIOLOGÍA. PROFESOR TITULAR EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

NATIVIDAD VIÑUALES HERMIDA

LICENCIADA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIV. CARDENAL CISNEROS

CARMEN PRADO NOVOA

DOCTORA EN PSICOLOGÍA. PROFESORA TITULAR EN EL CENTRO UNIVERSITARIO CARDENAL CISNEROS

Resumen

En este artículo se presentan unas experiencias educativas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Estas experiencias ejemplifican modelos de colaboración entre los centros escolares y universitarios, fuera del marco del Practicum. Esta colaboración contribuye a dar significatividad al aprendizaje y a proporcionar contextos reales de aplicación de los contenidos teóricos estudiados en las aulas universitarias. En el trabajo se desarrollan los supuestos teóricos que fundamentan las iniciativas y se describe el proceso de su puesta en práctica. Como conclusión, creemos que esta colaboración beneficia a todos los actores implicados, sentando las bases para un marco efectivo de investigación-acción.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, Educación Infantil, innovación educativa, metodologías, juego simbólico, didáctica.

Abstract

In this article I present some experiences carried out in the initial training of early childhood educators. These experiences illustrate diverse models of cooperation between school centres and universities beyond the teaching placement. This collaboration contributes to develop a significant learning and provides real contexts where undergraduate students may apply the theoretical contents acquired at the university. The theoretical background of these initiatives is firstly presented and then the implementation process described. As a conclusion I may say that this collaboration benefits all the agents implied and lays the background for an effective action-research.

Keywords: initial teacher training, Early Childhood Education, educational innovation, methodologies, symbolic game, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre la formación del profesorado ha ido adquiriendo protagonismo en las últimas décadas en el contexto europeo, conforme las políticas educativas se han visto en la necesidad de ir adaptándose a las complejas sociedades modernas, sometidas a continuos retos y cambios. En el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), ya se señalaba expresamente que «los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje cuestionan los papeles y las responsabilidades tradicionales de profesores, formadores y otros mediadores del aprendizaje» (p. 27). En nuestro país, el actual debate sobre la necesidad de mejorar la formación del profesorado y el acceso a la función docente son una muestra más de esta preocupación. Con la inclusión del concepto, de momento impreciso, de *MIR educativo*, parece haber calado ya en la agenda social y política la urgente tarea de avanzar en la formación de los futuros docentes de una manera más acorde a las necesidades sociales y de las personas y puede ser una excelente oportunidad para revisar el modelo e introducir mejoras de calado (Fundación Cotec, 2018).

Paralelamente, en este mismo contexto y en el ámbito de la educación infantil, en estas últimas décadas, hemos pasado de un enfoque de atención a la infancia basado en el cuidado, a uno «orientado a la igualdad de oportunidades de instrucción para la cohesión social y para el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía» (Mir y Ferrer, 2014, p. 239). Esta reorientación ha significado, sin duda, una reformulación de la formación inicial docente con la mirada puesta en asegurar la calidad de los servicios para la infancia. El problema que se plantea a la hora de lograr este objetivo es que «no existe un acuerdo respecto a la definición de una educación de calidad en los primeros años de la vida, ni se dispone de información comparativa a nivel internacional que permita conocer la calidad de los programas y servicios que se ofrecen» (Blanco y Delpiano, 2005, p. 24).

En relación con la formación inicial del profesorado de infantil, según Zabalza y Zabalza (2011), un programa de calidad debería ocuparse de preparar bien a los docentes para conocer en profundidad el desarrollo infantil, saber desarrollar el currículo de la etapa, adquirir y practicar habilidades de enseñanza a niños pequeños, conocer la profesión, conocerse a sí mismos y conocer las escuelas y las instituciones donde desarrollarán su trabajo.

Teniendo en cuenta estos objetivos generales, nos encontramos con algunos retos específicos que afronta actualmente la formación del profesorado en educación infantil, algunos de carácter más estructural, como las conexiones entre los dos ciclos (0-3 y 3-6) y otros que tienen que ver con la reivindicación del carácter propio de la educación infantil. En este sentido, Blanco y Delpiano (2005, p. 25) consideran que, hasta el momento, se han «exportado modelos e instrumentos de la educación básica» centrados en los aprendizajes que se realizan en matemáticas y lenguaje, olvidando que lo fundamental de la educación infantil sería atender a las necesidades de desarrollo de las capacidades cognitivas, motoras, sociales y emocionales que son fundamentales en estos años.

Siendo este el marco general en el que nos situamos, el objetivo de este artículo es mostrar diversas experiencias formativas desarrolladas en el Grado de Educación Infantil¹ que, a nuestro juicio, pueden ser consideradas buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. Estas experiencias ejemplifican modelos de colaboración entre los centros escolares y universitarios, fuera del marco del Practicum. Creemos que contribuyen a dar significatividad al aprendizaje y que proporcionan contextos reales de aplicación de los contenidos teóricos estudiados en las aulas universitarias.

2. EXPLORANDO FORMAS DE CONEXIÓN ENTRE LA FORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA MEDIANTE COLABORACIONES CON LOS CENTROS

Desde sus orígenes hasta la actualidad, en la que la Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior nos ha llevado a una formación por competencias, la formación inicial de los maestros ha estado sometida a continuos vaivenes, planteando debates y no menos modificaciones de planes de estudio, tantas o más que las leyes educativas que hemos experimentado. Sin embargo, una constante ineludible de estos debates ha sido siempre la necesaria integración de los contenidos teóricos y prácticos. No hay que olvidar que la capacitación docente comenzó rigiéndose por mecanismos gremiales,

¹ Todas las experiencias descritas se han llevado a cabo en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), adscrito a la Universidad de Alcalá.

por los cuales el postulante a maestro llegaba al ejercicio de la profesión como en cualquier otro oficio en la época, como aprendiz al lado del maestro que, tras superar unas pruebas, se quedaba capacitado para ejercer (González Pérez, 1994). Desde entonces, la conexión teoría-práctica ha sido quizá la piedra angular de la formación docente.

Se trata, en todo caso, de una cuestión no resuelta, como pone de manifiesto, entre otras muchas evidencias, el estudio de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Multiterno, citado en Mir y Ferrer, 2014) realizado entre 2007 y 2009. En este estudio, la desconexión entre los contenidos teóricos y la práctica educativa es señalada por parte de los propios docentes como una de sus mayores carencias formativas. Y es que, como señala Pérez Gómez (2010a), todavía en la actualidad seguimos manteniendo la lógica histórica de un pensamiento ingenuo y mecanicista, que considera que «la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes» (p. 21); sin embargo, y siguiendo con este autor, «la formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias fundamentales profesionales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica» (Pérez Gómez, 2010b, p. 45).

El Practicum es, sin duda, el espacio clave para la formación inicial y en el que se puede revisar y contrastar todas las conexiones entre los aprendizajes teóricos y los prácticos y reforzar las competencias profesionales. Sin embargo, hoy por hoy, el Practicum no resuelve todas las necesidades formativas del alumnado de Magisterio. Entre otros aspectos, se han señalado su escasa carga lectiva en el conjunto del plan de estudios o las dificultades de coordinación universidad-centros educativos en el seguimiento y la evaluación de los estudiantes (Valle y Manso, 2018).

Ante esta necesidad, las experiencias que describimos en este artículo van encaminadas a buscar momentos fuera del periodo de prácticas que puedan servir como elementos de conexión entre la teoría y la práctica, y en los cuales los estudiantes puedan llevar a cabo actividades y aplicar conocimientos aprendidos en las asignaturas, con niños y niñas de Educación Infantil. Creemos, con Pérez Gómez (2010b), que «los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que

intervienen, no simplemente recitando información» (p. 43). Por esta razón, estas experiencias de aprendizaje están unidas a diversas asignaturas que dan el soporte conceptual necesario para que el alumnado sea capaz de interpretar y analizar las interacciones y procesos que se dan en esos momentos. Solo de esta manera, a través de la observación, la interacción y la posterior reflexión guiada, el pensamiento docente de los estudiantes puede ser revisado y contrastado con la experiencia.

Se trata de un proceso de aprendizaje colaborativo a varias bandas en el que intervienen los estudiantes de Magisterio del Grado de Educación Infantil, alumnos de Educación Infantil (3-6 años), las maestras de los colegios y docentes universitarios. De este modo, y en línea con lo expuesto por Mérida Serrano, González Alfaya, y Olivares García (2011):

Los conceptos, ideas previas y quehacer educativo propio de cada institución, se modifica, complementa y enriquece mediante un aprendizaje dialógico que no persigue la suma de perspectivas inconexas e individuales, sino la construcción de una secuencia formativa compartida. (p. 185).

Tener la posibilidad de contar con algunos centros públicos de Educación Infantil y Primaria² muy cercanos a nuestro campus, sin duda facilita mucho las cosas. Esta situación, unida a la actitud colaborativa de los citados centros, nos proporciona un marco idóneo para establecer un proceso de investigación-acción del que salir favorecidos ambos agentes.

3. DEFINIENDO LO QUE ENTENDEMOS POR TEORÍA: PRINCIPIOS EDUCATIVOS QUE SUBYACEN LA PRÁCTICA

En el debate que hemos planteado entre la formación teórica y la práctica, nos vemos en la necesidad de clarificar cuál es la base conceptual y ética subyacente a nuestra propuesta formativa para el alumnado de Educación Infantil, ya que, en base a esos principios pedagógicos, diseñamos nuestra práctica. Como señalan Baelo y Arias (2001):

² Los centros que han participado en las experiencias aquí descritas son el CEIP Ernest Hemingway y el CEIP Dulcinea, ambos de Alcalá de Henares.

Cuando nos acercamos a las concepciones que han influido en la formación inicial de los docentes, tenemos que recurrir, inevitablemente, a los paradigmas educativos y de la investigación educativa entendida como marcos referenciales generales sobre los que sustentar los diferentes modelos formativos. (p. 106).

Así, precisamente para clarificar y asentar unos principios pedagógicos comunes, en el Centro Universitario Cardenal Cisneros pusimos en marcha hace unos años el Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil, formado por docentes de diferentes materias del plan de estudios del Grado en Educación Infantil, con el objetivo de investigar y analizar los nuevos paradigmas educativos y las necesidades actuales de la educación infantil. Como grupo de trabajo sentimos desde el inicio la necesidad de que el resultado de nuestras reflexiones e investigaciones se transmitiese a la docencia en el Grado, defendiendo una forma de entender la infancia y la educación en esta etapa.

Si bien no hemos tratado de seguir un modelo o enfoque determinado, sino de estar atentos a los cambios, avances e innovaciones educativas en la educación infantil, es cierto que nuestra primera gran inspiración ha sido la pedagogía impulsada por Loris Malaguzzi (2001) en las escuelas municipales de Reggio Emilia, referentes mundiales de calidad en la educación infantil (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Se trata de una filosofía educativa que proporciona marcos de actuación, suficientemente avalados por la investigación, capaces de dotar a esta etapa de una identidad propia y un valor en sí misma, en la que es necesario atender los ritmos y las necesidades de los niños y las niñas.

Según esto, hemos querido reivindicar una serie de principios que conjugan tanto una concepción del niño y la infancia como una concepción de la educación y la escuela:

- *Respeto por el niño y por la cultura propia de la infancia:* partimos del reconocimiento de que el niño es un creador de conocimientos y cultura (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Es un ser activo, pensante y sujeto de derechos. Por lo tanto, es necesario ofrecerle las posibilidades para descubrir el mundo desde las formas de conocer que le son propias y no impuestas.
- *Reivindicación del juego:* autores como Hoyuelos (2008) han destacado cómo el currículo escolar de la Educación Infantil actual está

robando en un 90% el tiempo de juego para los niños. Dejar espacios para el juego libre y la creatividad deben ser condiciones prioritarias y no anecdóticas en la escuela infantil que queremos.

- *Una pedagogía de la escucha:* en relación con los dos puntos anteriores y siguiendo las ideas de Malaguzzi (2001), debemos, como docentes, estar dispuestos no tanto a hablar e intervenir como a *escuchar*, no tanto a enseñar como a observar, a descubrir y aprender cada día lo que los niños tienen que decirnos y ofrecernos en ese proceso de descubrimiento. Creemos que en algunas ocasiones lo más importante desde el punto de vista del aprendizaje no puede ser previsto. Por eso consideramos que las metodologías más adecuadas serán aquellas que ofrezcan a los niños los espacios, ritmos y tiempos más apropiados para que el aprendizaje se produzca a la velocidad y la forma adecuadas. Consideramos que el constructivismo, desde una concepción actualizada y revisada, puede ser el marco que guíe la concepción del aprendizaje.
- *Los cien lenguajes del niño:* las formas de conocer y crear propias de la infancia poseen, como decía Malaguzzi, cien lenguajes a través de los cuales los niños aprenden y se expresan. Por lo tanto, ciencia y arte, pensamiento científico y creativo, juego y trabajo, cognición y emoción, mente y cuerpo deben ser compatibles y la escuela debe fomentar proyectos que participen de todos los lenguajes expresivos sin descuidar ninguno.
- *La documentación como herramienta de investigación:* todo lo explicado anteriormente nos lleva a adoptar también otro de los puntos clave en la pedagogía de Reggio Emilia: la importancia de la documentación. Registrar, principalmente mediante medios visuales o sonoros, lo que ocurre en el aula para después analizarlo, es la mejor manera de comprender cómo aprenden los niños y, a la vez, poder ofrecer la narrativa de ese proceso de aprendizaje a la comunidad educativa y científica. La documentación es una herramienta también de investigación, que implica la idea del maestro como investigador en el marco de la investigación-acción.
- *Importancia de los espacios escolares en el aprendizaje:* es importante reflexionar crítica y creativamente sobre las posibilidades que

ofrecen los espacios escolares y los materiales de ser pensados y diseñados de formas diferentes, así como los criterios estéticos y significativos que subyacen a esta organización. Consideramos que la organización del espacio es casi una declaración de principios, ya que *muestra* cuáles son nuestras prioridades y, en parte, nuestro modelo educativo.

- *La educación como una tarea de la comunidad dirigida a generar bienestar e igualdad:* consideramos que la educación es un bien común y es tarea de todos trabajar por el bienestar y el derecho de los niños a recibir una educación de calidad. La escuela en general y las aulas en particular deben estar abiertas al entorno, en diálogo con el barrio y la ciudad y con las personas y profesionales que puedan participar y acompañar al maestro en su tarea docente.

Como se ha comentado anteriormente, una educación infantil de calidad puede ser una de las principales herramientas para generar igualdad. Esta es una de las principales razones que nos obliga a que «todos los adultos, principalmente aquellos que hemos escogido la profesión de educador infantil, debemos asegurar que las experiencias vividas por los niños y niñas en los primeros años de la vida sean relevantes y significativas para su desarrollo posterior» (Jaramillo, 2014, p. 14). Evaluar, de forma rigurosa, los efectos de los programas que desarrollemos será imprescindible para conocer si logramos nuestro objetivo.

Pensamos que, a la hora de evaluar las experiencias que ofertamos a los alumnos de Educación Infantil, podría ser interesante tener en cuenta sus aportaciones al desarrollo de las competencias propuestas por Robinson (2015) como fundamentales para tener éxito en la vida: la curiosidad (capacidad de hacer preguntas y de explorar cómo funciona el mundo), la creatividad (capacidad de generar nuevas ideas y ponerlas en práctica), la crítica (capacidad de analizar información e ideas y elaborar argumentos y juicios razonados), la comunicación (capacidad de expresar pensamientos y sentimientos con claridad y confianza en una diversidad de medios y formas), la colaboración (capacidad de colaborar constructivamente con otras personas), la compasión (capacidad de ponerse en la piel de otras personas y actuar

en consecuencia), la calma (capacidad de conectar con la vida emocional interior y desarrollar un sentido de armonía y equilibrio personal) y el civismo (capacidad de implicarse constructivamente en la sociedad y participar en los procesos que la sustentan).

La forma en la que hemos querido trasladar estos principios al plan de estudios del Grado ha sido la siguiente:

- *Extender la idea de la infancia y la educación infantil descrita* más arriba desde las asignaturas, siendo acordes con ellas en la selección de las metodologías y contenidos de aprendizaje.
- *Incluir en las asignaturas el estudio de la filosofía educativa de Reggio Emilia*, analizando su historia, la figura de Loris Malaguzzi y sus principios pedagógicos, así como estudiando ejemplos de experiencias y proyectos desarrollados en sus escuelas y también en aquellas escuelas de nuestro entorno que trabajen en esta línea pedagógica.
- *Realizar talleres prácticos con niños y niñas de Educación Infantil de colegios cercanos* que reflejen en la práctica las ideas descritas y, en la medida de lo posible, intentar que esos talleres sirvan también para que estas ideas vayan impregnando las metodologías y formas de hacer de los propios colegios con los que colaboramos.
- *Poner en práctica con el alumnado metodologías como el trabajo por proyectos o cooperativo*. Buscar la globalización y la interdisciplinariedad de los proyectos, estableciendo nexos entre el conocimiento científico y el artístico.
- *Mostrar formas de documentar la práctica educativa y convertir la documentación en un contenido de aprendizaje en diversas asignaturas*.
- *Integrar los lenguajes simbólicos y expresivos y dar importancia a la creatividad y las emociones y desarrollar proyectos en los que se integren la música, las artes visuales y la expresión corporal*.

Las experiencias que presentamos a continuación son un ejemplo de cómo llevar a cabo los talleres prácticos con niños y niñas de Educación Infantil de colegios cercanos. Se materializan en la invitación a un centro educativo del

entorno para que visite nuestro campus y asista a unas actividades preparadas por nuestro alumnado desde diversas asignaturas.

4. ACCIÓN FORMATIVA DE INSTALACIONES DE JUEGO SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Dentro del proceso descrito de colaboración y conexión con el centro escolar, y como parte de la formación de nuestros estudiantes, hemos introducido entre nuestras actividades las instalaciones de juego simbólico. Se trata de un ejercicio de diseño de un espacio de aprendizaje, inspirado en los principios del juego y la experimentación libre de las escuelas de Reggio Emilia, que en los últimos años han revisado, conceptualizado y difundido con este nombre Abad y Ruiz de Velasco (2011, 2014). Desde hace varios años, las instalaciones de juego simbólico se realizan de forma continuada en nuestro centro en varias asignaturas del Grado de Educación Infantil: *Evaluación y Diagnóstico*, de 1º curso y *Atención Temprana*, de 2º curso. De forma menos sistemática también se realizan en *Artes Visuales en Educación Infantil*, de 3º curso. Se trata de experiencias muy valoradas por nuestros estudiantes, pues suponen una oportunidad de aprender desde la práctica y de desarrollar una relación mucho más rica con los centros y con el entorno.

Se han seleccionado las instalaciones porque constituyen una actividad que tiene en cuenta los principios educativos del modelo que deseamos transmitir. En las instalaciones los niños y niñas tienen un papel muy activo y protagonista, el juego libre es lo fundamental, los maestros y maestras pueden observar y escuchar a sus alumnos, los niños se expresan a través del lenguaje, el movimiento, las construcciones que realizan., el dibujo, etc. Además, la documentación es utilizada para valorar la experiencia y compartirla y, por último, es una experiencia significativa que nos ayuda a desarrollar competencias como la creatividad, la colaboración y la comunicación.

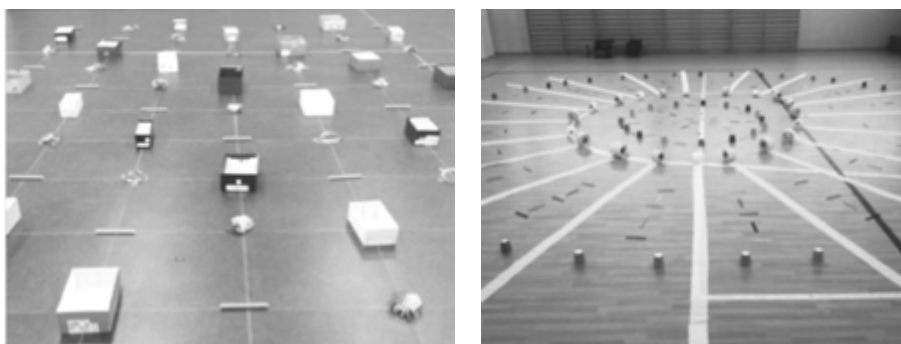
El concepto de instalación se relaciona con una manifestación del arte contemporáneo que propone un contexto simbólico que va a sugerir diferentes representaciones o mensajes intencionados (Abad y Ruiz de Velasco, 2014) y que favorece y estimula la interacción con el medio físico y social de los niños, potenciando el desarrollo del pensamiento, la creatividad y el aprendizaje. De este modo, constituyen una continuación de experiencias de manipulación

libre de materiales como el cesto de los tesoros, el juego heurístico y los rincones de juego.

Aplicadas a la educación de los más pequeños, se trata de espacios para el juego libre en los que se utilizan diferentes objetos no estructurados y materiales que se encuentran distribuidos con una configuración estética (*Figuras 1 y 2*). Los niños y niñas interactúan libremente por el espacio, utilizando los materiales y objetos y otorgándoles diferentes significados a través del juego. Así, las instalaciones de juego simbólico constituyen auténticos espacios de libertad en los que el arte y el juego se dan la mano para llevar al niño al descubrimiento y al simbolismo.

Figuras 1 y 2. Ejemplos de instalaciones de juego simbólico.

Fuente: elaboración propia.



Como docentes, consideramos fundamental que los educadores presten atención al juego, que le dediquen tiempo, que generen espacios que lo propicien, que sepan cómo observarlo y cómo facilitar los apoyos que cada uno de los niños puedan precisar, si es el caso. Desde una perspectiva constructivista y reggiana, el juego libre sin consignas, sin reglas, entra en la escuela como una liberación del niño y como una reafirmación de su capacidad creadora de simbolismo y de cultura. Esto exige un ambiente programado, organizado, que sugiere experiencias, no ordena.

Desde el punto de vista educativo, se definen estos espacios de juego como interacciones que favorecen y permiten la aparición del símbolo, compartiendo así los significados que van construyendo con sus iguales (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). En las instalaciones, los maestros tienen el rol de proponer, mientras que los alumnos tienen el rol de disponer, actuar, interpretar y disfrutar.

En nuestro caso, el desarrollo de esta acción formativa lo organizamos en las fases que describimos a continuación.

4.1 Desarrollo de la experiencia

4.1.1 Contacto con los centros escolares

En primer lugar, contactamos con el centro escolar, explicando a los tutores de Educación Infantil los objetivos y el contenido de las experiencias y acordando unas fechas para su realización. Estos primeros contactos son fundamentales para el desarrollo de la experiencia y constituyen el inicio de un intercambio de informaciones imprescindibles para una buena planificación. Por otra parte, explicamos a nuestros alumnos del CUCC en qué consiste la experiencia y los objetivos que queremos cumplir.

4.1.2 Programación

En el momento de la programación, el protagonismo es de nuestro alumnado y se inicia con el estudio de la documentación teórica que les aportamos y continúa con la toma de decisiones y el trabajo en grupo. Se lleva a cabo la selección de materiales y el diseño de las instalaciones y de los instrumentos de observación, otorgando mucha importancia al proceso de documentación de la actividad, sobre todo desde la asignatura *Diagnóstico Pedagógico*, en la que la documentación pedagógica es un contenido clave.

En esta fase los alumnos tienen que llegar a acuerdos y tomar decisiones grupales, desarrollando competencias fundamentales en su formación. Por ello, su autonomía es fundamental, contando con el asesoramiento del profesorado cuando lo solicitan.

4.1.3 Aplicación del proyecto

En esta fase es fundamental que los alumnos hayan organizado correctamente el reparto de funciones dentro del grupo, por ejemplo, recibir a los niños, estar en contacto con ellos, observar, recoger los materiales, hacer las fotografías, etc.

La realización de las instalaciones se desarrolla en los siguientes momentos:

- Recepción y motivación de los niños.

- Observación de la Instalación, comentarios y realización de un dibujo (*Figuras 3 y 4*).
- Juego libre con los materiales (*Figuras 5 y 6*).
- Comentarios de los niños y segundo dibujo.
- Despedida.

Figura 3. Observación de la instalación.

Fuente: elaboración propia.



Figura 4. Realización de un dibujo.

Fuente: elaboración propia.



Figuras 5 y 6. Juego libre con los materiales.

Fuente: elaboración propia.



En un principio, los niños se acercan con asombro y timidez, para pasar luego al disfrute y al juego. Interactúan con los objetos y con los otros niños creando y compartiendo significados. El espacio estructurado estéticamente les ofrece la posibilidad de interactuar, construir vínculos e imaginar y disfrutar juntos, desarrollando una relación creativa con el medio. Poco a poco, inevitablemente, el caos se apodera de la instalación (*Figura 7*).

Figura 7. Juego libre y caos.

Fuente: elaboración propia.



Abad y Ruiz de Velasco (2014) consideran el caos como un espacio de posibilidades y de creatividad. Aunque las rutinas son imprescindibles en el día a día, apoyan la idea de que el caos es el inicio del pensamiento en los niños.

Nuestros alumnos observan el desarrollo de la experiencia aplicando los instrumentos de observación que permiten el proceso de documentación de lo que sucede en la instalación. La observación de lo que ocurre en el aula es muy importante y debe ser una tarea más del maestro en esta etapa.

En la línea de lo que hemos señalado anteriormente, registrar lo que ocurre en el aula, principalmente mediante medios visuales o sonoros, para después analizarlo, es la mejor manera de comprender cómo aprenden los niños y, a la vez, poder ofrecer la narrativa de ese proceso de aprendizaje a la comunidad educativa y científica. En nuestro caso, la documentación es clave para el aprendizaje y la reflexión posterior conjunta que se lleva a cabo en la asignatura.

4.1.4 Puesta en común, evaluación y reflexión

La siguiente fase es fundamental en la formación del alumnado, ya que supone la puesta en común, la reflexión sobre lo observado, el análisis de la documentación y la evaluación. El análisis de los dibujos realizados por los niños constituye una de las tareas más motivadoras e interesantes. Como señaló una de nuestras alumnas participantes en la actividad: «Los dibujos nos ayudan a entender lo que han realizado los niños y lo que observan a través de sus propios ojos». En ellos, se puede observar que los niños reflejan aquellos materiales que les han gustado más, los que más experiencias de juego les han sugerido, así como las interacciones con los otros, las emociones vividas y las situaciones de juego simbólico que los niños manifiestan a través de la imagen.

En esta fase realizamos una encuesta de evaluación a nuestros alumnos y también tiene lugar una reunión de evaluación con los tutores del centro escolar, en las que el profesorado realiza aportaciones interesantes. Los tutores están siempre presentes, ya que constituyen el principal referente afectivo para los niños y su presencia les hace sentirse seguros. Lo señala Aucouturier (citado en Abad y Ruiz Velasco, 2014) como una de las pautas que deben tener en cuenta los adultos presentes en el desarrollo de las experiencias de juego libre. De hecho, hemos observado que al principio muchos niños miran a sus tutores como pidiendo permiso.

Las maestras suelen comentar que les ha sorprendido el comportamiento de algunos niños, lo que es normal, teniendo en cuenta que esta es una experiencia de libertad en la que no se dan consignas sobre lo que se ha de hacer, algo

a lo que los niños no están acostumbrados en sus centros. En este sentido, nos han transmitido que las instalaciones les han aportado un conocimiento nuevo de sus alumnos porque en esos espacios «ocurren cosas que no ocurren en el aula».

En las reflexiones que realizan los alumnos del CUCC hemos podido comprobar cómo participar en esta experiencia les permite ser conscientes de que el tipo de actividades que propongan determinará lo que sus alumnos puedan vivir en sus aulas. Sus reflexiones giran en torno a los siguientes temas:

- *Las características de los juegos de los niños:* «Me ha ayudado a conocer qué tipo de juegos tiene un niño de estas edades», «Es muy interesante ver cómo los niños dotan de significado todo lo que cogen».
- *La importancia de seleccionar bien los materiales que incorporen a sus aulas:* «Estos materiales les dejan jugar a los niños». Como señala L'Ecuyer (2012) respecto a los juguetes, «las pilas tienen que nacer desde el centro del niño» (p. 74).
- *La importancia de gestionar bien el tiempo:* «Los treinta minutos para el juego están bien asignados, ya que si se alarga puede que los niños empiecen a aburrirse y pierda un poco el sentido».
- *El papel de la observación:* «Me encanta la parte de observador, recoges detalles que normalmente no habríamos podido observar».

5. PROGRAMACIONES REALES

Didáctica es una asignatura obligatoria y fundamental en los Grados de Magisterio. Con ella se asientan las bases de otras muchas asignaturas, por lo que supone un pilar importante en estos estudios, y sus objetivos hacen referencia a aspectos esenciales que los futuros maestros y maestras deben dominar para el desarrollo de sus competencias, por ejemplo, comprender la normativa educativa, conocer el currículum y los diferentes documentos de centro y aprender a hacer programaciones.

En el plan de estudios de nuestra Universidad, *Didáctica* se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso. Año tras año, las profesoras responsa-

bles de esta asignatura nos encontramos con la dificultad de impartir unos contenidos muy teóricos y muy alejados de los conocimientos previos de los estudiantes que, en muchas ocasiones, se enfrentan por primera vez a sus estudios universitarios sin haber tenido experiencia con niños y niñas de estas edades previamente. El resultado no acababa de satisfacernos y la mayoría de las veces se traducían en aprendizajes poco significativos y fácilmente olvidados.

Ante esta situación, pensamos en dotar de más significado a los contenidos que estaban aprendiendo a través una experiencia práctica y aplicada que se describe a continuación.

5.1 Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se llevó a cabo en una serie de fases interdependientes y con un orden claramente establecido:

5.1.1 Presentación del problema

En grupos reducidos de 12 a 15 estudiantes, se presenta un problema: el centro educativo con el que vamos a colaborar nos ha pedido que organicemos una actividad de un día para sus alumnos. Dicha actividad debe integrarse en el proyecto trimestral que desarrollan en los diferentes cursos de Educación Infantil.

Sin más información, los estudiantes tienen que investigar en esta primera fase qué es un proyecto y cómo se trabaja a través de ellos, aspectos relacionados con el centro, y elaborar una lista de preguntas con la información que necesitan recabar para poder desarrollar la tarea.

5.1.2 Visita al centro

Por grupos de trabajo, visitamos el centro para conocerlo. Esta visita consta de dos partes fundamentales. En primer lugar, nos recibe la Directora y explica a los estudiantes todos los aspectos organizativos que previamente hemos concretado. Así, les muestra los diferentes documentos que han estudiado y analizado en las clases de *Didáctica* (PEC, Propuesta pedagógica, concreciones curriculares, Plan de Convivencia, etc.) y resuelve todas las dudas que puedan ir surgiendo. De esta manera, conseguimos que los aprendizajes que ya han adquirido en el aula sean más significativos.

En la segunda parte, los estudiantes pasan a las aulas de Educación Infantil. Durante una hora aproximadamente, observan a los niños y niñas y les piden que les cuenten lo que han aprendido con el proyecto que están trabajando. Además, se entrevistan con las tutoras para recabar toda la información que necesitan para poder diseñar la actividad. Un aspecto fundamental de esta fase es que se nos facilita la programación que están desarrollando.

5.1.3 Análisis de la información

Ya de vuelta en el CUCC, valoramos la visita y hacemos una puesta en común de toda la información que se ha obtenido. Repasamos de nuevo todo lo relacionado con el currículum y los documentos del centro hasta llegar a la programación, que analizamos en detalle.

El hecho de poder ver una programación real ayuda a nuestros estudiantes a afianzar los elementos en los que se tienen que fijar para elaborar programaciones del tipo que sean. En este caso, analizamos las fases del proyecto que han desarrollado y el punto en el que se encuentran. Valoramos, también, los conocimientos que han demostrado tener los niños y niñas sobre el tema que están trabajando (el cuerpo humano, el agua, la prehistoria, etc.), así como aspectos metodológicos y de organización que han observado en el aula.

5.1.4 Preparación de la propuesta

Con toda esta información real, concreta y contextualizada, nuestros estudiantes se encuentran en mejor disposición para poder elaborar su propia propuesta didáctica. A partir de lo aprendido en clase y de la visita al centro, preparan la programación para desarrollarla en un día. Para ello, deben analizar el proyecto del centro, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se plantean trabajar en el trimestre y diseñar una jornada coherente con los mismos. Con esto, conseguimos que elaboren su propia programación que, aunque es corta, está cargada de significado.

Cada grupo elabora su propuesta, que analizamos y valoramos en clase. Las actividades que propongan deben ser compatibles con los principios pedagógicos que planteamos en el grupo de trabajo: respeto a la infancia y sus formas de aprender, protagonismo del juego y la experimentación, de la creatividad y los lenguajes expresivos, etc. Entre todos elegimos las actividades que consideramos más adecuadas.

5.1.5 Puesta en práctica

Los niños y niñas del colegio nos visitan una mañana. Los grupos de estudiantes, que han trabajado en la preparación de los recursos que necesitarán para el desarrollo de las actividades, se convierten en maestros y maestras por un día. Organizados en equipos, desarrollan las diferentes actividades que han preparado, de modo que nuestros estudiantes tienen su primer contacto con los más pequeños, ponen en práctica sus habilidades con ellos y tienen la oportunidad de aplicar la programación que han diseñado (*Figuras 8, 9 y 10*).

Figuras 8, 9 y 10. Puesta en práctica de las actividades programadas.

Fuente: elaboración propia.



El resultado es muy positivo, tanto para los alumnos del CUCC como para los niños y niñas del centro escolar. A través de la práctica real, nuestros estudiantes comprenden la importancia de pensar y diseñar las programaciones, analizan posibles dificultades o errores y buscan cómo pondrían soluciones. Por otro lado, los niños y niñas de Educación Infantil disfrutaban de una jornada en un entorno diferente y refuerzan los aprendizajes adquiridos en el aula.

5.1.6 Proceso de documentación

Para que el aprendizaje sea reflexivo y la actividad no se convierta en una anécdota, insistimos mucho en el análisis y reflexión sobre lo que están trabajando. Para ello, se debe llevar a cabo el proceso de documentación de la actividad, por lo que les pedimos que, además de ser los responsables del diseño y desarrollo de las actividades, observen con atención todo lo que está sucediendo. Así, tienen que fotografiar los momentos que consideren más representativos para, posteriormente, poder analizarlos. Finalmente, y como resultado de la actividad, les pedimos que la documenten con estas fotografías, describiendo y valorando el proceso de principio a fin.

5.1.7 Evaluación

En esta última fase nos reunimos en gran grupo para evaluar la actividad. De este modo descubrimos que la mayoría de los estudiantes ha comprendido los contenidos de la asignatura, les dan sentido y los ubican en la realidad. Además, saben cómo hacer programaciones y su utilidad, y tienen más claro lo que implica ser docente. Así, en sus evaluaciones es frecuente escuchar frases como «Ahora sí sé que quiero ser maestro/a», «Me ha gustado tanto que sé que esto es lo que quiero hacer el resto de mi vida» o «Tendríamos que hacer actividades como esta todas las semanas».

Para concluir, debemos insistir en que el resultado es altamente satisfactorio, por lo que intentaremos poner en práctica esta propuesta todos los años, aunque la organización de todo el proceso implique tiempo de dedicación y mucho esfuerzo por parte de todos los implicados. Sin duda, merece la pena.

6. CONCLUSIONES

La creación del Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil y la colaboración con los centros de nuestro entorno más próximo nos ha permitido reflexionar sobre el modelo de educación infantil que queremos transmitir. Valoramos especialmente las aportaciones de los maestros y las maestras en ejercicio, ya que nos ayudan a poder presentar este modelo ajustado a la realidad de los centros educativos (necesidades de los alumnos, de las familias, dificultades de organización, tipos de espacios con los que se cuenta en los centros, metodologías utilizadas en las aulas...).

El poder desarrollar actividades conjuntas, en las que los alumnos del CUCC puedan interactuar con los alumnos de Educación Infantil, ha pasado a ser una pieza clave de algunas asignaturas. Como comentábamos al inicio, necesitamos superar el mero aprendizaje declarativo y ofrecer a los futuros alumnos experiencias en las que puedan aplicar lo aprendido a lo largo de su formación. Como comenta una alumna, «Siempre es enriquecedor hacer este tipo de prácticas, ya que no es lo mismo aprenderte la teoría que saber ponerla en práctica».

En estas experiencias hemos podido comprobar cómo muchos de nuestros alumnos no han convivido ni se relacionan habitualmente con niños y niñas que se encuentren entre los 0 y los 6 años. Quizá la reducción del número de miembros de las familias está provocando que carezcan de estos referentes. Esta situación hace muy necesario que desde primer curso participen en situaciones que les ayuden a situar en la realidad los conocimientos que adquieren.

También consideramos que estas experiencias nos permiten garantizar que los alumnos, a lo largo de su formación, tienen la posibilidad de comprobar cómo se pueden poner en práctica los principios que deben estar en la base de la educación infantil.

En las programaciones que realizan los alumnos hemos podido observar que, al inicio de la actividad, tienden a proponer actividades muy *tradicionales* basadas en las experiencias que han tenido a lo largo de su educación. El tener la oportunidad de apoyarles para que puedan investigar sobre otras formas de trabajar en el aula y que, más tarde, puedan observar el resultado de sus propuestas es de gran importancia en su formación.

El contacto con las maestras y los maestros al finalizar las experiencias también ha puesto de relieve un aprendizaje que consideramos fundamental y que no estábamos logrando que adquirieran nuestros estudiantes con solo trabajarlo en el aula y sobre contenidos teóricos. Al compartir sus observaciones con los docentes pueden darse cuenta de que, en ocasiones, llegan a conclusiones muy arriesgadas basándose solo en lo observado a lo largo de la actividad, sobre todo, con relación a posibles dificultades que creen observar en los niños. La reflexión de esta alumna pone de relieve este aprendizaje: «Considero importante destacar que es posible que ver una interacción de media o una hora con los niños no basta para conocerlos bien».

Por otro lado, estas experiencias están permitiendo establecer unas relaciones de colaboración entre los maestros en ejercicio y los docentes del CUCC.

El contacto con la práctica diaria ayuda a los docentes del CUCC a conocer las necesidades que se presentan en las aulas, las metodologías que se están utilizando, cómo están evaluando la calidad de la educación que ofrecen, etc. Las maestras de infantil ponen de manifiesto que estas experiencias les acercan a otras posibilidades a la hora de trabajar en el aula y a poder ofertar una actividad fuera del centro a sus alumnos sin coste para ellos.

Uno de los objetivos del Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil es que las actividades realizadas tengan también un impacto en el tipo de actividades que se realizan en los centros. En este sentido, nos parece que es interesante que algunas de las acciones conjuntas que realicemos se desarrollen en los centros escolares para que los docentes puedan observar que podrían incorporarse a las actividades de los centros sin dificultad.

Actualmente, el equipo de profesores del CUCC trabajamos en el desarrollo de una metodología que nos ayude a poder hacer un seguimiento sobre el impacto que tienen en los alumnos de nuestro centro este tipo de experiencias y en qué medida influyen en la forma de trabajar de los centros que colaboran con nosotros.

Agradecimientos

Agradecemos al CEIP Ernest Hemingway y al CEIP Dulcinea de Alcalá de Henares su colaboración con los autores de este artículo y las facilidades dadas para la realización de estas experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2014). Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 11-15.
- Baelo, R., y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131.
- Blanco, M. R., y Delpiano, E. (2005) La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques educativos*, 7 (1), 11-33.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de formación permanente*. Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo de primavera en Barcelona. Bruselas: CCE. Recuperado de <https://goo.gl/JypYAG> [Consulta: 12/06/2018].

- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.
- Hoyuelos, A. (2008). Vivir los tiempos emocionados de la infancia. En I. Cabanellas, C. Eslava, J. J. Eslava, R. Polonio, *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Jaramillo, L. (2014). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Barranquilla: Universidad del Norte Editorial.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Mérida Serrano, R., González Alfaya, E., y Olivares García, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Mir, M. L., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Pérez Gómez, A. (2010a). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.
- Pérez Gómez, A. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Valle, J., y Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación Educativa* 16, 103-113.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Palacios, A., Pérez López, C., Peñafiel Pedrosa, E., Cano Martil, S., Viñuales Hermida, N., y Prado Novoa, C. (2018). La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Practicum. *Educación y Futuro*, 39, 65-87.

Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

*Educación Infantil

*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro
del que aprende”*

Dirigido por
José Antonio Fernández Bravo



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano



C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
cesdonbosco.com

«Construyendo escuela juntos». Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela

«*Building Up a Community School Together*». *Relational Strategies Between the School and the Family*

ROXANA PASTOR FASQUELLE

MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESORA DEL POSGRADO DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resumen

Este trabajo surge de un proyecto de investigación doctoral en la Universidad Pública de Navarra que tiene como propósito conocer y documentar las Buenas Prácticas de una educadora de niños y niñas menores de 3 años, que crea las condiciones para la participación activa de las familias en la escuela. Para ello, he realizado un estudio de caso (Stake, 1998) que me ha permitido conocer, en profundidad, las prácticas cotidianas de esta educadora singular en su ambiente natural, y, a su vez, comprender la relación entre la escuela y las familias. En este artículo, compartiré algunos de mis aprendizajes sobre las estrategias de vinculación que usa esta educadora para propiciar la participación de las familias, y en sus palabras: «construir escuela juntos» (comunicación personal con Gaztelu, 2015).

Palabras clave: participación, familias, escuela, estrategias de vinculación.

Abstract

In this article I present some experiences carried out in the initial training of early childhood educators. These experiences illustrate diverse models of cooperation between school centres and universities beyond the teaching placement. This collaboration contributes to develop a significant learning and provides real contexts where undergraduate students may apply the theoretical contents acquired at the university. The theoretical background of these initiatives is firstly presented and then the implementation process described. As a conclusion I may say that this collaboration benefits all the agents implied and lays the background for an effective action-research.

Keywords: initial teacher training, Early Childhood Education, educational innovation, methodologies, symbolic game, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

La primera infancia (0-3 años) es el periodo más crítico en el desarrollo de un niño y de una niña (Brazelton y Greenspan, 2005; UNESCO, 2014). Las investigaciones en las últimas décadas concluyen que lo que suceda en este periodo, son los cimientos para el futuro de ese niño o niña. Sus experiencias en estos primeros tres años influirán en su habilidad para aprender, su dignidad, su autoestima y su capacidad para amar y cuidar a otros.

Los estudios sobre el desarrollo neurológico han descubierto que el cerebro no está totalmente desarrollado en el momento del nacimiento y su desarrollo depende de la calidad de las interacciones entre ese niño o niña y las personas que satisfagan sus necesidades básicas (National Research Council y Institute of Medicine, 2000).

La educación de niños y niñas menores de 3 años tiene características especiales y requiere una concepción más allá de la enseñanza de contenidos y/o el cuidado asistencial de los niños. Los niños pequeños tienen derecho a una atención individualizada aun cuando estén en cuidado grupal. Esto implica que sus educadores requieren no sólo tener conocimientos sobre educación infantil, observación y manejo de grupo, sino conocer la individualidad de cada niño. Para ello, la educadora precisa establecer una relación con la familia de cada niño y de cada niña, que son quienes mejor le conocen. A través de ese vínculo, podrá conocer las particularidades, no sólo del niño o de la niña, sino las creencias, expectativas, estilos de crianza y metas de la familia, que pueden influir enormemente en el desarrollo y bienestar del niño. Es así, que la cooperación entre la familia y la escuela es considerada un eje de la calidad educativa (Mir Pozo, Batle y Hernández, 2009).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su informe *Starting Strong III* (2012), enfatiza que las investigaciones condicionan los beneficios de la educación y el cuidado en la primera infancia a la calidad de ésta, e incluye la «implicación de los padres/madres y de la comunidad en la educación» como una de las cinco políticas públicas claves para promover la calidad de la educación infantil.

En el Estado Español, el artículo 27 de la Constitución establece el derecho de participación de los padres y las madres, pero existe una brecha importante entre lo legislado y lo que ocurre en las escuelas (Silveira, 2016). El estudio

más amplio que se ha realizado en España sobre la participación de las familias en la educación escolar, reconoce que, en general, no hay una relación cercana entre la escuela y la familia y que, en muchas ocasiones, buscan objetivos distintos. En relación a la Educación Infantil, identificaron 4 factores asociados a la implicación de las familias: el sentimiento de pertenencia al centro, las altas expectativas académicas de los padres, un buen ambiente familiar y la percepción de que la comunicación con la escuela es accesible (Consejo Escolar del Estado, 2014).

Este reconocimiento de la importancia de la primera infancia y la necesidad de atender las necesidades de las madres y padres, se da en un momento de la vida moderna en que las familias expresan un mayor interés de recibir asesoramiento para cumplir con su rol parental, que cada vez consideran más complejo. Esto debido a la comprensión del niño como un sujeto activo con derechos, y al entendimiento de la infancia como una etapa con características particulares. Aunado a factores sociales, como la incorporación de la mujer al mundo laboral, los cambios estructurales en las familias, y los cambios de valores y de convivencia, llevan a que las familias se cuestionen los modelos tradicionales de educación y crianza (Flores y Díaz, 2011; Martínez y Becedóniz, 2009).

2. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS

Una vez que las investigaciones demostraron la importancia de la participación de las familias en la educación de sus hijos, se desarrollaron una diversidad de programas para fomentar el involucramiento de las familias.

De acuerdo con Flett (2007), estos programas se pueden clasificar en tres modelos. Los dos primeros –que son los más utilizados–, responden a la creencia de que la educación debe de estar en manos de las escuelas, y que los padres no tienen los conocimientos necesarios para participar en la educación de sus hijos e hijas. El modelo de Déficit que supone que los profesionales deben enseñarles a los padres y a las madres habilidades específicas para ser *mejores padres* y el Modelo de Involucramiento que reconoce que las familias pueden apoyar la labor de la escuela con tareas específicas asignadas por los y las profesionales. El tercer modelo es aquél de Empoderamiento que reconoce el conocimiento que ya tienen los padres y madres y promueve el

que lo comparta con el personal de las escuelas, y se vean entre sí como *co-especialistas* al servicio del bienestar y desarrollo del niño y de la niña.

Los programas que responden al modelo de Empoderamiento reconocen que potenciar las capacidades educativas de las familias y trabajar en conjunto con ellas es tan importante como la educación del niño/a (Mir Pozo et al., 2009). Esto lleva a que las familias y las educadoras respeten y valoren sus conocimientos y experiencias (co-reconocimiento), quieran compartir información de una forma bidireccional y constante, que guíe sus intervenciones (co-acción) y comprendan que, para el bienestar y desarrollo de los niños y las niñas, necesitan tomar decisiones de manera conjunta (co-responsabilidad) (Monreal y Guitart, 2012).

Keyser (2006) habla de concebir escuelas infantiles centradas en familias y no sólo en los niños y las niñas. Para ello, identifica cinco principios que ayudan a generar alianzas de colaboración (*partnerships*) entre educadores y familias:

1. Reconocer y respetar el conocimiento y experiencia de ambas partes. Tanto las familias como las educadoras traen su propia visión, conocimientos, recursos y vivencias sobre la infancia, la familia y la educación. Es necesario que se reconozcan y se respeten mutuamente para poder establecer una colaboración.
2. Crear vías de comunicación bidireccional para intercambiar información que enriquezca su conocimiento del niño y la niña. Los padres y las madres tienen información sobre su hijo o hija y su familia que la educadora no tiene. Ella, a su vez, tiene información sobre el niño o la niña y su desarrollo que puede compartir con la familia. Si establecen una comunicación bidireccional en la que ambas partes se expresen y se escuchen, enriquecerán su conocimiento del niño o niña.
3. Compartir el poder y la toma de decisiones en beneficio del niño y de la niña. Para poder compartir el poder y tomar decisiones conjuntas, ambas partes necesitan reconocer el rol esencial que juega cada una en la educación del niño y de la niña. En la medida que lo reconozcan, se pueden vivir como aliadas y no sentirse amenazadas por la participación del otro.
4. Reconocer y respetar la individualidad y diversidad de todas las personas involucradas. Reconocer, valorar, incluir y respetar a cada niño,

niña, padre, madre y educador o educadora, implica estar abierto a diferentes formas de ser y de hacer. Para lograrlo, se necesita un trabajo de reflexión continuo y la disposición para aprender del otro. Sólo cuando las personas se sienten reconocidas y valoradas por quienes son, pueden establecer alianzas de colaboración y respeto mutuo.

5. Crear redes de apoyo que faciliten el acompañamiento en la educación del niño y de la niña. Para crear una red de apoyo, es necesario que todas las personas reconozcan su interdependencia y su capacidad para dar y recibir apoyo. Si cada persona reconoce sus aportaciones y necesidades, podrán sentirse acompañadas y experimentar el gozo y la satisfacción de apoyar al otro. Es común que las familias vean a la educadora como un recurso. Es tarea de ella el propiciar que las familias identifiquen sus propios recursos y se vivan como recursos entre ellas.

Ferrer y Riera (2015) llaman a crear relaciones complementarias a partir del conocimiento mutuo y la confianza entre los dos sistemas más influyentes en el desarrollo del niño y de la niña. Desde un modelo comunicacional, identifican elementos clave en la construcción de las relaciones, como la comunicación, la circularidad, la complementariedad y el reconocimiento. Entendiendo la complejidad de la escuela, sugieren replantear nuevas formas de relacionarse con las familias atendiendo a su diversidad y su necesidad de reconocimiento.

Una revisión de la literatura científica realizada por el Proyecto de Investigación de la Familia de Harvard (HFRP, 2006) concluye que esta alianza continua y recíproca se logra al hacer coincidir las necesidades de los niños, las actitudes y prácticas de los padres y las expectativas de las escuelas. Para ello, recomienda considerar el involucramiento familiar como un continuo, reconocer y valorar la diversidad en las familias y acercarse a ellas a través de múltiples estrategias.

A nivel internacional, se reconoce como marco de referencia (*benchmark*) la filosofía reggiana creada por el pedagogo italiano Loris Malaguzzi, que concibe la participación, la gestión social y las relaciones con las familias como uno de los principales valores de una escuela (Vecchi, 2013). En este sistema de relaciones, los roles de los niños y los adultos son dialógicos, recursivos y complementarios (Malaguzzi, 1992, en entrevista con Gandini en Edwards, Gandini y Forman, 2012). Desde esta filosofía, se concibe la participación

«no como tomar parte, sino como sentirse parte». Se habla de una escuela participativa que propicia una «comunidad educadora» (Rinaldi, 2011 p. 184). Es decir, la participación no como «apéndice» sino como eje de un proyecto educativo «basado en la solidaridad y la relación interpersonal» (Hoyuelos, 1999, p. 25).

En su *Carta de los tres derechos* Malaguzzi (1985) demuestra su concepción holística de la educación al referirse a los derechos de niños y de las niñas, profesores y profesoras y padres y madres desde una pedagogía relacional (Pignataro, 2015). Malaguzzi concibe el derecho de las familias a una participación activa, reconociendo su diversidad, sus derechos y sus recursos como padres. Llama a crear las condiciones para una «cultura de colaboración interactiva» entre la escuela y las familias, que, a través de la participación y la investigación, construyan un conocimiento recíproco.

Pese a la amplia evidencia de que los programas que promueven la participación de las familias benefician a todos los involucrados (estudiantes, familias y escuelas), las investigaciones recientes demuestran, que la mayoría de escuelas no tienen un proyecto educativo de cooperación con las familias, y que la mayoría de los maestros reportan no tener las herramientas necesarias para trabajar con las familias. Ante esta problemática, la principal recomendación es que se preste atención a la formación (inicial y permanente) de los maestros (Consejo Escolar del Estado, 2014; Epstein, 2011; Ferrer y Riera, 2015; Mir, Fernández, Llopart, Oliver, Soler y Riquelme, 2012).

Necesitamos aprender de aquellas escuelas y de las maestras y maestros que han logrado esa alianza o trabajan a diario en ello. Investigaciones recientes en el Estado Español identifican que la participación de las familias en la Escuela Infantil es mayor que en las etapas subsecuentes (Primaria y Secundaria), y recomiendan que, para contribuir al desarrollo profesional, se realicen estudios que permitan conocer con mayor detalle las acciones que propician la participación (Consejo Escolar del Estado, 2014; Garreta, 2017).

3. UN ESTUDIO DE CASO

Las escuelas infantiles municipales de Pamplona tienen una Línea Pedagógica basada en el pensamiento creativo y los vínculos entre las personas, que se nutre de diferentes referentes, incluyendo la filosofía educativa

reggiana. De este enfoque, adoptan entre otros, la participación activa de las familias, la documentación del trabajo con los niños, niñas y las familias, y la cultura del taller (Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales, 2017).

En este texto comparto algunos de mis aprendizajes a partir de un estudio de caso (Stake, 1998) sobre las prácticas de una educadora formada en la filosofía educativa reggiana, con más de 37 años de experiencia, que crea las condiciones y oportunidades para la participación activa de las familias en la escuela. Esta investigación cualitativa con un diseño etnográfico flexible y emergente, la llevé a cabo durante el curso escolar 2015-2016 en una de las once Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, que atiende a 100 niños y niñas menores de 3 años y sus familias, desde hace 16 años y cuenta con un equipo educativo conformado por un director, doce educadoras, una cocinera y cuatro personas para la limpieza. Además, cuenta con otro personal técnico común (gerencia, dirección técnica, psicóloga, tallerista, trabajadora social, pediatra, interventora y administrativas) para todos los centros. La investigación tuvo lugar en el aula de mayores conformada por tres educadoras, Concha, la educadora sujeto de este estudio (se utiliza su nombre con su autorización), otras dos educadoras, 10 niños y 19 niñas de entre 2 y 3 años y sus familias.

La perspectiva etnográfica como método de investigación tiene como objetivo la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio (Riera en Hoyuelos y Riera, 2015). Para conocer el contexto y construir una relación de confianza con la escuela, la educadora, el equipo educativo, los niños, las niñas y sus familias, asistí a la escuela tres días por semana, en los que participé en todas las actividades que se llevaron a cabo en el grupo de mayores.

Para poder documentar y analizar la influencia del trabajo de Concha, decidí seguir su trabajo con cuatro familias. Después de dos meses de inmersión en el aula, ella y yo seleccionamos a tres niñas y dos niños y sus familias para participar en la investigación. El criterio de selección fue que el niño o la niña se beneficiaran de un seguimiento más cercano, y/o que su familia estuviera interesada en participar en las actividades de la escuela y en la investigación.

Los niños y las niñas seleccionados tenían entre 25-27 meses de edad al inicio del curso escolar. Con excepción de un niño que había asistido a esta escuela desde que era un lactante, los demás asistían por primera vez a esta

escuela. Participaron cuatro madres (entre 35-41 años, todas con estudios profesionales, aunque, en el momento de la investigación, dos se dedicaban al hogar, una cursaba un máster y una ejercía su profesión), y dos padres (36 y 41 años, ambos con estudios profesionales empleados de tiempo completo).

Para profundizar en mi comprensión de sus estrategias de vinculación con las familias, y el efecto de éstas en la participación de las familias en la escuela, realicé observaciones participantes, entrevistas semi-estructuradas y una revisión documental. El uso de estos diferentes métodos (observación, entrevista y análisis de documentos) para estudiar un mismo fenómeno, permitió contrastar la información a través de la triangulación (Angrosino, 2012).

- La observación participante nos permite aproximarnos a la situación a través de la convivencia, para respetar su complejidad y comprender el contexto de los intercambios (Sanmartín, 2003). Se observaron y registraron las interacciones de la educadora con las familias seleccionadas durante:
 - a. Los encuentros espontáneos en el momento de llegada y el momento de salida de la escuela.
 - b. Las entrevistas individuales en diferentes momentos del curso escolar.
 - c. Las visitas individuales al aula realizadas por las familias a lo largo del curso escolar.
 - d. Las reuniones grupales para dialogar sobre temas de interés mutuo.
- Entrevistas semi-estructuradas con las familias participantes. En las entrevistas con las familias se usó un formato semi-estructurado, en el que, a través de un guion predeterminado, se condujo la entrevista, aunque se dio espacio a temas emergentes, que permitieron rescatar la individualidad de cada familia (Simons, 2012).
 - a. En el mes de mayo, observé y grabé con audio la entrevista semi-estructurada que realizó la educadora con cada una de las familias participantes, para compartir su visión del proceso de desarrollo del niño durante el curso escolar.

- b.** Un mes después (junio 2016), sostuve una entrevista semi-estructurada con cada una de las familias participantes para indagar sobre su experiencia durante el curso escolar, y su vivencia con la educadora.
- Conversaciones con la educadora. Para comprender sus ideas, sus sentimientos y sus actuaciones, cada semana, me reuní con la educadora para dialogar sobre los niños, las niñas y sus familias. Así como cualquier acontecimiento que influyera en la vida del aula.
- Análisis de documentos elaborados por la educadora. Otra técnica utilizada en el estudio de caso es el análisis de documentos, que pueden ayudar a describir los acontecimientos y a analizar los temas (Simons, 2012). En esta investigación, la recogida y análisis de documentos escritos y visuales toma un lugar importante, pues, en la filosofía reggiana, la documentación es un elemento esencial en la comunicación entre la escuela y la familia, y, en la formación permanente de las educadoras y educadores (Hoyuelos, 2006). Con el objeto de entender su pensamiento y sus formas de comunicarse con las familias, grabé con audio y analicé transcripciones de las reuniones con las familias.

Para los fines de este artículo, comparto algunos resultados que nos permiten profundizar en las características de las estrategias de vinculación utilizadas por esta educadora para promover la participación de las familias.

3.1 Estrategias de Vinculación

Diversas investigaciones enfatizan la importancia de la comunicación bilateral entre las escuelas y las familias para favorecer el sentido de pertenencia y la participación activa de las familias en las escuelas. Según Palomares (2015, p. 296), «el reto es crear comunidades de comunicación horizontal e interactiva» y esto no es nada fácil entre dos poblaciones, que, generalmente, han tenido una comunicación reducida a la transmisión de información de forma unilateral de la escuela a la familia (Garreta y Maciá, 2017).

Para favorecer la participación de las familias, es importante recordar la heterogeneidad de las familias y de las escuelas, y ofrecer una diversidad de vías de participación voluntaria a lo largo de todo el curso escolar, desde un

modelo de colaboración basado en la igualdad entre las familias y las escuelas (Palaudárias, 2017).

Concha, la educadora sujeto de este estudio, considera que su «reto es encontrar la diversidad de opciones necesarias para que todos encontremos nuestro lugar en la comunidad escolar» (Autobiografía, Gaztelu, 2017), por lo que implementa, de forma sistemática, una variedad de estrategias. En este artículo, se incluyen cuatro de las seis estrategias de vinculación que se realizaron en el transcurso del curso escolar¹.

3.1.1 La comunicación diaria en el momento de llegada y salida de la escuela

La comunicación diaria entre la educadora y la familia les permite a ambas tener un conocimiento más completo del niño y de la niña y poder ser parte de sus vivencias. La educadora obtiene información sobre las experiencias en casa, y la familia sobre los descubrimientos y retos en la escuela, lo que les permite conversar y responder mejor a la niña y al niño, y a éste sentir que ambas partes de su día están interconectadas. Este contacto espontáneo y cotidiano propicia la creación de un vínculo de confianza (Nashiki, Pastor, Pérez, Hernández, Lemus y Ocón, 2011).

Concha o una de las otras educadoras, intentaban (no siempre era posible por el número tan alto de niños y niñas en el aula) recibir personalmente a cada niño o niña y a su familia. En las mañanas, las educadoras se aseguraban de recibir a los niños y niñas que tenían alguna dificultad para separarse de sus familias. Para ello, desarrollaban pequeños rituales considerando la singularidad de cada niño y su familia.

Alma entra llorando en brazos de su madre. Concha la toma en brazos y la madre explica que la niña está enfadada pues se le ha olvidado la muñeca y ella no ha querido regresar a casa por ella. Concha le dice que no se preocupe que ya se le pasará. La madre le da un beso y se despide y Alma llora más fuerte. Concha se sienta con ella, la abraza y le pregunta si quiere algo y ella va a buscar su foto y su cuento (una foto de ella

¹ No se describe el *tiempo de acogida* que tiene lugar al inicio del curso escolar, pues no había iniciado esta investigación. Tampoco se narra el proyecto de Salidas por el Barrio, pues este es objeto de otra publicación.

con su familia y un cuento sobre ella elaborado por sus padres), pero sigue llorando intermitentemente. Otra niña se acerca y mira a Alma. Concha le dice que Alma «ha venido con un enfado grande. Más que triste está enfadada». (Registro de observación, 3 de noviembre, 2015).

Como vemos en este encuentro, la madre le comparte a la educadora el estado emocional de la niña, la educadora escucha y la tranquiliza al decirle que no se preocupe. Acoge a la niña y la invita a que se ayude con elementos que se han diseñado para facilitar la transición de la casa a la escuela: una pequeña tabla que por un lado tiene una foto de la niña con su familia y, por el otro, una foto en que está ella sola. Y un cuento elaborado por la familia al inicio del curso escolar, en el que aparecen fotografías de su familia y sus lugares preferidos.

Tanto por la mañana como por la tarde, las familias tienen la libertad de pasar un tiempo con su hijo o con su hija en el aula. Por cuestiones de horario, era más común que lo hicieran por la tarde y que compartieran no solo con su hijo o hija, sino con otros niños y con la educadora.

Elementos importantes de esta estrategia:

- *Periodicidad.* Se puede dar cualquier día de la semana y no se requiere que se dé todos los días.
- *El ambiente físico.* En la filosofía educativa reggiana se presta mucha atención a la arquitectura de las escuelas, pues se concibe al ambiente como una parte esencial del proyecto pedagógico. Entre otras características, están las paredes transparentes que lejos de dividir, facilitan el reencuentro entre niños, niñas, familias y el equipo educativo (Hoyuelos, 2006).

Esta aula, en particular, se ubica al final de un pasillo, y toda la pared del aula que colinda con el pasillo es de cristal, lo cual permite una comunicación constante entre quienes están dentro y fuera del aula. Este espacio visual permite que la educadora se dé cuenta de la llegada de una familia y decida ir a recibirla a la puerta, o incluso salir al pasillo, si ve que el niño o la niña tiene dificultades para entrar, o bien si quiere mantener una conversación más privada con la familia.

En ocasiones, es la familia la que decide observar desde fuera lo que está ocurriendo. A veces, después de despedirse de su hijo o hija para

observar cómo se incluye en el grupo, o a veces, cuando llega por la tarde, observa, antes de interrumpir el juego con su entrada al aula.

- *La disponibilidad de la educadora.* El momento de llegada y el momento de salida de la escuela tienden a ser momentos de mucha actividad. Aunque los niños y las niñas pueden incorporarse a la escuela en un lapso de tiempo de dos horas, la mayoría llega en la última media hora. Esto supone que hay muchas familias entrando y saliendo al mismo tiempo. Es también el momento en que las educadoras pueden estar preparando espacios o materiales que se usarán a lo largo del día, y atendiendo a los niños y las niñas que han llegado más temprano. Sin embargo, Concha considera que el recibimiento o despedida individual de las familias es parte importante de su trabajo, y no duda en hacer un alto. Es común escuchar que se dirija a un niño o a una niña diciendo: «espérame un momento, voy a recibir a...», o que le diga a una familia: «en este momento no puedo hablar más, pero si quieres hablamos esta tarde».
- *El interés de las familias.* Se necesita un interés por dialogar de parte de las familias. Ya sea para preguntar cómo ha ido el día, compartir algo que esté sucediendo en casa o preguntar sobre algo que les preocupa.

Hay una cosa que sí que voy notando cada vez más, y me gusta, es que cuando llega algún padre, si te ve hablando con otro, espera. Incluso, alguna vez, que ves que no puedes, que se te van, y quieres decir algo le dices «un momento», te esperan. Entonces sí que veo un gestionar de los tiempos por parte de los padres bastante bueno². (Conversación de la investigadora con la educadora, 15 de enero, 2016).

En las entrevistas realizadas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, todas, mencionan la disponibilidad de la educadora como un elemento clave en su vinculación con la escuela. En palabras de uno de los padres: «Para mí quizás lo más potente es la disponibilidad que siempre ha mostrado ella sin ningún tipo de problema cada vez que teníamos una duda» (fragmento de entrevista de investigadora con padre M, junio, 2016).

² Para distinguir la voz de Concha, la educadora sujeto de este estudio, sus palabras textuales aparecen en negrita.

Esta estrategia requiere convertir algo cotidiano como puede ser el momento de llegada y salida de la escuela, en una oportunidad para irse conociendo, entablar conversaciones y formar vínculos.

3.1.2 Reuniones grupales para conversar sobre temas de interés de las familias

Las reuniones grupales en las escuelas tienden a ser reuniones muy formales, donde la escuela informa a las familias aquello que, desde su punto de vista, necesitan saber. Generalmente, la comunicación es unidireccional y hay muy poco intercambio (Garreta y Maciá, 2017). Este tipo de reuniones, generalmente, no contribuye a la participación de las familias, y hay muy poca asistencia, a menos de que sean obligatorias.

Sin embargo, si son pensadas desde la ética del encuentro, pueden convertirse en un foro para reflexionar y crecer conjuntamente desde la corresponsabilidad (Organismo Autónomo Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, 2017).

Las tres reuniones generales (octubre, enero y abril) documentadas en este estudio de caso, tienen características que generalmente se asocian con la creación de vínculos y con la participación:

- Fueron preparadas por todo el equipo educativo que incluía a Concha, la educadora sujeto de esta investigación, a sus dos compañeras educadoras, al tallerista³ de las escuelas, y a esta investigadora. Este trabajo colectivo permitió que se consideraran diversos puntos de vista, y que el equipo se adueñara de la propuesta.
- El equipo educativo tenía claras las metas a conseguir con las reuniones, y esto se reflejó en la preparación y en la coordinación de las reuniones.
- Los temas de las reuniones fueron seleccionados considerando los intereses del equipo y de las familias.
- Se planificaron y evaluaron las reuniones para hacer las adecuaciones y dar el seguimiento necesario.

3 El tallerista es una figura central en la filosofía educativa reggiana. Un profesional con formación en las artes que trabaja junto con las educadoras para crear propuestas creativas que respondan a la complejidad de la infancia, y para documentar y hacer visible el trabajo con los niños, con las niñas y con las familias.

Al revisar la documentación generada por las observaciones participantes, la grabación en audio de las reuniones con las familias, y de los documentos analizados, se pueden identificar elementos claves alrededor de la preparación, la realización y la evaluación de todas las reuniones.

a. La preparación del equipo educativo para la realización de las reuniones con las familias:

- *Su deseo de dialogar y no solo de informar.* Todo el equipo buscaba generar un ambiente de confianza y dialogo con las familias en el que se pudieran compartir vivencias, emociones, ideas y preguntas. Esto llevó a la decisión de no hacer un grupo grande, sino trabajar en grupos pequeños, en los que las coordinadoras pudieran tener una comunicación más cercana con las familias. Para no perder el sentido de grupo que también se quería promover, se decidió iniciar con una bienvenida grupal para todas las familias y luego, dividirles.
- *Su visión del grupo en ese momento.* Esto es clave, pues los grupos son cambiantes y el enfoque que se dé a la reunión, debe responder a las realidades de ese momento. Por ejemplo, en la primera reunión, se habló de la integración del grupo, ya que los niños y las niñas provenían de dos grupos diferentes, y, además, había un número significativo de niños nuevos.
- *Los temas que les interesaba compartir con las familias a partir de lo que sucedía en el aula o de los intereses expresados por las familias.* En las reuniones de preparación, cada persona compartía sus intereses y al final decidían abordar un tema que a todo el equipo le parecía importante. En la primera reunión se decidió presentar el proyecto de Salidas por el Barrio⁴ que requería de la participación activa de las familias durante todo el año. En esa primera reunión, se pidió a las familias que identificaran temas de interés. En las reuniones subsecuentes, se dialogó sobre los temas

⁴ Un día a la semana, se conforma un grupo con una educadora y con las familias que lo deseen, para acompañar a los niños y las niñas en un paseo por el barrio en el que ellos mismos marcan la dirección. El papel de las personas adultas es acompañarles respetando sus intereses y sus ritmos, y observarles para aprender de ellos y de ellas.

que habían identificado las familias, su relación con lo que estaba sucediendo en el aula y se acordó desde qué enfoque abordarlos.

- *La conformación de los equipos de coordinadoras y coordinadores.* Al decidir hacer subgrupos, fue necesario pensar en cómo dividir al equipo. Entre otras cosas consideraron quienes tenían un manejo del tema a abordar, quienes conocían a cuáles familias y quiénes podrían documentar la experiencia.
- *Compartir entre el equipo las lecturas sobre el tema a trabajar.* Generalmente Concha o el tallerista compartían una o dos lecturas, considerando el enfoque que se le quería dar al tema.
- *Escoger un texto relacionado con el tema para incluirlo en la convocatoria.* Incluir un texto breve permitía que la familia tuviera información previa sobre el tema y que, como grupo, tuvieran algo en común para iniciar la discusión.
- *Decidir la fecha para entregar la convocatoria para que las familias pudieran organizar sus tiempos para participar.*
- *Preparar la estructura y contenido de la reunión* con unas ideas principales y fotografías de los niños y las niñas en la escuela relacionadas con el tema. El incluir fotografías de los niños y niñas producto de la documentación del día a día, ayudaba a compartir con las familias una nueva imagen de la infancia (Vecchi, 2013) y a generar una discusión muy cercana a sus realidades y retos cotidianos.
- *Preparar el ambiente físico.* Se necesitaba un espacio grande (el comedor de la escuela), para recibir a todas las familias como grupo y luego varios espacios pequeños, que fueran propicios para una reunión grupal (suficientemente amplio, mobiliario, privacidad, equipo electrónico) y se coordinaron con el equipo de la cocina para ofrecer café y galletas. Al término de la primera reunión el equipo decidió que era importante hacer el espacio grande más acogedor para propiciar la cercanía emocional, por lo que para la siguiente reunión se trajeron velas y flores que se colocaron en las mesas del comedor. En esa misma reunión, una madre, de forma espontánea, decidió traer una tarta para compartir. Este gesto generó nuevas interacciones entre las familias.

b. La realización de la reunión con las familias:

- *Abrir la reunión presentando unas ideas claves que generen discusión.* Concha abría la reunión invitando a conversar a partir de unas ideas que movilizaran las experiencias de las familias y de las educadoras.
- *Escuchar diferentes puntos de vista.* Es necesario tener la apertura para acoger las diferencias y estimular el dialogo. Pese a que Concha tenía ideas claves que quería transmitir, escuchaba las participaciones e invitaba al grupo a reflexionar con cada aportación. Esto, además, les hacía sentirse acompañadas al darse cuenta de que no eran las únicas viviendo esa experiencia.
- *Acoger las emociones que se suscitan.* Incluyendo miedo, frustración, alegría, asombro, enfado, etc. Al validar las emociones, las familias se sentían con confianza para compartir sus vivencias.
- *Cierre y evaluación de la reunión.* Concha cerraba las reuniones preguntando qué les había parecido, si les gustaba el grupo pequeño y sobre qué otros temas les gustaría dialogar.
- *Tomar notas de las principales aportaciones.* En este caso, por ser parte de la investigación, se solicitó el permiso de las familias para grabar el audio de las reuniones y se hizo una transcripción de todas las reuniones.

c. La evaluación de los logros y dificultades.

Y aquello a lo que habría que dar seguimiento en la siguiente reunión, o de manera particular con alguna familia. Esta evaluación en proceso es un elemento central de la filosofía educativa reggiana, en la que la documentación tiene un papel central (Rinaldi, 2011).

- *Compartir las impresiones de cada uno de los equipos coordinadores.* Después de la reunión y antes de la siguiente, el equipo educativo compartía aspectos grupales e individuales de forma verbal y escrita.

Fue una reunión relajada y espontánea. Han dicho que les gustaba el formato pequeño (se refiere al tamaño del grupo)

y que querían más reuniones. (Comentario de la educadora al resto del equipo al salir de la primera reunión, 27 octubre, 2015).

- *Dar seguimiento a la temática de la reunión.* A partir de las anotaciones de los equipos de coordinadoras, Concha preparaba un resumen de lo compartido, incluyendo, en el texto, las voces de las familias y de las educadoras, (sin distinguirlas). Este documento se ponía a disposición de todas las familias para que, independientemente de que hubieran asistido a la reunión o no, pudieran tener acceso a lo compartido.
- *Dar seguimiento individual.* Si el equipo decidía, a partir de lo compartido, dar seguimiento a alguna familia, la educadora que le hubiera escuchado en la reunión, se acercaba a esa familia, y si era de utilidad, observaba al niño para conocerle mejor. Por ejemplo, una madre preocupada por los berrinches, la educadora observaba a la niña antes de hablar con la madre.

Fragmento de la transcripción de la reunión sobre *Límites*, enero, 2016.

Concha, una de las otras educadoras y yo, nos sentamos en círculo junto con cuatro madres y un padre que hoy han escogido el tema de «límites». Hemos empezado unos minutos más tarde pues la madre S. ha traído una tarta para compartir y las familias han empezado a interactuar, hablando sobre lo que les gusta cocinar.

Concha: **Entramos con el tema que nos ocupa. El tema de los límites. ¿Habéis echado un ojo al papelico? (se refiere al texto que se incluyó en la convocatoria, dicen que sí). El tema de los límites es algo que a todos nos preocupa, le damos 50 vueltas y es difícil llegar a un acuerdo. Yo creo que a todos nos gustaría que los expertos nos dieran unas normas y nos dijeran esto sí y esto no (risas). Os cuento un poco mi punto de partida y luego me decís como lo veis. Yo creo que, si cada uno tenemos una forma de ser, los límites van un poco en función de esta forma de ser, todos tenemos nuestra escala de valores, nuestros caracteres, nuestros intereses, nuestra forma de relacionarnos con los niños, cada niño es diferente y todo esto yo creo, que de alguna manera, condiciona o configura un poco el punto donde hay que poner el límite, los límites son algo totalmente personal. Es mi punto de vista. No sé si estáis de acuerdo o no estáis de acuerdo.**

Madre V: depende de la situación. Con mucha gente alrededor yo no sé cómo establecer los límites...

Concha: ¿y cómo lo veis? En el artículo, hablan de la influencia de la sociedad.

Madre V: Yo me sentí identificada. El problema es mío porque no sé cómo llevar a una niña que cuando se enfada va a niveles altos. No logro aterrizar, todavía no hemos aprendido a hacerlo...

Madre H: Socialmente uno no quiere quedar en el lugar de mal padre, pues le tengo que dar acá la lección, al final hago el ridículo porque no soy coherente conmigo ni tampoco soy coherente con ella, no le dejo las cosas claras, pero sí que es verdad que hay veces que uno lo consigue y otras veces te quedas a medias, en función de cómo esté uno, las prisas, la presión y el estrés con el que estés.

En este fragmento, podemos ver aspectos como la distribución del espacio, el interés de las familias para convivir entre ellas y la conversación alrededor de sus propias experiencias que se genera cuando la educadora abre la discusión validando la singularidad huyendo de la normativización.

En las entrevistas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, al preguntarles sobre estas reuniones, rescataron las temáticas y la convivencia con otras familias:

Me parecieron interesantes porque los padres compartían todas las experiencias. (Entrevista de investigadora con madre A, junio, 2016).

Pues me gustó porque se hablaba de cosas que nos preocupan a los padres y porque se ofrecían dos temas y podías elegir, y eran temas que habíamos manifestado que nos preocupaban. (Entrevista de investigadora con madre AA, junio, 2016).

3.1.3 Entrevistas individuales para dialogar sobre su hijo o su hija

Las entrevistas individuales son espacios en los que se puede dar una comunicación bilateral en la que, con privacidad y sin prisas, la familia y la educadora, pueden tener un contacto directo y dialogar sobre la individualidad del niño y de la niña (Garreta y Maciá, 2017). En el contexto escolar, general-

mente las entrevistas se dan para informar a las familias sobre el progreso del niño o la niña o sobre algún problema. Es muy común que las familias asocien las entrevistas individuales con *malas noticias* (Keyser, 2006). Sin embargo, las entrevistas individuales en las que la familia y la educadora se sientan con la confianza para compartir pueden ser muy importantes para entablar el vínculo entre la familia y la escuela, y la construcción conjunta de su conocimiento del niño y de la niña.

Tanto antes del inicio del curso escolar, como al final de este, las educadoras que conformaban el equipo educativo del aula obtuvieron entrevistas individuales con cada una de las familias. Dado que en ese momento esta investigación no había iniciado, solo se cuenta con documentación de las entrevistas que se dieron durante el curso escolar, ya sea con familias que lo solicitaban por alguna situación que se vivía en la familia (por ejemplo, la separación de los padres), o porque la educadora lo consideraba necesario por algún cambio del niño y de la niña, (por ejemplo, compartir que un niño haya empezado a hablar en la escuela), y al final del curso escolar.

A estas entrevistas, asistí con el permiso de la educadora y de las familias participantes en la investigación, y grabé la conversación con audio. Concha condujo la entrevista con un guion que había preparado con las principales ideas a compartir con las familias. Y se produjo un intercambio sobre la evolución de los niños y de las niñas a lo largo del curso escolar.

De las entrevistas se pueden identificar los siguientes elementos:

- *El equipo educativo del aula decide con anticipación quién hará cuáles entrevistas.* Para ello, se considera principalmente quién tiene el vínculo más cercano con esa familia.
- *La educadora responsable se prepara.* Concha observó al niño y/o niña, preguntó a sus compañeras si había algo que les gustaría que ella considerara en la entrevista, preparó un informe que le sirvió como guion en la entrevista, y seleccionó fotografías que le permitieron ejemplificar algunos de los mensajes principales sobre la niña o el niño.

Por ejemplo, en el caso de una familia a quien le preocupaba el que su hija cambiara de actividad frecuentemente, seleccionó una serie de fotografías tomadas para documentar un proyecto en el taller de expresión, en las que se ve, cómo cada vez que cambia de actividad se

concentra en esa nueva actividad. Después de mostrar las fotografías, les compartió que, a esta edad, las niñas y los niños están interesados por explorar. Vemos, entonces, que responde a una inquietud de la familia con ejemplos de su hija y contextualiza su forma de ser compartiendo sus conocimientos sobre la cultura de la infancia (Diario de la investigadora, mayo, 2016).

- *El acuerdo entre la educadora y cada familia para establecer un horario conveniente para ambos.* Concha se acercó a cada familia con antelación y les pidió que escogieran un día durante el mes de mayo.
- *El espacio de privacidad y tranquilidad en el que se da la entrevista.* Es necesario cuidar el espacio para que la familia se sienta acogida. Se presta atención a la luz, la privacidad, el nivel de ruido y el acomodo del mobiliario para propiciar la cercanía.
- *El interés y el entusiasmo tanto de la educadora como de la familia por compartir sus ideas, emociones y experiencias* al final del curso escolar. Al escuchar los audios y revisar las transcripciones, se percibe la confianza con la que Concha y las familias dialogan sobre el niño o la niña, su forma de ser y su evolución.
- *El conocimiento de la educadora sobre la forma de ser de cada niño niña y su respeto por su singularidad.* En cada entrevista, Concha habló de la individualidad de cada niño o niña y de la importancia de respetar y valorar su forma de ser.
- *La capacidad de la educadora para compartir su propio proceso de búsqueda para conocer y comprender a cada niño o a cada niña y crear las condiciones para que el niño o la niña pueda explorar, conocer y construir su propio conocimiento.*

Concha: **Me resulta muy difícil establecer el límite de hasta dónde tengo que estar contigo y acompañarte o hasta dónde hay que empezar a dejarte ser tú.** (Fragmento de entrevista final de Concha con Familia F, mayo 2016).

- *La disponibilidad de la educadora para escuchar a la familia y dialogar sobre sus percepciones, y preocupaciones.*

Madre: Bueno, ¿qué creéis que nos va a dar muchos quebraderos de cabeza?

Concha: **Depende, también, un poco de las expectativas que tengáis. Yo creo que F. es F., en sí mismo, por él, es así, es una gozada y vamos a admitirle como es, sin crearnos ninguna expectativa, yo creo que eso, muchas veces, es lo que nos hace a nosotros pasarlo mal.** (Fragmento entrevista final de Concha con familia F, mayo, 2016).

- *La confianza entre la educadora y la familia* para sostener un diálogo y compartir sus ideas, emociones y dudas.

Concha: **Cuando la ves bien y relajada, es como mucho más suelta, entonces se le ve el cuerpo mucho más ágil, mucho más flexible y expresivo y cuando no, parece que la han clavado al suelo y se queda ahí...Hay veces que, si le estás sugiriendo algo, está tan clavada que, aunque quiera ir, no puede, no sabe.**

Madre: yo me he fijado en casa que en esos momentos le digo «cariño escúchame, que vamos a hacer una cosa» y es que ni te escucha y tienes que esperar y, ya cuando se relaja, entonces le hablo y me dice «vale». (Fragmento entrevista final de Concha con madre A, mayo, 2016).

- *La apertura de la familia para expresar* las formas en que ha cambiado su imagen de su hija o hijo y de sí mismos como padres y madres.

Madre: Yo me doy cuenta de que, con la mayor, yo estaba muy obsesionada, o sea, no sé, igual también un poco por el bagaje que tienes detrás de la educación que hemos recibido, pero como que estás como muy obsesionada en educar, en el decir que esté quieto en su sitio... Y es, como que, este año me he relajado de otra manera, de decir, a ver, que no pasa nada.

Concha: **En serio, no pasa nada. Y lo que yo creo es que está muy bien que sean ellos ¡Que creamos en ellos!**

Madre: Y, en ese sentido, yo creo que ya me he relajado un poco más, entonces, es como que disfruto más de las cosas... o como que uno pone como más empeño en disfrutarlo.

Concha: **Oye, eso me encanta. ¡Me encanta, me encanta!** (Fragmento entrevista final de Concha con familia AA, mayo, 2016).

En las entrevistas realizadas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, los comentarios sobre las entrevistas individuales

resaltan un momento de encuentro cercano que inspiraba confianza, tranquilidad y el sentirse parte de un mismo sistema:

Una forma de acercarnos más a Concha... Y que ella también nos conozca un poco también a nosotros, somos una familia con diferentes escenarios. (Fragmento de entrevista de investigadora con familia M. junio, 2016).

Esa tranquilidad de poder hablar de las cosas; es como que también a ti te da mucha tranquilidad entonces, sabes que están en buenas manos y que no son mundos aislados... (Fragmento de entrevista de investigadora con familia AA, junio, 2016).

3.1.4 Pasar un día en la escuela

Desde el inicio del curso escolar, se invita a las familias a pasar un día en la escuela cuando ellas quieran. Los objetivos de esta estrategia son que las familias conozcan un día típico y el método de trabajo, que un miembro de la familia conviva con su hijo o hija y con el grupo, y que haya oportunidad de dialogar con las educadoras. Para atender a la individualidad de cada familia, sólo puede haber una visita por día por lo que es necesario anotarse con antelación.

Elementos de esta estrategia:

- *Abrir el espacio del aula a la familia.* Giró y Andrés (2017) reportan que muchos profesores consideran su aula un patrimonio exclusivo al que no deben tener acceso las familias. Esta educadora, al contrario, cree que el aula debe de estar abierta a las familias.
- *Mostrar su método de trabajo.* En la filosofía educativa reggiana, no se planifican actividades sino se preparan ambientes y materiales que los niños son libres de explorar según sus intereses y a su propio ritmo, lo cual responde a la imagen que se tiene del niño como un ser competente y creativo, que, en su interacción con otros es capaz de construir su propio conocimiento. Esto fomenta la autonomía del niño y de la niña y le da un rol diferente a la educadora, lejos de ser enseñante, es más una acompañante y observadora, que provoca situaciones en las que los niños y las niñas puedan experimentar, descubrir y dar sentido a su realidad (Hoyuelos, 2004). Si se pretende

que las familias adquirieran esa visión de sus hijos y de sí mismos, es muy importante darles la oportunidad de conocer este método de trabajo.

- *Escuchar la opinión de la familia y compartir la propia.* Existe un espacio en el que la educadora comparte un café con la familia y le pregunta: ¿qué le parece el aula?, ¿cómo ve a su hijo o a su hija?, y si quiere comentar y/o preguntar algo. La educadora también aprovecha para comentar alguna observación y/o retomar algún aspecto del niño o de la niña.
- *Respeto de los tiempos y posibilidades de cada familia.* A diferencia de otras escuelas en las que existe un día de «puertas abiertas» en el que todas las familias son bienvenidas en el aula y hacen alguna actividad especial con sus hijos o con sus hijas, aquí, las visitas son individuales de acuerdo a las posibilidades de cada familia. No se prepara ninguna actividad especial, aunque se toman en cuenta las necesidades o intereses particulares de cada familia. Por ejemplo, una familia que tiene dudas sobre la alimentación, se le sugiere que observe a su hijo o hija durante la comida.
- *Documentación.* Durante la visita la educadora toma fotografías del niño o de la niña y de las interacciones con su familia. Esto con el objetivo de documentar la experiencia, aprender de ella y compartirlo con la familia. En algunas ocasiones, Concha también invita al familiar a participar en la documentación para conocer su punto de vista y poder dialogar sobre ello. Por ejemplo,

En el taller de agua, Concha invita a la madre a tomar fotografías de A. **«de aquello que te llame la atención»**. La semana siguiente le entrega un archivo con las fotos para que las vea en casa y luego las puedan comentar. (Diario de la investigadora, marzo, 2016).

En las entrevistas realizadas al final del curso escolar con las familias participantes en la investigación, ellas comentan la oportunidad de conocer el mundo de sus hijos e hijas y de comprender la cultura de la infancia.

Cuando vine a pasar un día aquí a la escuela con ella y pude ver toda esa teoría que siempre se habla sobre cuál es el comportamiento de la niña, la forma de relacionarse, cómo funciona... (Fragmento de la entrevista de la investigadora con la familia M, junio, 2016).

Es una manera de meterse más en su mundo o en su día a día en la escuela. (Fragmento de la entrevista de la investigadora con la Madre AA, junio 2016).

3.2 La participación en palabras de las familias

Al preguntar a las familias cómo su experiencia, en este curso escolar, les había motivado a participar en la escuela, mencionan entre otras cosas, sentirse parte de la escuela, el respeto a la individualidad, y sus aprendizajes conjuntos.

Primero, nos abrieron las puertas para formar parte de la escuela infantil, de manera que la escuela infantil al final, es una relación entre tres partes, entre el niño, los padres y la propia escuela. Y lo segundo, es que también para nosotros ha sido un proceso de aprendizaje, como si también nosotros hubiéramos venido a la escuela... Y nosotros creo que hemos mostrado la curiosidad necesaria para aprender. (Fragmento de entrevista de investigadora con padre M, junio, 2016).

El trato es bastante personal, entonces eso me ha gustado. Porque al final en todos los sitios te tratan como un número y el que, de pequeño, te traten como una persona me ha gustado. Y luego, que dejen que las familias se acerquen tanto, que vengan a pasar el día, que compartan los proyectos con nosotros. Es que es muy difícil que no te involucre. (Fragmento de entrevista de investigadora con madre A, junio, 2016).

4. CONCLUSIONES

La participación implica mucho más que asistir a un conjunto de actividades. Sentirse parte de un proyecto educativo pasa por el establecimiento de relaciones interpersonales en las que cada persona es reconocida desde su individualidad y su diversidad. Para ello, se necesitan múltiples y diferentes oportunidades para construir confianza y poder comunicarse de forma multidireccional, para compartir nuestras ideas y emociones sobre la infancia y el difícil, pero maravilloso rol de la persona adulta dispuesta a cuestionar el rol tradicional de la *enseñanza*. Para que esto sea factible en un contexto escolar demandante, es indispensable convertir lo cotidiano en oportunidades de intercambio y reflexión individual y colectiva.

A partir de lo observado, experimentado y analizado de las conversaciones con la educadora y las entrevistas con las familias, he podido identificar ele-

mentos claves en cada una de estas estrategias que propician la participación de las familias. Así como, algunas características de una educadora singular como Concha. Entre ellas:

- Concibe, como una parte esencial de su trabajo, las relaciones con las familias.
- Está interesada en establecer un diálogo continuo con las familias sobre temas relacionados con la cultura de la infancia, la educación y el bienestar.
- Desarrolla una diversidad de estrategias en las que las familias puedan participar de forma voluntaria cuando así lo decidan.
- Abre el aula a las familias para conocerse y conocer al niño o a la niña de forma conjunta.
- Reconoce y valora la singularidad no solo de cada niño niña sino también de su familia.
- Comparte sus conocimientos e interpretaciones como una posibilidad y está abierta a escuchar los pensamientos de las familias.
- Utiliza diversas formas narrativas para dialogar sobre la identidad del niño y de la niña.
- Observa y reflexiona de forma continua sobre sus actuaciones y las modifica de ser necesario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Brazelton, T. B., y Greenspan, S. (2005). *Las Necesidades Básicas de la Infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar de Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (eds.). (2012). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation*. California: Praeger.
- Epstein, J. L. (2011). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

- Ferrer, M., y Riera, M. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELADEI*, 4(2), 27-42.
- Flett, M. (2007). Supporting Mothers. Enriching the learning environments for young children. *Early Childhood Matters*, 109, 45-50.
- Flores, R., y Díaz, N. (2011). *¿Quién dijo que ser mamá o papá era fácil? Porque educar a niñas y niños es cosa de mujeres y hombres*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Garreta Bochaca, J., y Maciá Bordalba, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta Bochaca (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Madrid: Pirámide.
- Giró, J., y Andrés, S. (2017). La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta Bochaca (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 125-147). Madrid: Pirámide.
- Harvard Family Research Project. (2006). *Family Involvement in Early Childhood Education*. Recuperado de <https://goo.gl/8d9GgD> [Consulta: 22/05/2018].
- Hoyuelos A., y Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación Infantil*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (1999). Algunos significados de la participación. *Revista Infancia*, 55.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Jeynes, W. (2011). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Family Involvement Network of Educators (FINE) Newsletter*, 5(1). Recuperado de <https://goo.gl/b8A6KS> [Consulta: 22/05/2018].
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners. Building a Family Centered Early Childhood Program*. Washington DC: NAEYC y Redleaf Press.
- Malaguzzi, L. (1985). *Una carta per tre Diritti*. Italia: Comune Reggio Children.
- Martínez, R., y Becedóniz, C. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.
- Mir Pozo, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(1), 45-58. Recuperado de <https://goo.gl/dGD1Kb> [Consulta: 22/05/2018].
- Monreal, M., y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.

- Nashiki, R., Pastor, R., Pérez, M., Hernández, R., Lemus, L., y Ocón, C. (2011). *Estrategias de Vinculación entre la Familia y la Escuela*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- OCDE. (2012). *Starting Strong III- A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París.
- Organismo Autónomo de las Escuelas Infantiles Municipales. (2017). *Línea Pedagógica*. Ayuntamiento de Pamplona.
- Palaudárias, J. (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas. En J. Garreta Bochaca (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 27-48). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
- Pignataro, V. (2015). La pedagogía relacional de Loris Malaguzzi. Entrevista a Paola Vittoria Pignataro. *Infancia*, 154.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Academy Press.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2013/14*. Francia.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Pastor Fasquelle, R. (2018). «Construyendo escuela juntos». Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela. *Educación y Futuro*, 39, 89-115.

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com

Provocación de intuiciones matemáticas a través del juego infantil de cero a tres años

Stimulating Mathematical Intuitions Through Games in Early Childhood Education (0 a 3 Years)

CARLOS DE CASTRO HERNÁNDEZ

DOCTOR EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

GONZALO FLECHA LÓPEZ

MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA

ESCUELA INFANTIL CIGÜEÑA MARÍA, LAS ROZAS DE MADRID

Resumen

Presentamos un enfoque de las matemáticas de 0 a 3 años, en el marco de la cognición encarnada, que nos permite considerar cómo favorecer el desarrollo temprano de las intuiciones matemáticas. Explicamos las oportunidades para el aprendizaje de las matemáticas que ocurren a lo largo del día en una escuela infantil. Profundizamos en la descripción de una sesión de juego con objetos, cercana al juego heurístico, enfatizando las intuiciones matemáticas que los niños pueden desarrollar y explicando cómo los profesores, a través de la organización del juego y la selección de materiales, pueden potenciar el aprendizaje matemático.

Palabras clave: Educación Infantil, 0 a 3 años, Matemáticas, juego heurístico, conocimiento intuitivo, cognición encarnada.

Abstract

We present here an approach to mathematics from 0 to 3 years, within the framework of embodied cognition, which may allow us to favour the early development of mathematical intuitions. We will explain the opportunities for the learning of mathematics that occur throughout the day in a nursery school. We will focus on a playing session with objects, close to heuristic play game, thus triggering the mathematical intuitions that toddlers can develop on their own. We will also expose how teachers, through game organisation and material selection, can promote the mathematical learning.

Keywords: Early Childhood Education, 0-3 year olds, Mathematics, heuristic play game, intuitive knowledge, embodied cognition.

1. LA ACTIVIDAD MATEMÁTICA DE 0 A 3 AÑOS

Algunas investigaciones dentro del ámbito de la Educación Matemática, han llegado a la conclusión que una de las variables con mayor influencia en el desempeño académico en las matemáticas de la educación primaria es haber asistido a una escuela infantil en el ciclo de 0 a 3 años. Esto tiene sentido, porque algunos conocimientos matemáticos fundamentales, como la recitación de la secuencia numérica, el conteo, la correspondencia uno a uno, o el descubrimiento de patrones, ya tienen un desarrollo importante a los 2 años. El aprendizaje de estas ideas, en un nivel todavía intuitivo, tiene un cierto carácter *invisible*. Con el paso del tiempo, es posible ver claramente la evolución del pensamiento matemático infantil. Sin embargo, es muy difícil ver cómo se produce esta evolución en un momento concreto, o qué actividad particular ha contribuido (o cómo ha contribuido) a promover este desarrollo. Este artículo trata de dar visibilidad al aprendizaje matemático de 0 a 3 años y de reflexionar y comprender qué tipo de experiencias, adecuadas al desarrollo infantil, favorecen la aparición de las primeras intuiciones matemáticas en estas edades.

En el primer ciclo de Educación Infantil, con niñas y niños de 0 a 3 años, es difícil hablar de actividad matemática si pensamos en ella en los mismos términos que en edades superiores. En estas edades se produce la comunicación, representación, simbolización, resolución de problemas, etc., que se consideran las capacidades matemáticas fundamentales que subyacen a la competencia matemática. Sin embargo, es necesario adoptar un marco interpretativo diferente para comprender estas capacidades a estas edades, pues las matemáticas son diferentes en muchos aspectos a las que observamos en ciclos y etapas educativas posteriores. Por esta razón, en primer lugar, comenzamos explicando qué entendemos por actividad matemática en el ciclo de 0 a 3 años, adoptando el punto de vista de la cognición encarnada (o corpórea) y explicando qué función tienen las primeras intuiciones matemáticas en el posterior aprendizaje significativo de las matemáticas en etapas educativas posteriores. A partir de este inicio, tratamos de reflexionar sobre qué tipo de experiencias de juego podemos proporcionar a los pequeños en sus tres primeros años para estimular el desarrollo de estas intuiciones matemáticas iniciales.

Algunos aspectos de la realidad que suelen considerarse parte de las matemáticas, como la discriminación de pequeñas cantidades de objetos, son cap-

tados por los bebés desde el nacimiento (Butterworth, 1999; Castro, Cañadas y Castro-Rodríguez, 2013; Dehaene, 1997; Lago, Jiménez y Rodríguez, 2003; Lago, Rodríguez, Escudero, Dopico, 2012). En el ámbito de la psicología abundan investigaciones sobre la cognición numérica infantil entre los 0 y 3 años. Lo que puede considerarse más novedoso es que la actividad matemática en este rango de edad haya comenzado a verse reflejada en documentos curriculares (Clements, 2004; De Castro, 2016; National Research Council, 2014). Cada vez hay más trabajos interesados por la educación matemática en el primer ciclo de infantil (Alsina, 2015; De Castro, 2011; De Castro, Flecha y Ramírez, 2016; De Castro y Quiles, 2014; Edo, 2012; Flecha, 2014a y 2014b; Lee, 2012; López, 2015), así como en libros de texto para maestros de educación infantil en formación inicial (Alsina, 2006; Clements y Sarama, 2009; Geist, 2009; Buys, 2010).

Aunque en muchos ámbitos todavía se da un tratamiento diferente a los ciclos de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, estas diferencias deben ir poco a poco reduciéndose. Para ello es necesario alcanzar una mejor comprensión sobre la educación de 0 a 3 años y, en particular, de la educación matemática.

2. EL ORIGEN DE LAS MATEMÁTICAS COMO COGNICIÓN

El libro de Lakoff y Núñez (2000) titulado *De dónde vienen las matemáticas*, propone para los conceptos matemáticos abstractos un origen en situaciones concretas. Las intuiciones que van conformando estas ideas matemáticas iniciales son de tipo metafórico: «los números son grupos de objetos», «sumar es unir dos colecciones de objetos», «restar es quitar elementos de una colección», «la unidad (el número 1) es un objeto». Se puede encontrar, para cada concepto matemático, una acción o percepción, una situación o una experiencia de la vida ordinaria que da lugar a dicho concepto. Las metáforas tienen implicaciones, dado lo que hacemos con colecciones de objetos tiene su correspondencia en el ámbito numérico. Por ejemplo, si a un grupo de objetos A le añadimos otro B, la cantidad de objetos final es la misma que si al grupo B le añadimos el A. Dentro del conocimiento numérico, esto se traduce como $a + b = b + a$, lo que conocemos como propiedad conmutativa de la adición.

La teoría de Lakoff y Núñez (2000), de la *cognición encarnada* o *cognición corpórea* tiene como idea central que los conceptos matemáticos surgen de la

experiencia, de lo sensorial, de la percepción del mundo. Son, por tanto, conceptos corpóreos. Metafóricamente, podemos decir que los conceptos matemáticos en los primeros años *tienen carne*, añadidos no matemáticos. No son los conceptos abstractos, representados de forma simbólica, esquemáticos, que buscan la máxima eficiencia. Durante la escolaridad, el proceso de formalización va descarnando estos conceptos corpóreos y los reduce al *hueso*, lo que en la metáfora sería la estructura matemática (la abstracción) eliminando lo que les sobra (lo concreto).

En matemáticas, la idea de rectas ortogonales (o perpendiculares), tiene un origen metafórico, y etimológico, que recuerda la línea imaginaria que traza el sol al amanecer sobre la línea del horizonte. Esta intuición pertenece a nuestra experiencia, pero aún está lejos del concepto matemático pues *tiene carne adherida al concepto*. Esto es porque el horizonte (por ejemplo, al contemplar el mar) evoca una línea horizontal (otra metáfora), y el sol, al salir, una trayectoria ascendente vertical. Otra intuición ligada a la perpendicularidad es la de la plomada, una cuerda con un peso que, por efecto de la gravedad, forma una línea perpendicular con el plano del suelo. Vemos que las intuiciones básicas de *perpendicular* van asociadas a situaciones cotidianas (caída de objetos al suelo), cuerdas colgadas, objetos más o menos lineales o *alargados* (farolas, árboles) que pueden estar rectos o torcidos, y a otros conceptos como los de horizontal y vertical.

En el concepto matemático de ortogonal *descarnado*, las rectas pueden no ser verticales ni horizontales. Tampoco importa que una línea pueda haberse formado por la trayectoria descrita por un objeto. Se trata *simplemente* de líneas rectas infinitas, que no tienen grosor, y que forman un ángulo recto. En matemáticas más avanzadas, la perpendicularidad se presenta en vectores con producto escalar igual a cero. En este ejemplo podemos considerarnos suficientemente distanciados de la experiencia cotidiana y sentir que tratamos una matemática absolutamente descarnada.

En la educación infantil tiene sentido utilizar el enfoque de la cognición corpórea. Los conceptos matemáticos en los primeros años tienen su origen en metáforas. En el ámbito de la geometría, triángulo *isósceles* es el que tiene *piernas iguales*; la *hipotenusa* es una cuerda fuertemente tensa entre dos puntos. Esta forma de ver las matemáticas implica que aprender esta disciplina requiere partir de las experiencias e intuiciones infantiles para acercarnos progresivamente a las ideas matemáticas vía metáfora o analogía. Este

modelo teórico tiene claras implicaciones didácticas. De 0 a 3 años deberíamos plantear situaciones de juego libre a niñas y niños que constituyan experiencias que den lugar más adelante a ideas matemáticas importantes a través de metáforas. La caída de objetos, la observación de un árbol y comentar si está recto o torcido (y amenaza caerse), puede dirigirnos hacia la formación del concepto de perpendicular. Jugar con cantidades numerosas de objetos (tapones de plástico, troncos, etc.), agrupándolos, introduciéndolos en recipientes, realizando acciones de añadir o quitar objetos, nos puede suministrar intuiciones sobre las cantidades que nos acerquen a las ideas numéricas, a través de la metáfora «el número es una colección de objetos». Las observaciones que hacen los niños cuando juegan con montones de objetos pueden fundamentar el aprendizaje de propiedades de los números. Al juntar dos colecciones de objetos, se forma una colección más numerosa; análogamente, al retirar de una colección algunos objetos, la cantidad restante será menor. Estas intuiciones desarrolladas al manipular colecciones de objetos tienen implicaciones en la aritmética de los números naturales: la suma es mayor que los sumandos y la diferencia es menor que el minuendo.

3. OPORTUNIDADES PARA PROVOCAR INTUICIONES MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE LA JORNADA DE UNA ESCUELA DE 0 A 3

Uno de los ejes vertebradores del día a día en la escuela infantil son las rutinas. A partir de estas, se organiza la jornada. Mediante la repetición, los niños alcanzan cierta comprensión de cómo se distribuye el día y consiguen organizarse en el tiempo a partir de los sucesos cotidianos. Esto proporciona seguridad al niño, ya que le permite anticipar lo que va a ocurrir después. Matemáticamente, el horario es un patrón, una regularidad que los pequeños llegan a detectar con la sucesión de los mismos eventos a través de los días. Igual que en una serie de cuentas (roja, amarilla, roja, amarilla...) detectamos un patrón de repetición y advertimos que, si la última cuenta es amarilla, tenemos que añadir una roja, los niños sabrán que después de la comida viene el aseo y luego la siesta (*Tabla 1*). Esto no supone que todos los días sean exactamente iguales, sino que siempre se dan una serie de actividades de forma ordenada (p.ej. después de comer toca ir a dormir la siesta). Estas rutinas varían en su ejecución a lo largo del curso, ya que los niños van adquiriendo mayor protagonismo y toman la iniciativa de forma progresiva.

Por ejemplo, en la comida, al principio es el adulto el que lleva el peso de la acción. Da de comer al niño para, poco a poco, darle oportunidades de participación. Al final, el adulto pasa a un segundo plano, ofreciendo a los pequeños ayudas puntuales. Durante estas rutinas existen multitud de oportunidades de abordar aprendizajes matemáticos en contextos naturales para el niño. Solo debemos hacernos conscientes de estas oportunidades que se presentan de forma espontánea y, en algunos casos, introducir pequeñas modificaciones para potenciar dicho aprendizaje matemático.

Tabla 1. Horario de la Escuela.

Fuente: elaboración propia.

Recibimiento / acogida / entrada
Corro / asamblea
Almuerzo y aseo
Taller
Jardín
Comida
Aseo
Siesta
Aseo y despedida / recogida

Las rutinas proporcionan oportunidades para el aprendizaje matemático. A continuación, describimos algunas de ellas. Para empezar, tras el recibimiento, comenzamos con el corro. Antes debemos recoger el aula, tras haber estado jugando, a la espera de que llegaran todos los miembros del grupo. Aquí tenemos la primera actividad matemática: guardar los juguetes del aula supone realizar agrupamientos, seleccionando objetos de un tipo (coches), elaborando clasificaciones sencillas que atienden al tipo de objeto (coches con coches, construcciones con construcciones, o muñecas con muñecas). Al tiempo, deben coordinar el tipo de objetos que deben guardar con el número y características de los recipientes que usan para guardar los juguetes, deben orientarse en el espacio y distribuir correctamente los materiales en recipientes. A veces, incluso, deben utilizar algún tipo de simbolización, guardando las cucharas en una cesta junto a la cual hay un dibujo o una foto de una cuchara.

Para que esto sea posible, el aula debe tener una organización clara y asumible por el niño. Distribuimos el espacio en zonas de juego poco acotadas, pero, al mismo tiempo, claramente definidas, que permitan al niño estructurar mentalmente el espacio en el que reside de forma habitual (*Figura 1*). El orden en el aula es fundamental para que el niño sepa, en cada momento, dónde encontrar cada objeto. Este es el objetivo principal de una clasificación: guardar las cosas de modo que siempre sepamos dónde las tenemos y las podamos recuperar con rapidez cuando las necesitamos. Frecuentemente hacemos, con los niños y niñas de infantil, actividades de clasificación en las que deben guardar materiales pequeños en cajas. Estas actividades son incompletas, pues no suelen tener el componente de organización espacial que sí tiene guardar objetos dentro de cajas que, a su vez, tienen una localización dentro de un espacio como el aula.

Figura 1. Aula de 2-3 (juego con animales delimitado por una alfombra) y aula de 1-2 (zona de corro diferenciada a partir de una tarima)¹.

Fuente: elaboración propia.



3.1 Corro o asamblea

Después del recibimiento, pasamos al corro o asamblea. Esta rutina permite multitud de acercamientos a conceptos matemáticos. El simple hecho de colocarse en el corro ya supone abordar conceptos espaciales. Cada niño dispone de un cojín propio (traído de casa y sobradamente conocido) que debe ubicar dentro de la tarima de tal forma que todos puedan verse (en

¹ Todas las fotografías de aula están tomadas en la E. E. I. Cigüeña María en Las Rozas de Madrid.

forma de semicírculo o *U*). Los errores que se dan cuando se colocan permite la utilización de lenguaje matemático («ponte al lado de..., o entre... y..., para que podamos vernos todos»). Con niños y niñas de 1 y 2 años, comenzamos a pasar lista con la *ayuda* de una *mascota* del aula, que cada niño saluda y pasa al que está a su lado (*Figura 2*). Esto se aprovecha para acompañar la acción con el lenguaje: «Dáselo a..., que está sentado a tu lado». Para pasar la *mascota* se sigue un orden para asegurarnos de que todos han podido saludarla. En nuestro caso, comienza por un extremo de nuestra *U* y termina por el otro. Es un orden similar al que seguimos al contar objetos.

Figura 2. Niños de 1-2 pasándose la *mascota*.

Fuente: elaboración propia.



Una de las actividades principales en el corro es contar cuentos. Existe gran diversidad de ellos que nos acercan a las intuiciones matemáticas. Más allá del cuento que usemos, lo interesante es que el adulto incorpore la idea de que, a través de los álbumes ilustrados, elegidos en función de la calidad de sus ilustraciones y de la historia que nos presentan, podemos facilitar el aprendizaje de las matemáticas. Por ejemplo, el cuento *Luna*², de la editorial Kalandraka, de Antonio Rubio y Oscar Villán, presenta un patrón que se repite (luna, luna, sol) y anima al descubrimiento y repetición de patrones.

Con niños de 2 a 3 años, en vez de pasar la mascota, cada día un niño se encarga de *contar cabezas* con una varita. La disposición de los niños es la misma, en forma de *U*, para facilitar el establecimiento de un orden al contar. Si los niños se colocan círculo, es más difícil llevar un control de por

² Consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=EAKQeoHBqU4>

dónde se empieza a contar y dónde se termina. Para evitar esto, si nos distribuimos en círculo, también podemos dar pistas, como el maestro sea el inicio o el fin de este conteo (persona significativa para todos los niños). El objetivo no es que los niños cuenten de manera correcta, sino ofrecer una situación significativa en la que tiene sentido la práctica del conteo para determinar cuántos somos, si falta alguien, o cuántos faltan. La ejecución varía a lo largo del curso. Al inicio, el maestro o la maestra apoyan el conteo; más adelante, los niños acaban asignando una etiqueta numérica (un numeral) a cada niño del grupo. Lo normal es que este proceso de conteo emergente vaya acompañado de errores al tratar con cantidades muy grandes para ellos. Son habituales los errores en el recitado de la secuencia 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 5, 6...) y los pequeños aún no son conscientes del principio de cardinalidad: el último numeral recitado representa al número de compañeros contados. El resultado del proceso de contar, el cardinal, debe tener su correspondiente notación. Para ello utilizamos una pequeña pizarra en la que el niño pone su nombre y el número de niños que ha contado. Evidentemente, no escriben números (no es este el objetivo), pero sí que se observa (y más claramente con el paso del tiempo) algún sistema de notación que denota la intención de representar una cantidad mediante marcas, una representación icónica del número basada en el uso de la correspondencia uno a uno (*Figura 3*).

Figura 3. Niños de 2-3 años escribiendo su nombre y la cantidad de niños contada.

Fuente: elaboración propia.



Cuando pedimos al niño que anote la cantidad esperamos que se vaya haciendo consciente de que lo que allí representa puede tener un significado para otros y que es útil para determinadas situaciones; por ejemplo, para indicar en la cocina el número de niños que han ido ese día y que preparen la comida con esta información. Las notaciones infantiles a estas edades no sirven

para comunicar cantidades. Esto es debido, principalmente, a que a veces hay que representar cantidades demasiado grandes, inabarcables a estas edades. Sin embargo, sí conseguimos introducir a los pequeños en el ámbito de la cuantificación, y más en concreto, del conteo y la estimación. Cuando les damos pistas «hoy faltan muchos compañeros» o «hoy estamos todos», sus notaciones varían, haciendo más o menos marcas en algunos casos.

Durante el corro se habla y se organiza el día. Es decir, se secuencian las actividades incluyendo las rutinas. Para ayudar en esta organización, nos apoyamos en un panel (*Figura 4*) con fotos de las principales actividades que el niño ordenará formando una serie temporal (primero, después, antes, último...). Comenzando por la parte superior del panel se ordenan las fotos que representan las situaciones que se suceden en la jornada. Como siempre, los errores son oportunidades para que el niño evolucione. Aparte del encargado de llevar a cabo esta actividad, el resto de sus compañeros son sujetos activos que pueden sugerir y ayudar, o simplemente observar y aprender por el modelo que ofrece el otro.

Figura 4. Panel de secuenciación de las actividades.

Fuente: elaboración propia.



3.2 Almuerzo

En este momento los niños toman un trozo (o varios) de fruta. Podemos aprovecharlo para encargar una tarea matemática como es la de repartir. La fruta estará preparada en un cuenco y un niño la repartirá entre sus compañeros. En teoría, a cada niño se le debe dar un trozo de fruta, lo que supone una correspondencia uno a uno. También en este momento pueden generarse errores que podemos aprovechar. Por ejemplo, puede ocurrir que al repartir la fruta (igual que ocurre en una correspondencia, una enumeración, o en el conteo) se salten algún niño. Aquí la colocación de los niños influye de manera notable. El maestro, en este caso, puede incidir en hacer ver la importancia de seguir el orden y fijarse en que cada niño tenga fruta. También podemos ser nosotros los que generemos errores, u oportunidades de aprendizaje, poniendo menos cantidad de la necesaria y pidiendo al que ha repartido que vaya por los trozos que faltan a la cocina y se los pida al cocinero. Para que sea manejable por el niño, serán cantidades pequeñas (hasta tres, por ejemplo) y se apoyará en comentarios como «tienes que traer uno para... y otro para...».

Al repartir, suelen darse básicamente tres estrategias: ir al cuenco por un trozo y dárselo al compañero, coger varios trozos e ir repartiéndolos y, por último, llevar todo el cuenco e ir dando un trozo a cada uno de los compañeros. Consideramos que las tres estrategias son válidas, aunque la última es la más eficiente y la que origina menor cantidad de errores. Durante el reparto, el adulto es un mero observador que intervendrá solo si el niño no sabe encontrar una solución. A ser posible, ofrecerá pistas e incitará a que otros niños ayuden, pero sin llegar a dar la respuesta correcta a no ser que sea necesario. Casi siempre seguimos estos principios didácticos: permitir que los niños inventen sus propias estrategias para resolver los problemas e intervenir para ayudar lo menos posible (solo lo estrictamente necesario) y de forma indirecta.

Esta actividad estaría enfocada para niños de 2-3 años. Para niños de 1-2 años se puede hacer con mayor apoyo por parte del maestro, acompañando en el reparto, o dando mayores instrucciones. La idea es ofrecer oportunidades para explorar la correspondencia uno a uno de una forma natural perfectamente integrada en el día a día del aula.

3.3 Jardín

En este espacio, los materiales más comunes suelen ser cubos, palas y arena, elementos ideales para iniciarse en las intuiciones relativas a la can-

tividad, medición, peso, o capacidad. Disponer de diferentes contenedores para la arena posibilita que el niño tenga la oportunidad de comprobar que hay recipientes que pueden contener la misma cantidad, que otros contienen menos o más, o que unos les cuesta llenarlos más que otros para realizar tartas o castillos de arena. El desarrollo de estas intuiciones, con el uso continuado, hace que el niño decida utilizar unos u otros en función de lo que quiera realizar. Muchos recurren a los contenedores más pequeños al ser más rápido el proceso de llenado, ya que su fin es la de volcarlos para realizar castillos de arena. Los contenedores también pueden compararse en capacidad, al introducir unos dentro de otros y también mediante el trasvase de su contenido.

En el aula se pueden realizar actividades de un tipo similar, con contenedores y contenidos, utilizando otros materiales que en función de sus características potencian el establecimiento de un tipo de relaciones u otras. Así, no es lo mismo proporcionar harina, agua o pan rallado que dar objetos como tapones, corchos o piedras de similar tamaño. Los primeros son materiales continuos (no contables), mientras que los segundos pueden tratarse de forma separada, uno a uno, como ocurre con los materiales discretos, que son la base para la idea de unidad y para el conteo.

3.4 Comida

Antes de comer, es necesario lavarse las manos. Se trata de una actividad aparentemente sencilla y desprovista de interés matemático, centrada en establecer una rutina de higiene y salud en los niños. Pero en ella seguimos una secuencia de acciones ordenadas. Es una serie temporal como la que hemos visto en el trabajo que se hace con el panel de las rutinas. Esta rutina la secuenciamos en partes para que su asimilación sea más efectiva. Las secuencias para la correcta ejecución serían: Subirnos las mangas, echarnos jabón, abrir el grifo, frotar las manos, cerrar el grifo, y secarnos las manos. Al principio el apoyo del adulto en la ejecución es fundamental, porque el agua es un elemento demasiado llamativo que despista la atención. Con el paso del tiempo, el adulto va pasando a un segundo plano y fomenta la colaboración entre iguales: «ayuda a... a echarse jabón, a subirse las mangas...».

Para comer hacen falta una serie de instrumentos (platos, cucharas, barberos). Disponemos de otra oportunidad para abordar contenidos mate-

máticos mediante el reparto de estos elementos. Es el mismo tipo de actividad que en el almuerzo, sólo que aquí hemos de repartir varios elementos. El niño encargado ha de ir dándole a cada niño un babero, una cuchara y un plato (*Figura 5*).

Figura 5. Elementos a repartir.

Fuente: elaboración propia.



El niño ha de formar varias colecciones iguales con tres elementos diferentes en cada una y ha de asegurarse de que todos dispongan de estos tres utensilios. Cuando se dan errores porque falta algo, son los propios niños los que suelen expresar este error y alertan al responsable. Si no sucediera esto, el maestro, al comenzar a servir la comida, puede hacer caer en el error a partir de comentarios indirectos como «no le puedo echar la comida a Paquito» o «Juanita se va a manchar la camiseta comiendo». Con esto sería suficiente, pero en ocasiones hay que ser más explícito.

La forma en la que reparten también varía (lo mismo que ocurre en el almuerzo). Pueden repartir de tres formas habitualmente:

- De uno en uno: coge un objeto y lo reparte y vuelve a por otro.
- Llevando todos los elementos y va repartiendo, llevando el cesto de las cucharas.
- Realizando una estimación y cogiendo varios objetos, llevando varias cucharas para repartir en un grupo/mesa de niños (*Figura 6*).

Figura 6. Estrategias para repartir.

Fuente: elaboración propia.



También podemos preparar el carro con menos elementos de los necesarios de tal forma que el niño tenga que ir a buscar los que faltan.

Tras comer, toca recoger. Los niños toman siempre un lácteo de postre, ya sea leche o yogur. Cuando terminan, se les va dando permiso para que recojan los utensilios del postre: el vaso o la cuchara con el vaso de yogur. Han de llevarlo al carro y ponerlo en el lugar correspondiente. Si se trata de guardar el vaso, han de apilarlos unos sobre otros. El problema surge cuando hay una torre de vasos demasiado alta para que entre en la balda del carro y deben comenzar una nueva torre, o partir en dos la existente. Aparentemente, se trata de un problema simple. Para recoger la cuchara y el vaso de yogur, han de realizar dos conjuntos. Por un lado, el de las cucharas y, por otro, el de los yogures (*Figura 7*). Se trata de una actividad muy sencilla y que son capaces de realizar de forma adecuada desde muy pequeños.

Figura 7. Guardando cuchara y yogur.

Fuente: elaboración propia.



3.5 Siesta

Antes de ir a dormir, han de quitarse los zapatos y guardarlos en un lugar indicado para ello. La colocación es una alineación con los zapatos agrupados por pares. En este momento podemos aprovechar para realizar otra actividad de repartir. Se puede encargar a un niño que reparta las sábanas o las matas para dormir la siesta. Incluso, alguno se preocupa por tapar a cada uno de los niños que están tumbados en cada colchoneta. Deben realizar una correspondencia uno a uno entre niños y mantas y a la hora de repartir, se dan situaciones similares a las de rutinas anteriores de reparto: repartir de una en una o estimar las mantas necesarias y llevar varias a la vez.

A través de todos estos ejemplos es importante ver que las estrategias matemáticas de actuación (por ejemplo, las de reparto) surgen en situaciones cotidianas diferentes. Es necesario que los maestros y maestras identifiquen cada una de estas situaciones cotidianas como oportunidades para aprender matemáticas y también es crucial que no hagan ellos lo que puedan hacer los pequeños. Es decir, una vez detectamos la oportunidad de aprendizaje, no la desperdiciamos.

3.6 Aula de bebés

Uno de los principales aspectos matemáticos en el aula de bebés es el conocimiento de los objetos, a través de la exploración de sus propiedades físicas y sonoras. Para poder seleccionar un grupo de manzanas, por ejemplo, de entre un grupo más amplio de frutas, he de conocer cómo son y qué características tienen, y así diferenciarlas del resto. Para esta edad, proponemos la creación de diferentes cestos de materiales inspirados en el cesto de los tesoros descrito por Goldschmied, pero con una temática concreta. Puede ser un cesto con instrumentos musicales, de frutas, o de objetos redondos y cuadrados, etc.

Figura 8. Modelos de cestos.

Fuente: elaboración propia.



En esta edad resulta fundamental la organización del aula. En los primeros meses los niños de estas aulas apenas se desplazan (dependiendo de la edad con la que se incorporen al centro) y su juego suele realizarse en una alfombra o tapiz. Pero a medida que comienzan a desplazarse (reptando, gateando) han de tener referencias claras de cada una de las zonas del aula. Esto puede hacerse con distintas texturas en el suelo a partir de tarimas o alfombras, para que se puedan situar y orientarse espacialmente. Además, han de contar con elementos que les motiven y permitan cambiar de perspectiva (voltearse, sentarse, ponerse de pie con apoyo, etc.) y así disponer de mayor información sobre el espacio que habitan.

En definitiva, debemos ofrecer una disposición espacial y una riqueza de objetos que les permitan recoger información sobre todo lo que les rodea, teniendo en cuenta todas las dimensiones del espacio. Esto incluye organizar, además de suelos y paredes, los techos, para que los niños dispongan de referencias en el espacio. Esto permitirá a los pequeños ir avanzando en el conocimiento del mundo.

Figura 9. Modelos de zonas de juego.

Fuente: elaboración propia.



3.7 Hacer recados

El hecho de que los niños vayan a otras dependencias de la escuela contribuye a desarrollar su capacidad de orientarse en el espacio. Pueden ir a la cocina, por ejemplo, a pedir más fruta, o algún utensilio para la comida. Para organizar esta actividad, hay que pensar en las características propias del centro, las posibilidades y limitaciones determinadas por la seguridad, los recursos personales (van solos a otro lugar del centro, pero debe haber

un control en la distancia) y las limitaciones arquitectónicas (escaleras, puertas, etc.). Tras esta reflexión, podemos encargar que vayan a uno u otro lugar para que realicen alguna acción. Es preferible que estos *viajes* por la escuela los hagan varios niños juntos, de modo que puedan ayudarse unos a otros.

Podemos preparar actividades enfocadas al conocimiento matemático y diseñar multitud de materiales y situaciones de juego con ellos, pero no debemos olvidar que en lo cotidiano podemos encontrar multitud de oportunidades para aprender matemáticas de 0 a 3 años. Una premisa fundamental es ofrecer ocasiones de actuar y dar el tiempo necesario para que el niño pueda enfrentarse a ellas. Algunas veces, con la preparación de espacios, materiales y tiempos es suficiente; en otras ocasiones, el educador debe intervenir con pequeños comentarios u ofreciendo modelos de actuación. Lo que sí debemos hacer es reflexionar desde la perspectiva matemática, y potenciar el desarrollo de nuestra mirada matemática. El proceso de formación y la reflexión sobre la experiencia permite detectar, en lo cotidiano, nuevas posibilidades y escenarios para el aprendizaje matemático.

4. ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA MATEMÁTICA DE 0 A 3 AÑOS

Al diseñar una propuesta de juego para 0-3, debemos plantearnos previamente cuál es el objetivo, qué intención tenemos, y qué intuición matemática queremos desarrollar a través de la propuesta. Comenzamos centrándonos en la presentación de la situación de juego que hacemos para los niños.

Aparte de seleccionar los materiales, diseñar tiempos y espacios, hemos de tener presente la forma en que presentamos dichos materiales y la manera en la que vamos a adecuar los espacios. Partimos de la idea de proporcionar al niño un entorno apropiado que facilite el aprendizaje. Para empezar, queremos resaltar el aspecto estético. El maestro y pedagogo Loris Malaguzzi daba muchísima importancia al diseño de los diferentes espacios de una escuela con el fin de crear un ambiente determinado «... los espacios, los materiales, los colores, las luces y la decoración tienen que participar y ser solidarios con la gran alquimia que representa el hecho de crecer

en una comunidad»³ (Vecchi, 1998, pp. 133 y 135). Dentro de los distintos enfoques sobre estética en la escuela infantil, queremos enfatizar la actitud que se traduce en preparar las propuestas desde el cariño, con una perspectiva del cuidado de aspectos tales como la colocación de los materiales, el equilibrio del espacio, la seguridad, la luz, o el ambiente, y con la intención de ofrecer los mejores recursos posibles que generen aprendizajes en el niño. Buscamos que, a través de la presentación de la propuesta, gracias al cuidado en la preparación, niños y niñas no puedan contener el deseo de actuar y tengan multitud de posibilidades de acción con los recursos a su disposición.

Como dice Arnheim⁴ (1994), «La experiencia visual es dinámica. Lo que una persona percibe no es sólo una disposición de objetos, de colores, de formas, de movimiento y de tamaños. Es, quizá, antes de nada, un juego recíproco de tensiones dirigidas». En definitiva, dependiendo de cómo percibe el espacio una persona, así actuará con él. Por ello, debemos preocuparnos de ofrecer espacios que guarden un equilibrio con los objetos y viceversa. Hemos de reflexionar sobre hacia dónde queremos dirigir la atención y en consecuencia la acción del espectador. «Cuando a los sujetos se les sugiere una tendencia direccional, sus respuestas no se distribuyen al azar» (Arnheim, 1994). Siempre tenemos el fin de fomentar que se vayan instaurando nuevos aprendizajes a partir de las experiencias del niño.

Una fuente de inspiración pueden ser las obras de arte (Alsina y León, 2016). Cuando acudimos a una exposición, encontramos piezas que pueden emocionarnos de alguna manera. Ese tipo de emoción queremos transmitirla al niño teniendo en cuenta, al mismo tiempo, nuestro fin educativo. Nuestra propuesta puede nacer, recibir sugerencias, o estímulos, de la obra de arte, pero no tratamos de reproducirla (copiarla) tal como la vemos. La obra requiere una adaptación a los recursos que tenemos disponibles, a nuestra intencionalidad educativa y a la realidad del aula (*Figura 10*).

³ Extraído de *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* de Alfredo Hoyuelos (Editorial Octaedro).

⁴ Extraído de *Arte y percepción visual* de Rudolf Arnheim (1994, Alianza Editorial).

Figura 10. Propuesta de juego con luces inspirada en la obra *Juego de sombras* de Hans-Peter Feldmann (1941).

Fuente: elaboración propia.



Nuestro planteamiento parte de las expectativas de aprendizaje: competencias, objetivos, o capacidades. Por ejemplo, si queremos favorecer la desinhibición motriz, podemos utilizar una multitud de pelotas en un espacio diáfano. Tras el diseño de objetivos y contenidos, tendríamos que seleccionar materiales dirigidos a nuestro propósito. Por último, nos planteamos la disposición de estos en el espacio. No se trata solo de ubicarlos buscando la emoción estética; también debemos cuidar el acceso que niñas y niños tienen a los materiales, y que haya cantidad suficiente para cada uno.

Figura 11. Propuesta de juego con frutos de otoño.

Fuente: elaboración propia.



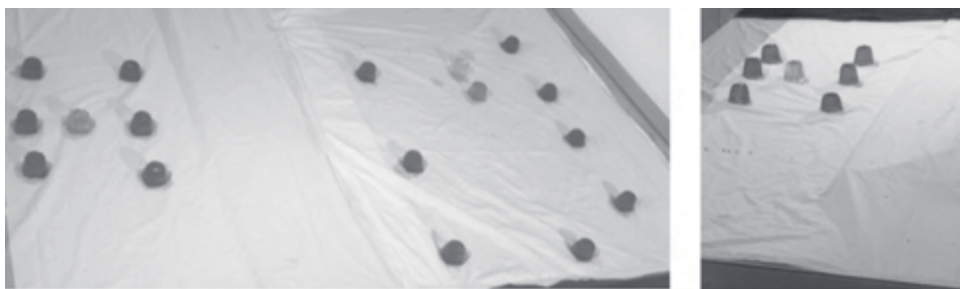
Para abordar el diseño de espacios de juego en el aula, debemos partir del conocimiento de las características evolutivas del grupo, lo que nos condiciona en gran medida. En el diseño para 0 a 3 años, organizamos el espacio en zonas de juego poco acotadas, delimitadas solamente con una alfombra o una tarima, y que permitan a los niños combinar materiales. Así, si ofrecemos muñecas, cerca de ellas debe haber otros materiales que fomenten el juego simbólico, como los objetos réplica de una vajilla: cucharas, platos y vasos. Otro ejemplo es colocar coches y animales de juguete cerca de donde se hacen construcciones, para que exista la posibilidad de realizar «edificaciones» que apoyen el juego (carreteras, casas, garajes, etc.).

Algunas características del aula pueden limitarnos, como el diseño arquitectónico, el color de las paredes, la luz, o el mobiliario. Son elementos que en la mayoría de los casos no podemos elegir, pero sí debemos intentar que el ambiente sea lo más equilibrado y ordenado posible. Cuando un niño entra por la puerta debe tener ganas de quedarse y ser capaz de abarcar el espacio y alcanzar cierta comprensión de cómo está distribuido.

El color es otro factor que nos puede ayudar a centrar la atención del niño. Si el espacio es lo suficientemente neutro, y colocamos una zona que destaque por el color, invitaremos al niño a que acuda a esa zona. Si, por el contrario, sobreestimulamos al niño con la organización del espacio, provocamos una mayor dispersión de su atención. Como vemos en la *Figura 12*, se utiliza el color que proporciona el material con el contraste que nos aporta el fondo blanco de las telas dispuestas en el suelo. Estamos dirigiendo la atención del niño sobre los materiales que pretendemos que utilicen. Con esta preparación, evitamos tener que dar consignas; es la propuesta la que «llama» a la acción.

Figura 12. Propuesta de juego con gelatina.

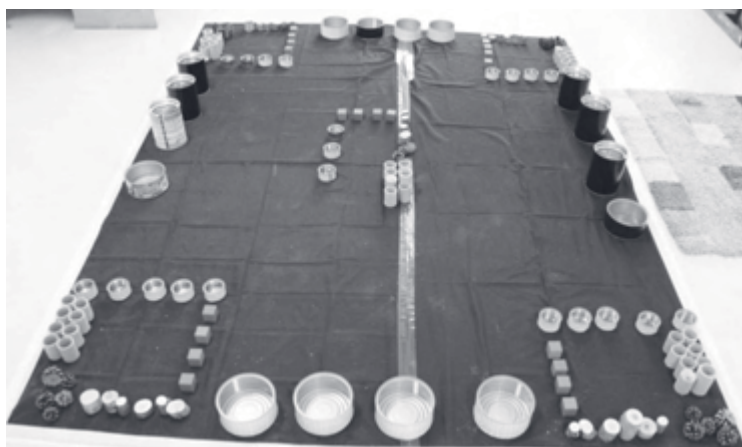
Fuente: elaboración propia.



Desde el punto de vista matemático, hay muchos aspectos interesantes que se reflejan en las propuestas y que pueden estimular el pensamiento matemático. Si observamos la *Figura 13*, lo primero que percibimos es que el material no está dispuesto al azar; hay un *orden*, una estructura y una intencionalidad. Un proceso importante en matemáticas es el descubrimiento de patrones, de modo que una colocación como la de esta propuesta, ya debe resultar estimulante para los niños. La tela sobre el suelo, con los materiales situados en el borde, delimita una zona estableciendo un interior, exterior y una frontera para la zona de actividad. Esto es importante desde el punto de vista de los conocimientos espaciales y del lenguaje matemático. En la disposición también apreciamos una simetría aproximada, con la misma colocación en cada esquina y similar distribución en los bordes. Los materiales, en cada parte del espacio de juego, se presentan agrupados. Están juntos los que son iguales, lo cual enfatiza una importante relación matemática que dirige hacia la clasificación. Hay recipientes de distintos tamaños para explorar la magnitud capacidad, para ordenar por tamaños, para trasvasar y para hacer comparaciones directas. Abundan las semejanzas (formas cilíndricas), pero también las diferencias (materiales de plástico, madera, metal, o cartón). Un primer vistazo apresurado al espacio de juego podría hacer pasar por alto la intencionalidad que hay detrás de la selección del material, o de su organización, de potenciar el pensamiento matemático. Concluimos este apartado destacando que la presentación de los materiales en el espacio puede ser un aliado en nuestra práctica si responde a nuestra reflexión educativa.

Figura 13. Aspectos matemáticos en la disposición de los materiales en la propuesta.

Fuente: elaboración propia.



5. JUEGO CON OBJETOS EN EL AULA DE 1-2 AÑOS

A continuación, describimos una sesión de juego con objetos en el aula de 1-2 años. Antes de comenzar, la zona de juego queda delimitada con una tela negra y mediante la distribución de latas grandes y pequeñas por el borde. En el centro aparecen los objetos que jugarán el papel de contenidos para llenar los contenedores (*Figura 14*).

Figura 14. El planteamiento de la propuesta para el aula de 1-2 años.

Fuente: elaboración propia.



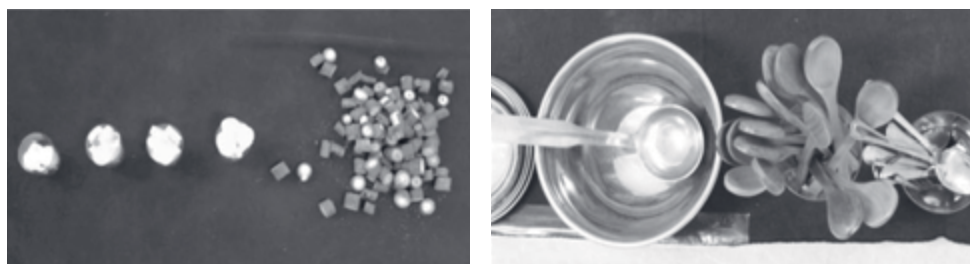
Si observamos con mayor detenimiento los materiales de la propuesta (*Figura 14*), vemos los objetos a introducir, tapones de plástico blancos y amarillos. Los colores son solo dos, de modo que los tapones *piden* ser diferenciados, seleccionados, o agrupados por el color. También tenemos troncos pequeños, de forma también redondeada (cilíndrica), pero de otro color y otro material claramente distinto de los tapones (madera). El material se presenta en vasos transparentes, lo que va a permitir guardar tapones y troncos en ellos pudiendo ver en cada momento lo que hay en el interior, lo cual es muy interesante desde el punto de vista matemático, si deseamos, por ejemplo, observar si todos los objetos introducidos en el vaso son del mismo tipo, color, etc.

El tamaño de los objetos está también muy pensado. Más allá de que sea un material seguro, que no se pueda tragar, mediante los tamaños ofrecidos buscamos que el material pueda ser tratado como un material discreto, tomando los objetos de uno en uno, como unidades que conforman una cantidad agregándose una a una, o como una cantidad continua, sin contar los objetos. En este caso sería como usar harina, agua o arena, trasvasando tapones o tron-

cos, sin dar un tratamiento individualizado a los objetos. Esta dualidad en el tratamiento de las cantidades de objetos, como discreta o continua, se enfatiza con otros materiales complementarios, como las latas grandes, las latas pequeñas, y las cucharas. En las latas grandes caben muchos tapones y troncos y sugieren trasvasados *por montones*, como podríamos hacer con materiales continuos. Sin embargo, las latitas pequeñas (de atún) solo permiten introducir un objeto en ellas, de los seleccionados en el material. La presencia de cucharas en el material (Figura 15) también busca que los objetos sean tratados de uno en uno: un tapón, o un tronco en la cuchara, para hacer un trasvasado uno a uno.

Figura 15. Los materiales.

Fuente: elaboración propia.



Al comenzar a interactuar con los materiales, los niños vierten el material de los vasos de plástico que al principio queda agrupado y se mezclan los tapones de los dos colores. Comenzamos a ver cómo los tapones amarillos son tratados de uno en uno, metiendo uno en un vaso, o tomando uno con la cuchara (Figura 16).

Figura 16. Inicio del juego con los objetos.

Fuente: elaboración propia.



Pero también, como habíamos conjeturado al elegir los materiales, hay niños que trasvasan los tapones de un vaso de plástico a otro volcando un vaso sobre el otro, como si vertieran agua o arena (*Figura 17, derecha*). Lo interesante matemáticamente de estas dos acciones es que, en el primer caso, la cantidad que se trasvasa es un agregado de unidades, como son las colecciones de objetos cuando se cuentan uno a uno. Sin embargo, en segundo caso, la cantidad se valora globalmente, y es una cantidad discreta de objetos que se podrían separar y contar, pero ni se separan ni se cuentan. El primer tipo de acciones es la más cercana al conteo, mientras que el segundo tipo está más próximo al trabajo con magnitudes continuas. La selección de materiales está hecha para favorecer los dos tipos de acciones y relaciones y al estudiar la documentación de la actividad, vemos que la hipótesis de que surgirían estos dos tipos de comportamientos se confirma, como apreciamos en las *Figuras 16 y 17*.

Figura 17. Trasvasados con materiales discretos.

Fuente: elaboración propia.



En la *Figura 17* también observamos el detalle de cómo los tapones están agujereados para permitir respirar al niño en caso de meterse uno en la boca. En la *Figura 18*, vemos el trasvasado por unidades, desde el vaso de plástico a uno de metal por medio de una cuchara. Este procedimiento sería ideal en caso de contar troncos: ir pasándolos de uno a uno de un recipiente a otro para diferenciar entre los contados y los no contados todavía. No esperamos este tipo de estrategias hasta dos años más tarde, pero como maestros necesitamos reflexionar sobre el sentido curricular que tienen las acciones infantiles. También vemos que el niño pasa de tener el vaso metálico vacío a tenerlo lleno, en la segunda imagen, y comprueba con la mano que no caben más.

En la *Figura 18*, a la derecha, un niño tiene un tapón en cada vaso de plástico. Es evidente, por el tamaño de los vasos, que en los vasos caben más tapo-

nes, pero ha decidido establecer este tipo de correspondencia uno a uno entre vasos y tapones amarillos.

En caso de querer hacer un comentario a estos pequeños, para acompañar sus acciones, las frases sencillas y breves que ponen nombre a los conceptos matemáticos presentes en las manipulaciones son siempre un apoyo conceptual: «El vaso está vacío, está lleno, no cabe nada más, hay un tapón en cada vaso, etc.».

Figura 18. Vasos vacíos y llenos, un tapón en cada vaso.

Fuente: elaboración propia.



En la *Figura 19*, seguimos asistiendo a situaciones de llenado y vaciado. De nuevo, el llenado puede ser por unidades, a mano o «a cuchara», y a la derecha vemos vaciados en los que se vuelca el vaso. En la foto de en medio, de la *Figura 19*, hay un principio de clasificación. Tenemos dos platos metálicos, uno lleno de troncos y el otro con un único tapón amarillo. Es una pequeña clasificación simple teniendo en cuenta las características del material en la que se forman dos clases: los tapones amarillos y los troncos. En el caso de los troncos, también interviene la idea de capacidad, pues una vez lleno el plato, el niño deja de añadir troncos.

Figura 19. Llenar y vaciar, por unidades y *de golpe*.

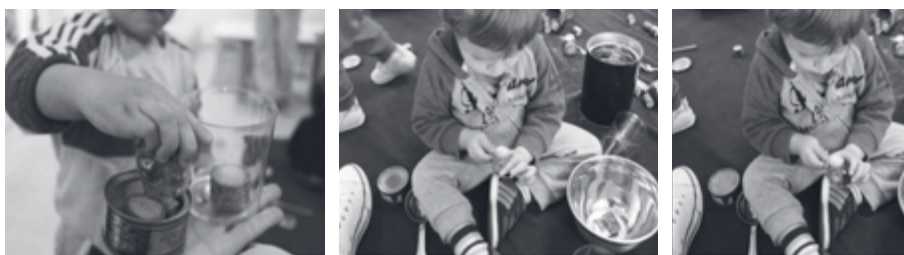
Fuente: elaboración propia.



El maestro, o maestra, puede intervenir durante el juego. En la *Figura 20*, Gonzalo sujeta sobre la palma de su mano dos recipientes con un tronco en cada uno de ellos. Mientras que en la lata no caben más troncos, en el vaso transparente sí. Esto es un indicador de que el vaso transparente tiene una capacidad mayor. El maestro anima a la comparación de capacidades, que es un concepto relacionado con la medición que está siempre presente en los juegos con recipientes. El niño en este caso pone el tronco encima de la lata donde ya no cabe nada más, como si tratara de comprobar algo que para él no es aún del todo evidente. Estas acciones nos hacen pensar que los niños de 1-2 años requieren tiempo, y que sus aprendizajes son lentos y no tiene sentido tratar de apresurarlos, pero sí plantearles situaciones de este tipo que les animen a reflexionar sobre la magnitud capacidad. En las imágenes de la derecha (*Figura 20*), el niño también se toma su tiempo en colocar un tronco sobre la cuchara. Dado que tiene un recipiente metálico con dos troncos junto a él, parece que está haciendo un agrupamiento de objetos del mismo tipo, pero echándolos de uno en uno con ayuda de la cuchara. Dado que hay muy pocos objetos, podemos acompañar la acción indicando verbalmente cuántos troncos hay en el recipiente.

Figura 20. Intervención del maestro para animar a comparar capacidades.

Fuente: elaboración propia.



En la *Figura 21*, al hacer el seguimiento fotográfico de la acción del niño, comprobamos que éste está añadiendo troncos (uno, dos, tres, cuatro) al bol, pero después (*Figura 22*), los trasvasa todos de golpe a la lata grande negra que tiene a su izquierda. Vemos pues una combinación de los dos tipos de acciones mencionados al principio: el tratamiento por unidades y el tratamiento global de trasvasado. En las fotos de la derecha, vemos que las mismas acciones se repiten con ligeras variaciones con otros niños y niñas de la clase. Asistimos también a el intento de ir llenando un plato metálico, con una selección de troncos; es decir, sin llenar el plato con troncos y tapones, por ejemplo. Esto lo

vemos como indicador de que no solo es importante la capacidad, el llenado del recipiente, sino también el tipo de objeto que seleccionamos para esta acción.

Figura 21. Llenar despacio, uno a uno.

Fuente: elaboración propia.



Figura 22. Dos tipos de trasvasado.

Fuente: elaboración propia.



En la *Figura 23* observamos la recogida del material. Cuando los objetos a guardar son muy diferentes entre sí, y hay un número suficiente de recipientes, los niños ponen en cada recipiente solo los del mismo tipo. Así, a la derecha vemos las cucharas de metal en un recipiente, las de madera en otro, los tapones amarillos en otro y los troncos en uno más grande.

Figura 23. La recogida del material y la influencia de sus características.

Fuente: elaboración propia.



6. CONCLUSIONES

Acabada la sesión, tras analizar la documentación, pensamos que se han cumplido en gran medida nuestras expectativas sobre las acciones infantiles y el uso del material. Las latas grandes y las pequeñas, situadas en el borde de la tela negra, se han utilizado menos que el material que quedaba en el centro de la zona de juego. Es posible que otra disposición del material pueda dar lugar a una situación de juego aún más rica desde el punto de vista matemático. Otros aspectos puntuales de la propuesta pueden ser modificados, como la cantidad de tapones blancos, que era muy pequeña en comparación con la de amarillos. Las situaciones de juego que proponemos para que niños y niñas potencien sus intuiciones matemáticas siguen un ciclo de: diseño de la propuesta, selección de materiales, organización del entorno, juego infantil, documentación, análisis y rediseño. Las propuestas son guiadas por nuestras hipótesis sobre las interacciones de los pequeños con el entorno que creamos para ellos.

Esperamos que la descripción que hemos dado del diseño de la propuesta y el desarrollo posterior de la sesión de juego proporcione una imagen fiel de lo que entendemos por *matemáticas* en el aula de 0 a 3 años. Estamos en una línea de matemáticas intuitivas e informales (Alsina, 2015), en que esperamos que la actividad infantil prepare para futuros aprendizajes matemáticos. Sin embargo, como hemos señalado en la introducción, no esperamos que la observación las fotografías de la sesión de juego con objetos le evoquen a nadie las típicas tareas matemáticas escolares formales que se encontrarán estos niños al llegar a la etapa de Educación Primaria. Como vemos, existe una distancia considerable entre lo que podemos interpretar como conocimientos matemáticos en 0-3 (Alsina y Roura, 2017) y las matemáticas de edades posteriores, incluyendo las de Educación Infantil de 3 a 6 años. En este artículo hemos tratado de dar visibilidad al juego infantil que tiene la potencialidad de desarrollar el pensamiento matemático desde edades tempranas y la incidencia que puede tener el adulto de referencia a través de la creación de entornos de aprendizaje adecuados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, Á. (2006). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona: Octaedro & Eumo.

- Alsina, Á. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años: Elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea.
- Alsina, Á., y León, N. (2016). Acciones matemáticas de 0 a 3 años a partir de instalaciones artísticas. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 33-62. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/263801>
- Alsina, A., y Roura, D. (2017). Estableciendo niveles de adquisición de conocimientos matemáticos informales antes de los 3 años: diseño, construcción y validación de una rúbrica. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 6(1), 32-52.
- Buys, K. (2010). Años de preescolar. Numerización emergente. En M. Van de Heuvel-Panhuizen (ed.), *Los niños aprenden matemáticas: Una trayectoria de aprendizaje-enseñanza con objetivos intermedios para el Matemáticas con dos años cálculo con números naturales en la escuela primaria* (pp. 47-56). México: Correo del Maestro & La Vasija.
- Clements, D. H. (2004). Major themes and recommendations. En D. H. Clements, J. Sarama y A. M. DiBiase (eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 7-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clements, D. H., y Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Nueva York: Routledge.
- De Castro, C. (2011). Buscando el origen de la actividad matemática: Estudio exploratorio sobre el juego de construcción Infantil. *EA, Escuela Abierta*, 14, 47-65.
- De Castro, C. (2016). El estudio de documentos curriculares como organizador de la investigación en educación matemática infantil. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 39-52). Málaga: SEIEM.
- De Castro, C., Flecha, G., y Ramírez, M. (2015). Matemáticas con dos años: buscando teorías para interpretar la actividad infantil y las prácticas docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 89-108.
- De Castro, C., y Quiles, O. (2014). Construcciones simétricas con 2 y 3 años: La actividad matemática emergente del juego infantil. *Aula de Infantil*, 77, 32-36.
- Edo, M. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años. *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 71-84.
- Flecha, G. (2014a). Matemáticas y literatura de 0 a 3: No es una caja. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(1), 74-80.
- Flecha, G. (2014b). Matemáticas y literatura de 0 a 3: Un cuento de cigüeñas. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 53-60.

- Fuson, K. C., Clements, D. H., y Beckman, S. (2009). *Focus in prekindergarten: Teaching with curriculum focal points*. Reston, VA/Washington, DC: NCTM& NAEYC.
- Geist, E. (2014). *Children are born mathematicians: supporting mathematical development, birth to age 8*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Lakoff, G., y Núñez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. New York: Basic Books.
- Lee, S. (2012). La historia de Emma: Estudio de caso sobre el desarrollo de la resolución de problemas desde los 8 meses a los 2 años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(2), 64-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4836752.pdf> [Consulta: 12/12/2017].
- López, M. (2015). Matemáticas y arte con dos años. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(2), 67-72.
- NAEYC, y NCTM. (2013). Matemáticas en la Educación Infantil: Facilitando un buen inicio. Declaración conjunta de posición. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 2(1), 1-23.
- National Research Council. (2014). Fundamentos cognitivos para la iniciación en el aprendizaje de las matemáticas. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(1), 21-48.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. (2007). [Orden] por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

De Castro Hernández, C., y Flecha López, G. (2018). Provocación de intuiciones matemáticas a través del juego infantil de cero a tres años. *Educación y Futuro*, 39, 117-146.



EXPERIENCIAS

El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva

The Game as a Source of Development and Learning in 0-3 Year Olds. A Reflective Practice View

MAR MARTÍNEZ GARCÍA

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PSICÓLOGA INFANTIL Y PSICOMOTRICISTA

PROFESORA TITULAR EN EL CES DON BOSCO

REBECA GARCÍA PAZOS

DIPLOMADA EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

COORDINADORA PEDAGÓGICA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 MI JARDÍN DEL NORTE

Resumen

En este artículo, abordamos la importancia que tiene el juego en la vida del niño y la niña y, por lo tanto, del papel protagonista que debería jugar como estrategia metodológica en la Educación Infantil. Para ello, desde el enfoque de la práctica reflexiva, acompañamos el proceso de trabajo realizado sobre este tema por parte del equipo educativo de una escuela infantil del primer ciclo 0-3. Profundizamos sobre la necesidad de reflexión sobre la propia práctica como vía de mejora profesional continua para poder ofrecer la mejor atención educativa posible. Analizamos la importancia de las concepciones de niño y niña de las que partimos, considerándolo como la piedra angular de todo proyecto educativo. A partir de ahí, profundizamos en el papel del educador o educadora y en las estrategias metodológicas en torno al juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en estas edades.

Palabras clave: práctica reflexiva, juego infantil, materiales juego, ciclo 0-3, Educación Infantil.

Abstract

In this article we approach the relevant role that the game plays in the lives of boys and girls, and therefore the importance that it should have as methodological strategy in Early Childhood Education. Using a reflective practice approach we analyse the working processes carried out by the teaching staff in a 0-3 year olds Infant school. We claim the need to reflect upon the own teaching practice as a means for professional improvement, so that teachers may give the best of themselves. The point of departure of our proposal is the concept of child we have in mind, boys and girls, as the keystone upon which leans the educational project. Then we deepen in the role of the educator and the methodological strategies that make the game the source of development and learning at this educational stage.

Keywords: reflective practice, children's games, game's materials, 0-3 year olds, Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

El niño no diferencia entre vivir, aprender y jugar. Lo ve como una unidad orgánica. Ve que el mundo va bien cuando juega. Se siente parte del mundo. Siente que su deseo de jugar en cualquier lugar y en cualquier momento es cosa seria y llena de sentido.

Todos los niños juegan, sean cuales sean las condiciones a su alrededor. Haya guerra, miseria, hambre o abundancia, nuestros niños juegan. Se agarran a la más mínima ocasión de jugar que tienen a su alcance. (Stern, 2017, p. 20).

Compartimos estas palabras de Stern en cuanto a la importancia y el papel que tiene el juego en la vida del niño y la niña, en su proceso de desarrollo y en su aprendizaje. Es por ello, que la elección de este tema para realizar un trabajo de reflexión sobre la propia práctica educativa nos parece sumamente necesario y enriquecedor.

Precisamente, en este artículo vamos a acompañar en ese proceso de reflexión a un equipo educativo de una escuela en el ciclo 0-3. A lo largo de este curso, han ido recogiendo por escrito, han documentado, parte de dicho proceso de práctica reflexiva en torno al juego, lo que nos sirve para mostrar, a partir de pequeños fragmentos de esos textos, el camino recorrido, el trabajo realizado.

Consideramos que en la reflexión desde la práctica educativa es importante plantearnos, tal y como se ha hecho en este caso, preguntas como estas:

- ¿Cómo realizo mi práctica?
- ¿Contradice mi práctica lo que pienso y digo?
- ¿Existen diferencias entre mis principios educativos y mis prácticas?
Si es así, ¿cuáles son las razones?
- ¿Qué necesito cambiar?
- ¿Qué he aprendido?, ¿cómo lo he aprendido?
- ¿Lo puedo hacer de otra manera?

Todo ello no solo de forma individual, sino como equipo educativo que comparte un proyecto; como una práctica reflexiva compartida.

2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Para empezar, podemos decir que reflexionar supone cuestionar lo que estamos haciendo, abrirnos a nuevas opciones o alternativas. Todo lo que hacemos puede ser susceptible de ser reflexionado; cualquier cosa, en realidad: aspectos de nuestra vida cotidiana, la forma en que nos relacionamos o nos comunicamos, lo que pensamos o sentimos, lo que aprendemos, y por supuesto, también, el trabajo que realizamos.

Consideramos que esta actitud reflexiva se vuelve imprescindible en el ámbito educativo. Tal y como defiende Perrenoud (2004), son necesarios profesionales capaces de evolucionar, de aprender con la experiencia; con capacidad de «reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. Capaces de reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y metacomunicación» (p. 17).

En el campo de la educación, esta propuesta de la reflexión desde la práctica está presente en las corrientes de la pedagogía activa y, de forma muy especial, defendida por Dewey ya a principios del siglo xx. Este autor establece las diferencias entre la acción de rutina, basada en la tradición y la autoridad externa, y la acción reflexiva, entendida desde una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Para los docentes que adoptan el primer tipo de acción, la práctica educativa obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva entienden la naturaleza dinámica de la educación y cómo depende del contexto y de las circunstancias en que se da. A su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos (Dewey, 1989).

Sin embargo, para este autor esta reflexión no consistiría en un mero conjunto de pasos o en un guion dado por otros con procedimientos específicos que los educadores deban seguir. Se trataría, en realidad, de un modo de afrontar y responder a los problemas, en suma, de una manera de ser como educador o educadora que implica un proceso más amplio y complejo que el de dar una solución racional y lógica a los problemas o situaciones que se dan en la práctica educativa. Esta reflexión implica, también, intuición, emoción y pasión, de modo que no puede reducirse y enseñarse como un simple repertorio de

técnicas para uso de los profesionales de la educación, como a menudo se ha pretendido y se sigue pretendiendo.

Según Dewey (1989), existirían tres actitudes necesarias para la práctica reflexiva que consideramos importante tener en cuenta:

- 1. Apertura intelectual:** entendida como el deseo activo de atender a más de un punto de vista y, por lo tanto, estar abiertos a posibilidades alternativas reconociendo, incluso, la posibilidad de que existan errores en nuestros planteamientos y actuaciones. Esto supone cuestionar de forma constante los fundamentos que subyacen a lo que se considera natural y correcto. En resumen, preguntarse por qué se hace lo que se hace en el aula.
- 2. Responsabilidad:** implica considerar, de forma cuidadosa, las consecuencias que suponen nuestras acciones, trascendiendo a planteamientos de utilidad inmediata. Se trataría de analizar no solo si funciona lo que hacemos, sino de qué manera y si lo hace para todos y todas; no únicamente si se han conseguido o no unos objetivos genéricos preestablecidos. Esta actitud de responsabilidad debe incluir también la reflexión sobre aquellos resultados inesperados de la propia actividad profesional, puesto que, frecuentemente, además de los resultados previstos surgen otros que no lo son. Estos últimos no deben ser obviados y pueden constituir una posibilidad muy rica para esta tarea de reflexión para la mejora.
- 3. Sinceridad:** a partir de las dos actitudes anteriormente citadas, la educadora y el educador reflexivos se embarcan en un proceso en el que deben –y sienten que deben– responsabilizarse de su propio aprendizaje a través de la investigación-acción. Sin embargo, como el propio Dewey señala, con esta distinción entre la práctica reflexiva y la rutinaria no se pretende decir que los educadores tengan que reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo. Tal cosa ni es posible ni tampoco es adecuada. Dewey plantea un equilibrio entre la reflexión y la rutina; entre el pensamiento y la acción. Los educadores reflexivos dirigen sus acciones previéndolas y planeándolas de acuerdo con unos fines u objetivos que tienen en perspectiva y orientan su práctica, lo cual les permite, cuestión esencial, tomar conciencia de sí mismos y de su papel en la propia acción.

Precisamente, una de las ideas clave en torno a este enfoque de la práctica educativa reflexiva reside en la necesidad de hacer más consciente el conoci-

miento tácito o implícito que, frecuentemente, no expresamos. Creemos que esto es fundamental para la práctica profesional en todos los niveles educativos, incluido, por supuesto, el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil. Esta vía permite sacar a la luz, hacer visibles y conscientes todas esas concepciones y conocimientos tácitos que subyacen y actúan en nuestra práctica educativa, lo que va a permitirnos poder examinarlos, cuestionarlos y perfeccionarlos. Y todo ello, tanto de forma individual como colectiva, siendo esto último imprescindible, creemos, para poder compartir y desarrollar proyectos educativos reales, coherentes y eficientes.

En este sentido, Quinto Borghi (2013) defiende que un proyecto educativo no debe basarse en acciones aisladas, casuales y sin estar orientadas a un fin, sino que «debe articularse, en cambio, sobre la base de una idea o un objetivo, es decir, cómo resolver cierto número de problemas o actuar en función de un determinado principio» (p. 14). Y añade, «las prácticas educativas diarias pueden resultar fragmentadas e ineficaces en ausencia de un contexto pedagógicamente coherente que se ofrezca como garantía del desarrollo formativo de la pequeña infancia» (p. 17).

Por otra parte, en torno a este planteamiento de la práctica reflexiva, creemos necesario destacar, tal y como defiende Zeichner (1993), dos principios básicos. El primero, tiene que ver con el reconocimiento de la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el segundo, y que demasiado a menudo no es reconocido, se refiere a su capacidad para generar conocimiento pedagógico. Es por ello que, desde esta perspectiva, ese conocimiento es útil y sirve no solo para desarrollar competencias de tipo práctico, sino que, también, es útil –y necesario– para investigar su práctica y generar saber teórico, lo que permite a los profesionales de la educación no tener que limitarse a aplicar ideas cerradas y creadas por otros. Se produce así un proceso circular que provoca, a partir de la reflexión sobre las estrategias y acciones desarrolladas en contextos reales, que estas puedan ser evaluadas y reformularlas para luego, a partir de los procesos vividos, realizar la acción creadora sobre la que se volverá a reflexionar. En otras palabras, trabajar desde la perspectiva de la investigación-acción.

No obstante, como reconoce Quinto Borgui (2013), «en realidad, la labor del educador o la educadora es difícil: su acción es el resultado de una combina-

ción compleja entre las ideas, teorías, prácticas, contextos, condiciones y ocasiones del momento» (p. 17). Sin duda, la dificultad para poder realizar una práctica reflexiva está presente en la realidad que vive la Educación Infantil, y concretamente el ciclo 0-3, en nuestro país. Es un tema que merecería, desde luego, no uno, sino muchos artículos. Aún queda mucho camino por recorrer para que se produzca el reconocimiento que se merece esta etapa educativa, así como el que se merecen los profesionales que trabajan en ella.

En este sentido, precisamente en este artículo queremos mostrar, tal y como ya adelantábamos en la introducción, un esbozo del trabajo de reflexión realizado en la escuela infantil 0-3 Mi Jardín del Norte, de la Comunidad de Madrid durante este curso. Su equipo educativo ha elegido centrarse, de forma especial, en el juego, dada la enorme importancia que tiene en estas edades.

Resulta muy interesante y enriquecedor poder acompañarle en este proceso de práctica reflexiva, el cual ha surgido como una necesidad del propio equipo de profesionales. Creemos que es muy importante destacar que el equipo vio necesario detenerse, antes de trabajar, sobre el tema elegido (el juego), a reflexionar de forma conjunta y hacer explícita su concepción o su idea de niño o de niña. Esta cuestión es esencial puesto que debería ser la primera pregunta que debemos plantearnos quienes trabajamos en el ámbito de la educación y de la infancia; lo es porque es algo que va a condicionar todo lo demás. Es la piedra angular que debería articular y hacer explícitas el resto de las cuestiones educativas: los principios, las estrategias, las metodologías, los recursos; todo. Y, por supuesto, también el papel del educador y el concepto mismo de escuela.

A lo largo del resto del artículo reflejamos parte del trabajo realizado por el equipo educativo en su proceso de reflexión en torno al juego como vía de desarrollo y aprendizaje, así como sobre las estrategias metodológicas que lo favorecen. Para ello, incluimos pequeños textos extraídos de la documentación escrita elaborada por el equipo que recoge parte del trabajo realizado¹.

¹ Para diferenciar y resaltar estas citas textuales realizadas por el equipo educativo aparecen con formato de letra cursiva.

Precisamente, en torno a la necesidad de trabajar desde este enfoque de la práctica reflexiva, el propio equipo plantea:

Creemos fundamental el papel del educador y educadora, del maestro y maestra y/o del acompañante en el proceso de desarrollo global del la niña y el niño, en la escuela y en la sociedad en general, y tiene que existir una constante reflexión e investigación continua sobre la práctica que realizamos.

Desde esta reflexión queremos desarrollar y explicar un análisis didáctico que no parte de cero, es un diálogo de las educadoras del centro, aportando nuestra experiencia individual para dar a conocer los elementos que nosotras consideramos importantes y que pueden ser un punto de partida para otras prácticas o métodos educativos. O simplemente dar otro punto de vista en estas edades que, también, creemos que es necesario.

Ponemos en común una serie de aprendizajes y de estrategias que han ido evolucionando y cambiando tanto en el aula como en el papel nuestro de educadoras, dando importancia a la motivación, crítica, análisis, diálogo de cada uno de los miembros de equipo educativo.

Esta reflexión de la práctica nos ayudará, de una manera activa, a comprender, realizar, entender y crear nuevas ideas que queden reflejadas en el aula y poder realizar una metodología libre, flexible y de confianza para poder comenzar con nuevos aprendizajes en las aulas y en las escuelas.

Queremos plasmar una necesidad de cambio desde una educación estática y dirigida para apostar por una educación de carácter dinámico, experimental, de investigación y de observación, sabiendo que los niño y niñas deben de sentirse libres para expresarse y, así, poder exponer sus necesidades y actitudes que, de otra forma, pueden estar ocultas en un contexto que no les permita actuar espontáneamente. La finalidad es poder adaptar programas, actividades y estrategias para su mejor desarrollo y aprendizaje y no olvidar los aprendizajes de cada día, de cada momento, de cada desarrollo y ritmo de los niños. Aprovechar las situaciones vivenciales y espontáneas que se dan en la vida de los niños y niñas para dar así una respuesta global a las necesidades de los más pequeños y lograr un equilibrio entre calidad y equidad en su educación. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

3. EL PUNTO DE PARTIDA: LA IMAGEN DE NIÑO Y DE LA NIÑA Y EL PAPEL DEL EDUCADOR O EDUCADORA

La manera en que nos miraban cuando éramos niños define todavía hoy la manera en la que nos miramos a nosotros mismos. (Stern, 2017, p.174).

En estos últimos años, uno de los aspectos más significativos y relevantes en la concepción de la Educación Infantil gira en torno al reconocimiento del niño o de la niña como sujeto desde el mismo momento de su nacimiento. Esto supone reconocerle una identidad propia, así como defender el respeto a sus características individuales y a su realidad concreta. Pero este respeto debe ir acompañado también del reconocimiento de su derecho a recibir una atención adecuada a sus necesidades básicas, tanto biológicas como cognitivas, emocionales y sociales.

Durante la etapa que va desde el nacimiento hasta los seis años de edad se desarrollan procesos que serán decisivos para la vida de la persona, tanto a nivel psicológico, como desde el punto de vista orgánico. El niño y la niña van a adquirir y desarrollar las funciones y capacidades básicas que configurarán su personalidad, su forma peculiar de ser y estar en el mundo (Martínez García, 2006).

Tenemos que aceptar y respetar a todos los niños y niñas por igual, sabiendo que cada uno tiene su momento de aprendizaje y su ritmo de desarrollo.

Ellas y ellos deben de determinar la forma en la que enseñamos y educamos, así como la forma en la que la sociedad responde a sus necesidades.

Tenemos que ver verlos como personas que son, con sus derechos y obligaciones, no como seres inactivos, mercancía o individuos que solo necesitan protección; por ello, es importante la práctica y objetivos planteados en la escuela, para dar respuesta a todos sus intereses y necesidades.

Desde nuestra escuela, partimos de una educación centrada en el niño y la niña, donde pueden desarrollarse plenamente. Sabiendo que cada uno es una persona única y especial. Tienen que ser partícipes activos en su aprendizaje y desarrollo. Tiene que estar activamente involucrados y físicamente activos y activas en el aprendizaje de lo que necesitan saber y hacer. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

En cuanto al educador o educadora, desde esta concepción de infancia, debe atender la necesidad de interacción del niño, no sólo aceptando su actividad, sino valorándola y estimulándola. Esto supone reconocer al niño y la niña como seres activos y auténticos protagonistas de su proceso de desarrollo. Debemos plantearnos metodologías que partan de la acción, del movimiento, de la vivencia de su propia actividad, para conseguir el desarrollo de su personalidad global, un tipo de pensamiento cada vez más elaborado y una forma de comunicación más rica y expresiva. En definitiva, el reto está en encontrar la manera de atender y acompañar al niño en la etapa de Educación Infantil para que sea agente activo en la adquisición del conocimiento de sí mismo y de lo que le rodea, y para que acceda, con placer, a la conquista de su propia autonomía (Martínez García, 2006).

En ese sentido, compartimos con Hoyuelos (2006) los principios pedagógicos de la metodología Reggio Emilia, acordes con esta imagen de la infancia y educación:

- Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad e interés por construir su aprendizaje.
- Utilizan todo lo que el ambiente les ofrece en su interacción social.
- Los maestros son conscientes de las capacidades de los alumnos y construyen con ellos los proyectos para apoyarles en su desarrollo.
- La educación debe potenciar a cada niño, no verlo aislado, sino en relación con los demás compañeros y con los adultos.

Las ideas de los niños y niñas, sus preferencias, sus aprendizajes y sus intereses deben ser tenidos en cuenta en la planificación y realización de las prácticas en el aula y en la vida de la escuela.

Como educadoras tenemos que estar comprometidas con una práctica donde los niños y las niñas sean protagonistas de su desarrollo fomentando en cada momento sus capacidades.

Las educadoras, con un trabajo de motivación y creatividad, tenemos que detectar cuales son los intereses de alumnos y alumnas y así adaptar a ellos y ellas todas estas teorías, ideas nuevas, metodologías y estrategias de enseñarles, pero siendo conscientes de que tenemos que aportar las experiencias a medida que se puedan ir agotando sus

intereses por un determinado contenido. Por ello, nuestro trabajo y funciones nunca acaban y deben de ser continuos, con esfuerzo y buscando el arte de descubrir en los aprendizajes sabiendo que siempre hay que avanzar desde el mundo de las niñas y niños. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

4. EL JUEGO COMO MEDIO NATURAL DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE

Un principio metodológico fundamental es favorecer el juego como punto de partida de todas las experiencias y actividades de los niños y niñas. Dado que para nuestra forma de trabajar en el aula uno de los puntos más importantes es el juego, le hemos dedicado un análisis y reflexión especial, profundizando en conceptos y tipos de juego que utilizamos diariamente en la vida del aula, basándonos en teorías e ideas ya vigentes y creando otras nuevas en base a nuestra experiencia personal e individual. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

«El juego es la forma más elevada de la investigación». Esta *idea-fuerza* expresada por Albert Einstein creemos que resume de forma potente y sugerente la enorme importancia que tiene el juego en el aprendizaje. En este proceso de reflexión que se está realizando por parte del equipo educativo, se entiende que uno de los factores esenciales que intervienen en el proceso de desarrollo y aprendizaje gira en torno a la actividad que las niñas y niños realizan en su interacción con los otros (ya sean adultos o sus iguales) así como con los objetos (Bruner, 1984). En palabras de Díez Navarro (2013) «jugar es una cosa muy seria para un niño pequeño, porque el juego es necesario y vital, es señal de salud y desempeña un papel de conexión y puente desde el placer hasta la realidad» (p. 149).

El juego es una actividad innata y placentera de la infancia. El juego satisface su necesidad de aprender, es libre y espontaneo y es de gran utilidad en su desarrollo.

En la etapa de 0 a 3 años, el juego se convierte en la herramienta y en la estrategia para cualquier experiencia, vivencia y aprendizaje del momento.

La vivencia lúdica va fijada al esfuerzo y su aprendizaje; éste es tan inmenso y de tanta cantidad en tan corto espacio de tiempo, que precisa de una gran motivación y es por ello «el no parar» de estas edades, agotando todas las posibilidades de exploración que tienen a su alcance.

El juego es tan natural que no necesitan de juguetes ni que les guiemos continuamente en su aprendizaje; el juego es la alta expresión de su curiosidad, de su exploración y de su vivencia.

En nuestra reflexión vemos la actividad del juego como algo inherente y propio de la infancia que da posibilidades privilegiadas de aprendizaje, de elaboración, de superación de conflictos y de vivencias de sentimientos, afectos y emociones. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

Sin embargo, tal y como cuestiona con fuerza Stern (2017), demasiado a menudo, se olvida la importancia crucial que tiene el juego en la vida del niño:

¿Tan desacreditado está el juego que la mayoría de la gente opina que es legítimo sacrificarlo, sin pensarlo dos veces, en nombre de las actividades consideradas más importantes? ¿Por qué el juego, en la escala de lo serio, se sitúa como lo opuesto a las actividades formales? Y, sin embargo, es el juego el que deberíamos tomarnos en serio, porque no existe ningún dispositivo de aprendizaje mejor. Observad la seriedad que tiene un niño que juega libre. Observad su constancia, su inagotable concentración, la facultad que tiene de sobrepasar sus propios límites. Cualidades que no tiene cuando la actividad le es impuesta.

Los niños no distinguen entre jugar y aprender. Para ellos, esas dos palabras son sinónimos. Por eso, cuando una mañana, sin previo aviso, les piden que dejen de jugar para ponerse a aprender, lo viven como una interferencia paradójica. (pp. 13-14).

Un día en la escuela debe traducirse en que los niños y niñas tengan libertad; cuando se les deja libertad de movimiento no quiere decir que van a hacer lo que quieren, tienen sus normas y teniendo un espacio seguro y comprensivo tienen un desarrollo óptimo. También la libertad genera límites y respeto hacia sí mismo y hacia los demás. Existe una libertad también de expresión, de emociones y de sentimientos; que tengan acceso a los materiales de la escuela y un espacio donde pueden

estar, ser y jugar, y por supuesto que tengan libertad de elegir las actividades y/o experiencias que quieran vivir según sus intereses y su momento. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

El adulto, durante la actividad espontánea, no interviene directamente en lo que realizan los niños salvo en el caso de que sea necesario. No se trata de una actitud de descuido o abandono; el papel del educador en estas situaciones es el de organizar el material, crear las condiciones espaciales necesarias y algo fundamental: dar con su presencia seguridad física y emocional a los niños, a la vez, que reconoce sus logros (Falk, 2008; Martínez García, 2006; Palou, 2004; Pikler, 1985).

Uno de nuestros referentes teóricos es Emmi Pikler. Se basa en dejar al niño y la niña en completa libertad con todos aquellos recursos y espacios necesarios que permitan su movimiento, espacios amplios y ausencia de adiestramiento. De este modo, aprende solo; al sentirse libre se muestra con una actitud más positiva, más activa e interesada que le llevará a aprender los movimientos a partir de su propia acción y autonomía.

El juego promueve el movimiento, el conocimiento, y ayuda a resolver conflictos y problemas que pueden ir apareciendo y da herramientas para poder afrontar las soluciones en su presente y crea una base sólida de resolución de problemas, así como estrategias de futuro para un mejor desarrollo y para su vida en general. Con el juego será capaz de conocer sus capacidades, pero también sus limitaciones.

Puede expresar problemas, emociones, sentimientos y tener la capacidad de poder dominar las dificultades presentadas tanto en el aula, la escuela y en casa, en su día a día, aprendiendo experiencias y herramientas de soluciones para su futuro y su desarrollo global (cognitivo, social y emocional).

Los adultos debemos acompañar a los más pequeños en el juego para poder comprender y entender su mundo; con éste expresan lo que no pueden hacer con palabras. Por ello, debemos observar, ver, acompañar, pero NO dirigir e interferir en sus gestiones y en sus organizaciones del juego. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

Desde esta visión de la Educación Infantil que defendemos, en la que el juego, la acción y la experimentación son los principales ejes del aprendizaje, una

premisa básica de la que partimos es que el niño sabe observar, observa desde que nace. Y un niño que se mueve, que explora que busca, que prueba, que toca no es un niño inestable o preocupante al que hay que limitar en esa actitud, sino que es lo natural y deseable; cada vez que el adulto lo limita pensando en enseñarle, protegerle o facilitarle las cosas, en realidad, está impidiendo algún aspecto de una construcción que puede que, después, resulte incompleta o inestable (Kállo y Balog, 2013; Tonucci, 1988).

En palabras de Stern (2017):

Tener que considerar el juego como algo apenas digno del tiempo de ocio, tener que interrumpirlo para ir a aprender (a la escuela o a cualquier otro sitio en el que el juego está prohibido) es doloroso para el niño.

Cuando tiene que abandonar el juego en nombre del aprendizaje, aunque todo su ser le esté diciendo que el mundo iría muy bien si él siguiera jugando, el niño desarrolla el sentimiento de que es él el que funciona mal. Las redes neuronales que vemos iluminarse en su cerebro son las mismas que las del dolor físico. Es un momento fatal en el que, en nuestras sociedades, aprender se convierte en un concepto doloroso. (p. 18).

Otro argumento a favor del juego como estrategia metodológica en el primer ciclo de Educación Infantil viene del ámbito de las neurociencias. Tal y como defienden autores como Mora (2013) o Stern (2017), entre otros muchos, el papel de la emoción en los aprendizajes es crucial. La neurobiología ha logrado probar que no es posible ningún aprendizaje duradero si nuestros centros emocionales no se activan. Precisamente, cuando al niño no se le condiciona, no se le fuerza o limita, va al encuentro de aquellas cosas o situaciones que activan esos centros emocionales, puesto que parte de su propio deseo e iniciativa. Los estímulos y la información que llega a partir de ese tipo de experiencias impregnadas de emociones se quedan grabadas inmediatamente de forma duradera.

Cabe preguntarse por qué cuesta tanto y por qué se produce de forma tan lenta la integración del conocimiento científico que se va construyendo en las distintas disciplinas (como las Neurociencias o la Psicología, entre otras) al ámbito de la práctica educativa. Sin duda, quienes nos dedicamos a la formación tanto inicial como permanente de los profesionales de la educación, así como las instituciones en las que llevamos a cabo esta labor, tenemos gran responsabilidad en ello y es imprescindible, también, desde un enfoque de

práctica reflexiva, analizar en qué fallamos y buscar alternativas para dar respuesta a este reto tan necesario para la mejora de la educación en todas sus etapas y, por supuesto, también en el primer ciclo de Educación Infantil.

La práctica del día a día en la escuela, la autoformación, realizar, entender y llevar acabo nuevas ideas que queden reflejadas en el marco de nuestro sistema educativo y poder realizar una metodología activa, tiene que ir acompañada de profesionalidad, vocación y un continuo afán de aprender, formarse y de investigación. Las teorías de cómo crecen, se desarrollan y aprenden los niños y las niñas, conforman decisivamente la práctica educativa. Es por ello que sabemos que tenemos que formarnos profundamente, ser punteras en el saber y superar programas ya caducos y estar abiertas a nuevas formas de enseñar. Tenemos que ser conscientes de nuestra autoformación constante, sobre nuestro pensar y saber. Es importante conocer métodos de otros tiempos para adaptarlos y llevarlos a la práctica en el presente. Para poder llegar a una educación y una escuela de calidad, donde tiene que existir un esfuerzo personal de autocrítica continua para poder avanzar, cambiar y dar respuesta a todas esas necesidades de cada momento que se dan y se darán en el aula, la escuela, la familia y la sociedad en las que vivimos.

Para hacer posible todo lo anteriormente expuesto es necesario un progresivo equilibrio de los propios sentimientos y emociones que conduzca a una conducta positiva y evite comportamientos que afecten a la dinámica de grupo. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

4.1 Algunas experiencias en torno al juego

Sin ánimo de ser exhaustivos, ya que no es el objetivo de este artículo, no vamos a desarrollar una tipología del juego, ni profundizar teóricamente en las funciones que cumple cada una de las modalidades. Vamos solamente a centrarnos en alguna sobre la que se han desarrollado algunas de las experiencias realizadas y recogidas por el equipo educativo.

- a. Juego al aire libre:** creemos que es fundamental abrir la escuela a su entorno, o parafraseando a Loris Malaguzzi, «saltar el muro». Precisamente, fue este pedagogo italiano, creador e impulsor de la metodología Reggio Emilia, el primero en afirmar que los niños tienen tres maestros: el primero, sus compañeros; el segundo, los adultos que

los rodean (profesores, padres, familiares); y el tercero, el espacio, el entorno construido (colegio, casa, barrio, ciudad). De hecho, en los últimos años, cada vez se está dando más importancia a este tema de los espacios, entendiéndolos como ambientes de aprendizaje, y se están llevando a cabo experiencias muy interesantes en torno a la investigación y transformación de espacios como, por ejemplo, los patios escolares o los *playground* en espacios urbanos.

Afortunadamente, se va produciendo, cada vez más, ese diálogo necesario entre Arquitectura y Educación, que permite que el diseño y la construcción sean llevados a cabo desde esta visión y desde parámetros que conciben el espacio como agente educativo.

Resulta fundamental que la propia escuela sea diseñada para dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas de estar al aire libre (Goldschmied, 2005), pero además, también, como ya hemos planteado, debemos aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno alrededor de la escuela. Esta autora plantea que el juego al aire libre favorece de una forma muy especial tres tipos de experiencias muy importantes para el niño y la niña: la actividad motora, los juegos de fantasía y las experiencias de la naturaleza.

El juego al aire libre ofrece oportunidades de experiencias irrepetibles de aprendizaje de gran riqueza que no se pueden sustituir por espacios cerrados.

Este juego cultiva, especialmente, otras capacidades en las niñas y los niños y busca inteligencias múltiples, no solo las cognitivas; busca una forma global y flexible de desarrollo.

Se fomentan las capacidades de intuición, de imaginación, creatividad, la estimulación sensorial y la sensibilidad a través de la expresión de su propio cuerpo.

Estimula un profundo sentido de la conexión con la vida, consigo mismos y con los demás. Fomenta y desarrolla la capacidad de empatía y de responsabilidad.

En los primeros años de vida, son capaces de relacionarse directamente con sus sentidos: tocar, saborear, oler, respirar... absorben el mundo de una forma fluida y amplia, de forma general, no tienen necesidad de clasificar ni de etiquetar.

Pueden correr, saltar, experimentar con todos los materiales que estén a su alcance (arena, agua, pinturas...). También, dejarles escuchar sus entornos naturales que son idóneos como marco de desarrollo de la creatividad; los impulsa desde su diversidad de texturas, colores y surgen «herramientas» que inspiran buscar maneras de ser utilizadas y jugar con ellas.

Cuando se les encierra en una burbuja y solo les ofrecemos espacios dirigidos y controlados, con espacios artificiales, se pueden generar problemas emocionales, recortando sus capacidades de iniciativa por lo que pierden su espontaneidad. Por eso, es importante ofrecerles luz solar, aire libre, espacios abiertos, naturaleza para generar niñas y niños seguros, autónomos e independientes, con capacidad de resolución de conflictos y con una buena autoestima. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

En este sentido, el equipo educativo ha buscado opciones dentro de su entorno para poder desarrollar actividades que dieran respuesta a esta necesidad. Una de ellas es esta que se describe a continuación:

Salida al bosque

Es una actividad donde salimos al aire libre un día a la semana. Es importante el contacto de los niños y niñas con la naturaleza; les ayudará a un desarrollo pleno, mental y de salud.

La naturaleza no les roba tiempo, lo amplifica, inspira su creatividad al exigir observación y el uso total de los sentidos; encuentran libertad, fantasía e intimidad.

Necesitan la naturaleza para un desarrollo saludable de los sentidos y, por tanto, para aprender y ser creativos.

En el bosque, es donde utilizan su cuerpo en su globalidad de una forma muy especial, y tienen una conexión directa con todo lo relacionado con la naturaleza: trepan, corren, saltan, huelen, miran...

Tienen relación con distintas texturas, olores, pesos (hierba, agua, arena, piedras...) jugando al sol, con la luz solar, la lluvia, el aire y un entorno donde los sonidos, también, son muy importantes.

En esta actividad sienten, experimentan, viven y construyen el conocimiento de sí mismos y de su entorno.

En estas actividades también se trabaja la educación en valores, el respeto a la naturaleza y la educación ambiental.

Cuando salimos al Bosque, las educadoras somos meras espectadoras, los niños y niñas juegan y gestionan su tiempo, sus relaciones y sus intereses.

Saben que las normas y límites están en el respeto a la naturaleza y hacia sus compañeros, hacia todos los demás; todo ello en un ambiente donde tienen que sentirse libres, seguros y tomar la iniciativa para sus juegos. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

b. Juego de experimentación: recurrimos a las palabras de Thió, Fusté, Martín, Palou y Masnou (2007), que creemos que reflejan, de manera clara, a qué nos referimos con el concepto de «juego de experimentación»:

Desde muy pequeños, a los niños y las niñas les atrae de forma espontánea descubrir e intentar descifrar todo lo que les rodea; muestran interés y curiosidad por saber cómo son las cosas, qué pueden hacer con ellas, cómo se comportan, cómo cambian... Cuando uno o varios niños por propia iniciativa se ponen a actuar libremente con objetos inespecíficos de su entorno –manipulándolos, combinándolos, interactuando con ellos–, se dice que realizan *actividades exploratorias*, pero, como se lo pasan bien, en las escuelas hablamos de *juego de experimentación*. Y es precisamente el interés y la entrega generalizada con que los niños se dedican libremente a esta actividad, el carácter autónomo de su organización y la gran satisfacción que obtienen cuando la realizan, lo que nos hace considerarla un auténtico juego. (p. 144).

Como señalan estas mismas autoras, la progresión en el juego de experimentación evoluciona de forma paralela a las capacidades perceptivas, así como al control del propio movimiento. Del mismo modo, esta evolución se produce gracias, también, a la progresiva capacidad de actuar de forma intencional, de la capacidad para prever, de imaginar o representar y de relacionar. La evolución paulatina del juego no implica que la nueva fase suponga una superación de la anterior, sino que esta, a su vez, sigue evolucionando. Thió et al. (2007) plantean estas fases o etapas evolutivas en el juego de experimentación:

1. Exploración sensorial.
2. Manipulación y observación del comportamiento de los objetos.
3. Manipulación para poner en relación unos objetos con otros.
4. Experimentación para obtener u observar transformaciones de las cosas.

5. Anticipación y creación de expectativas sobre lo que puede ocurrir.
6. Expresión de hipótesis y confrontación con las de otros y con los resultados de la experiencia.
7. Extracción de conclusiones *provisionalmente definitivas*.
8. Invención de artilugios.

Por lo tanto, se trata de una actividad que está, estrechamente, vinculada con el desarrollo y el aprendizaje en estas edades y, por lo tanto, la escuela debería ofrecer abundantes y variadas situaciones y materiales para propiciar propuestas de aprendizaje a partir de diferentes actividades exploratorias y lúdicas.

Descalzos y descalzas todo el día

Desde que entramos en el centro hasta que nos marchamos estamos descalzos, en la entrada, antes de entrar en el aula nos descalzamos y al salir nos ponemos los zapatos para ya salir del centro.

Nos da un sentido de la conciencia del cuerpo, ayuda a situar dónde está el cuerpo en el espacio y moverse con seguridad. Con los zapatos se reduce la información sensorial de su propio cuerpo y del entorno.

Favorece la postura correcta del cuerpo a la hora de caminar, correr, saltar... por lo que genera una marcha saludable; se fortalecen los pies, los tobillos y las rodillas, el cuerpo es más ágil y tiene mejor coordinación.

Desarrolla los sentidos y favorece una mayor conexión con la naturaleza y con el entorno. Activa todos los sentidos y así se adaptan mejor al entorno.

La necesidad que tienen el niño y la niña de descalzarse continuamente en la escuela lo hemos experimentado siempre, es una realidad que vivimos en todas estas edades (0 a 3 años) y es una demanda que los adultos no sabemos escuchar, por eso decidimos responder a esta necesidad en el centro. (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).

Talleres de los sentidos

Los sentidos son la forma que tienen los niños y niñas de conocerse a sí mismos y a su entorno. El desarrollo sensorial es la clave para favorecer la maduración del sistema nervioso y el aprendizaje.

Los sentidos son esenciales para conocer y conectarse con el mundo y son la base de su desarrollo cognitivo, físico y emocional. El objetivo de estos talleres debe de ser funcional y a través siempre del juego, ayuda a una mayor creatividad, autonomía y generan situaciones de cooperación. Teniendo en cuenta que siempre hay que dar una atención individualizada.

Los sentidos son la fuente de aprendizajes importantes con lo que se forma el ser humano desde el momento que nace y a través de ellos conocemos el todo que nos rodea.

*Actividades que realizamos: el **cesto de los tesoros** para los más pequeños y el **Juego Heurístico** para los mayores. Además, otras opciones para trabajar el juego sensorial:*

- Elementos sensoriales de la naturaleza palos, hojas, piedras, agua hielo. Materiales adecuados a la estación en la que estemos para hacer más rica la experiencia.*
- Utilizar en cada día un sentido.*
- Hacer los talleres tanto a partir de propuestas como de forma libre para que puedan expresarse y generar distintos juegos.*
- Utilizar diversos materiales: telas, madera... dar y ofrecerles distintas texturas.*
- Material desestructurado: alimentos, papel, telas etc. También juguetes sensoriales que puedan estimular los diferentes sentidos: construcciones, caja de los sentidos, pared de texturas (que también se puede realizar en clase con los niños e ir cambiando e introduciendo nuevas posibilidades). (Extraído de documentos de trabajo del equipo educativo).*

5. Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA CONTINÚA...

Como no podía ser de otra manera, y, precisamente, como efecto de esta práctica reflexiva realizada durante este curso en torno al tema del juego, el equipo educativo siente la necesidad de seguir profundizando y continuar el camino iniciado. En este sentido, surgen dos aspectos clave en los que profundizar: uno es la importancia de los criterios para la selección y uso de los recursos materiales a utilizar en la práctica educativa, y otro, funda-

mental para esta labor de práctica educativa reflexiva, que es la documentación pedagógica.

5.1 Criterios para la selección y uso de recursos materiales

Tal y como venimos defendiendo, las niñas y los niños, como seres activos, aprenden a través del contacto y la interacción con los adultos y los objetos que les rodean. Por ello, la importancia de crear un ambiente rico en posibilidades dentro de la escuela cuidando los espacios, así como la selección y la disposición de los recursos materiales.

Los materiales representan uno de los recursos didácticos más valiosos para las educadoras y los educadores, ya que, en gran medida, van a facilitar el logro de los objetivos a alcanzar. Una buena estructuración metodológica en cuanto a contenidos, métodos y procedimientos servirían de poco si no se han seleccionado, adecuadamente, los recursos materiales. Así, entendemos que el uso del material constituye un elemento educativo básico y forma parte de la vida del centro.

Los materiales son mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de ellos se pueden trabajar contenidos conceptuales o procedimentales, y, también, pueden estimular la atención de los niños y despertar su interés y motivación.

El material resulta un importante instrumento para la actividad y el juego en esta etapa; la elección del material, así como la ubicación y distribución en el aula, supone un proceso de reflexión y decisión de gran importancia en la tarea educativa.

Como propuesta, a modo de punto de partida, para el trabajo de reflexión y formación que va a desarrollar el equipo educativo se proponen una serie de criterios que sirvan para sistematizar dicha tarea (Fusté y Bonastre, 2007; Goldschmied, 2005; Thió et al., 2007; De Truchis, 2003):

- a. Selección de los recursos materiales:** para seleccionar los recursos materiales, estos deben cumplir varias **características** que contribuyan al desarrollo de las niñas y los niños:
 - **Funcional:** esta característica se refiere a que se adapta a la niña o al niño según el tipo de actividad que ofrece. Es importante reflexio-

nar como educadoras y educadores, tener en cuenta cuando incluimos un determinado material ¿qué puede hacer la niña y el niño con él? ¿Qué posibilidades le ofrece?

- **Experimental:** los materiales deben ser versátiles; tienen que permitir a las niñas y niños el desarrollo de experiencias vivenciales y de la creatividad.
- **Valor de estructuración:** es decir, tiene que tener la característica de adaptarse al momento evolutivo en el que se encuentra la niña y el niño, ajustándose a su desarrollo personal y cognitivo.
- **Relación afectiva:** a través de su uso, permite que el niño y la niña establezca relaciones con sus iguales y con otros.

Además de las características anteriores, es importante que los materiales cumplan una serie de **condiciones**:

- Tener en cuenta la etapa evolutiva de los niños y niñas.
 - Seguridad: que no sean peligrosos ni tóxicos y sean aptos para las diferentes edades.
 - Materiales de buena calidad: resistentes y, a ser posible, lavables.
 - Que sean estéticos, de colores agradables y puedan repararse fácilmente si se rompen.
 - Que favorezcan la creación de escenarios de aprendizaje, acogedores, estimulantes y que favorezcan la exploración.
 - Materiales que sean versátiles; que permitan diferentes usos y despierten y mantengan el interés de las niñas y niños.
 - Materiales que reflejen la vida cotidiana.
 - Materiales que sean naturales o realizados por la comunidad educativa.
- b. Utilización de los materiales:** a la hora de poner los materiales a disposición de las niñas y de los niños para que los manipulen y utilicen de manera que desarrollen todas las capacidades posibles, es aconsejable seguir unas orientaciones para organizarlos en el espacio del aula:
- Accesibilidad y visibilidad.
 - Clasificación y etiquetado: el orden es importante para los niños y para

las niñas y, por eso, se deben colocar los materiales con un orden y criterio que los niños conozcan de antemano. También, es más fácil cogerlos y guardarlos en su lugar si los tenemos distribuidos según los espacios de aprendizaje y su función dentro de cada espacio.

- **Conservación.** No sacamos muchos materiales a la vez, sino que vamos presentando los materiales y su adecuada utilización de manera paulatina, estableciendo las normas de uso y recogida, para que puedan ser conocidas por todos y todas.
- **Distribución:** a lo largo del curso podemos ir cambiando el material y distribuirlo en los diferentes espacios del aula.

c. Tipos de materiales:

- Según su finalidad educativa:
 - Materiales sensoriales: favorecen el desarrollo de los sentidos.
 - Materiales que favorezcan la comunicación y el lenguaje.
 - Materiales de juego motor y expresión corporal.
 - Materiales que desarrollan el pensamiento lógico, que permiten actividades de comparar, asociar, ordenar, clasificar, seriar, contar, medir...
- Según su naturaleza:
 - Materiales de la naturaleza: sugiere el respeto al medio ambiente, deseo de conocer «de dónde venimos» y motivación por crear, experimentar.
 - Materiales reciclados y de desecho²: tapones (corcho, metal, plástico), recipientes (botellas, hueveras, latas, botes...), cajas de car-

² En este sentido, no podemos dejar de hablar, como principal referente, de las escuelas de Reggio Emilia, en Italia, y de la importancia que conceden a esta cuestión. Fruto de ello fue la creación en 1996 de REMIDA, un centro de reciclaje creativo entendido como un proyecto cultural de sostenibilidad, creatividad e investigación en materiales de desecho. Este proyecto promueve la idea de que lo sobrante, lo imperfecto, los materiales de desecho pueden ser portadores de un mensaje ético, sostenible, capaz de provocar reflexiones; de proponerse como un recurso educativo desde una mirada diferente, abierta y creativa. Recientemente, e inspirado en este proyecto, la asociación REIM (Red de Escuelas Infantiles de Madrid) ha puesto en marcha KYKLOS, en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, en el distrito de Retiro. Para más información visitar <http://culturadelainfancia.asociacionreim.es/kyklos>

tón (de pequeños objetos, zapatos, electrodomésticos, cajas de madera (vino, quesos, fruta), de plástico (bombones, joyas, alimentos), carretes de hilos, tubos de cartón, llaves, trozos de manguera, muestrarios de telas, materiales con taras o de stocks retirados, etc.

- Materiales de la vida cotidiana: los materiales que podemos poner a su disposición pueden ser muy variados, desde los recogidos en salidas fuera de la escuela o traídos de casa en colaboración con las familias; de esta manera favorecemos que la escuela pueda ser vivida como su segundo hogar.

d. Evaluación de los recursos materiales: la evaluación de los recursos materiales por parte del equipo educativo es necesaria, ya que estos forman parte, como ya hemos planteado, del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, pueden entorpecer o favorecer la calidad del mismo. Las niñas y niños, a través de la observación de sus acciones, también nos están dando una información muy valiosa acerca de la adecuación y el atractivo de cada material.

Algunos de los indicadores que podemos utilizar para evaluar este aspecto son:

- En cuanto a su selección:
 - ¿Es un material seguro?
 - ¿Es resistente y duradero?
 - ¿Es de fácil manejo para las niñas y niños?
 - ¿Satisface los fines pedagógicos para los que fue elegido?
 - ¿Es atractivo para las niñas y para los niños?
 - ¿Juegan con él?
- En cuanto a su adecuación:
 - ¿Favorecen la coeducación? ¿O tienen un carácter sexista?
 - ¿Estimula la autonomía e independencia de las niñas y niños?
 - ¿Estimula las relaciones con sus iguales y con los adultos?
 - ¿Estimula el aprendizaje?

- ¿Desarrolla diferentes habilidades y destrezas de manipulación y coordinación?
- ¿Favorece la imaginación y la creatividad?
- En cuanto a su ubicación:
 - ¿Está a la altura de las niñas y niños? ¿Acceden fácilmente a él?
 - ¿Necesitan pedir a la educadora o educador el material?
 - ¿Hay algún espacio del aula donde haya una mayor concentración de materiales?
 - ¿Los espacios en los que se ubican son los más adecuados?

5.2 La documentación pedagógica

El equipo educativo es consciente de que una de las tareas más importantes que tiene el adulto en la tarea educativa es la observación que, a su vez, debería ir acompañada de un proceso de documentación de los procesos observados. Es por ello que se plantea trabajar este aspecto de una forma más sistemática.

Alfredo Hoyuelos, gran conocedor de la metodología Reggio Emilia, y principal referente de la documentación pedagógica en nuestro país, lo explica así:

La documentación, aspecto tan estudiado internacionalmente por ser una de las bases o pilares del proyecto de Reggio, supone para Malaguzzi –en primer lugar– la recogida sistemática (a través de diapositivas, fotografías, paneles, vídeos, palabras de niños, productos gráficos) de los procesos educativos. Es una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo de los niños y lo dignifican dándole memoria y consistencia histórica. (Hoyuelos, 2006, p. 198).

Podemos decir que, en gran medida, el fin de la documentación es poder comprender mejor a los niños y niñas, por lo que no podemos concebirla, como ocurre a menudo, como una mera acumulación y conservación de los productos o resultados finales. De ahí, la necesidad de documentar no tanto (o solamente) los productos sino, sobre todo, los procesos. La documentación pedagógica se convierte así en una poderosa herramienta de reflexión y aná-

lisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, un medio privilegiado para llevar a cabo una práctica reflexiva, como la plantada por este equipo educativo.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que la mejor manera de terminar este artículo es hacerlo recogiendo, precisamente, algunas de las conclusiones que este equipo educativo, al que hemos tenido la oportunidad de acompañar en su proceso de práctica reflexiva, han elaborado en torno a la importancia del juego:

- Desde nuestra experiencia, observación e investigación consideramos el juego como uno de los aspectos más importantes de la educación infantil.
- Podemos utilizar estrategias, como la observación, en esos momentos de juego de los niños y niñas, donde veremos sus relaciones, su lenguaje, sus emociones y sentimientos de una forma natural y sin intervenir; tenemos que ser meros espectadores del momento.
- Como educadoras, acompañaremos a las niñas y niños; tienen que sentir que son libres y que son capaces de mostrar lo que son y cómo son. Los adultos debemos acompañar en el juego para poder comprender y entender su mundo; cómo expresan lo que no pueden hacer con palabras. Por ello, debemos observar, ver, acompañar, pero no dirigir e interferir en sus gestiones y en sus organizaciones del juego.
- Lo más importante del juego es que el niño y la niña lo disfrute de inmediato y eso es una consecuencia directa para su aprendizaje, sus experiencias y sus capacidades en su vida diaria y futura.
- El juego promueve el movimiento, el conocimiento y ayuda a resolver conflictos y problemas que pueden ir apareciendo, y da herramientas para poder afrontar las soluciones en su presente, creando una base sólida de resolución de problemas, creando estrategias de futuro para un mejor desarrollo y para su vida en general. Con el juego, serán capaces de descubrir sus capacidades, y también sus límites.

- Pueden expresar problemas, emociones, sentimientos y tener la capacidad de poder dominar las dificultades presentadas tanto en el aula, la escuela y en casa, en su día a día, aprendiendo experiencias y herramientas de solución para su futuro y su desarrollo global (cognitivo, social y emocional).
- Siempre eligen el juego motivados por procesos internos, por conflictos, por sentimientos y emociones del momento; es su lenguaje, es su forma de comunicarse, por lo que tenemos que respetar y compartir con ellos ese momento.
- El juego reduce el estrés y ayuda a equilibrar sus estados de ánimo, favorece la concentración, la memoria y el aprendizaje. Transmite calma y felicidad, por lo que fomenta su creatividad, motiva la actividad física, aumenta la imaginación y las relaciones tanto sociales como las de uno mismo.
- Ayuda a generar estrategias y resoluciones de conflictos tanto de forma interna como en las relaciones con los demás.
- El juego, también, crea normas y límites, hace que conozcan sus propias limitaciones y el valor de respetar dichas normas.
- Otro punto importante que destacamos es que es placentero; favorece un sentimiento de satisfacción y mantiene un alto grado de investigación, de atención; es libre y voluntario por lo que no hay tiempos límite y es un aprendizaje de dentro hacia fuera, no es impuesto.
- Las educadoras debemos confiar en los propios recursos de los niños y niñas; confiar en lo que son y en lo que quieren ser, asegurándoles su juego libre; también creando y generando momentos donde pueden aburrirse para fomentar la conexión con los demás y con ellos mismos. Debemos evitar la organización de su tiempo en todo momento, dejarles que utilicen los recursos que tiene a su alrededor, como sentarse en el suelo, subirse a las sillas, las mesas, que anden descalzos, que toquen, que organicen su tiempo, que desordenen, ya que para construir hay que destruir primero; para poder, también, así aprender a dar forma y crear.

- Por eso, creemos que hay que generar y facilitar una conexión con el mundo exterior, para generar más curiosidad, empatía, sensibilidad... por lo que hay que fomentar actividades que estimulen al máximo su educación, desarrollo y maduración; para una formación global, libre y abierta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cabanellas, I., Eslava, J.J., Eslava, C., y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- De Truchis, C. (2003). *El despertar al mundo de tu bebé. El niño como protagonista de su propio desarrollo*. Barcelona: Oniro.
- Deaño, M., y Vidal, L. (1992). Interés por el juego, el dibujo y las ficciones y ensueños en la infancia temprana, en M. Moraleda (coord.), *Psicología en la escuela infantil*, (pp. 138-150). Madrid: Eudema.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díez Navarro. M. C. (2013). *Diez ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Falk, J. (ed.). (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández Navas, M., y Alcaraz, N. (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Fusté, S., y Bonastre, M. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Gallego Ortega, J. L. (1994). Los principios de intervención educativa y el enfoque globalizador. En J. L. Gallego Ortega (coord.), *Educación Infantil* (pp. 73-90). Málaga: Aljibe.
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Hengstenberg, E. (1994) *Desplegándose*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A., y Riera M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

- Kállo, É., y Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Loczy.
- Martínez García, M. (2006). El desarrollo psicomotor de los niños en educación infantil. En J. Quintanal y E. Miraflores (coord.), *Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 41-78). Madrid: CCS.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende lo que se ama*. Madrid: Alianza.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Quinto Borghi, B. (2013). *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Albuixech: Litera Libros.
- Thió, C., Fusté, S., Martín, L., Palou, S., y Masnou, F. (2007). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor del aprendizaje. En M. Antón (coord.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (1988). *A los tres años se investiga*. Barcelona: Hogar del Libro.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Martínez García, M., y García Pazos, R. (2018). El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva. *Educación y Futuro*, 39, 149-176.

Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente

Learning Environments and Proposals. Mayrit, a Different School

LARA ALONSO ALONSO

MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, GUÍA MONTESSORI (3 A 6 AÑOS)

ACOMPAÑANTE EN MAYRIT ESCUELA ACTIVA

MARTA MORENO GONZÁLEZ

MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, PSICOMOTRICISTA

ACOMPAÑANTE EN MAYRIT ESCUELA ACTIVA

Resumen

En el siguiente artículo hablaremos sobre ambientes de aprendizaje y acompañamiento en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil, para lo que tomaremos como punto de referencia a Mayrit Escuela Activa.

Primeramente, nos centraremos en los ambientes de aprendizaje y en sus dimensiones. A continuación, revisaremos brevemente las corrientes pedagógicas de Reggio Emilia, Montessori y Waldorf, en las que los ambientes de aprendizaje son considerados medios indispensables para el desarrollo autónomo del individuo. Además, dedicaremos especial atención a la figura del acompañante, definiendo y detallando sus funciones. Entre ellas dedicaremos especial atención a sus labores de observación y documentación pedagógica, al diseño de espacios de aprendizaje y a la labor de acompañamiento. Posteriormente, nos centramos en la experiencia de Mayrit Escuela Activa, proyecto de escuela que trabaja por ambientes de aprendizaje, mostrando algunas de las propuestas educativas surgidas durante el curso escolar. Pretendemos así, acercar al lector al día a día de los niños y niñas y acompañantes de Mayrit.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, propuestas de aprendizaje, acompañamiento respetuoso, Educación Infantil, Mayrit Escuela Activa.

Abstract

In this article we will deal with learning and supportive environments in the second cycle of Early Childhood Education (3-6 years) taking as a reference the school Mayrit Escuela Activa.

Firstly, we will focus on the learning environments and their dimensions. Subsequently, we will briefly revise the pedagogical approaches Reggio Emilia, Montessori and Waldorf, in which the learning environments are considered to be essential for the autonomous development of the individuals. Furthermore, we will pay special attention to the teacher as a counsellor and facilitator, who should carefully observe, be pedagogically documented, design the learning environments and accompany the students. Finally, we will analyse the experience of *Mayrit Escuela Activa*, a school project that works using different learning environments, thus showing some of the educational proposals appeared during the course year. To sum up, we aim to show the reader the daily work of boys and girls and also of their monitors.

Keywords: learning environments, learning proposals, respectful monitoring, Early Childhood Education, Mayrit Escuela Activa.

1. INTRODUCCIÓN

Si tomamos como referencia a Piaget, durante la etapa de infantil observamos que el niño transita la etapa sensoriomotora y la preoperacional. Por un lado, esto significa que sus experiencias sensoriales y motrices van a ser el canal principal a través del cual van a percibir el mundo (el mundo interior y el mundo exterior), de colocarse y expresarse en él. Por otro lado, en etapa preoperatoria va a adquirir la capacidad de simbolizar y va a ir aprendiendo cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja, mediante el uso de palabras y de imágenes mentales.

Para que los niños y niñas en esta etapa puedan desarrollarse de manera global consideramos que tienen que habitar un ambiente lleno de afecto y calidez, cuidando mucho los lazos y las relaciones que se vayan tejiendo en la escuela; ambientes acogedores donde el niño o niña se sienta como *en casa* y ambientes que atraigan la curiosidad y las ganas de explorar el entorno.

Por lo tanto, hablar de *espacios* no es lo mismo que hablar de *escenarios*, y menos aún hablar de *ambientes de aprendizaje* en la etapa de los 0 a los 6 años.

2. AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Al hablar de la escuela como ambiente de aprendizaje, nos estamos refiriendo a la importancia de fomentar las relaciones, tanto las interpersonales como las que se producen entre las personas y los materiales que conforman el ambiente. También, hablamos de respeto a los tiempos de aprendizaje y hacemos un canto a la educación cocinada a fuego lento. Nos referimos a la importancia estética como camino para conseguir un espacio de vida más placentero y amable, que nos permita sentir, hacer, percibir con mayor riqueza y profundidad.

Llegados a este punto, resulta interesante la lectura que hace Alfredo Hoyuelos sobre los ambientes y cómo a través del análisis de la obra de Malaguzzi desarrolla la idea del ambiente como vínculo (Cabanellas y Eslava, 2005). Hoyuelos resalta el vínculo que se establece entre pedagogía y arquitectura, así como los vínculos que establecen los niños y niñas con lo que se les ofrece en el ambiente. El ambiente es visto como un complejo potenciador de vínculos entre la escuela y la ciudad, entre las personas que lo habitan y

los objetos. Este entramado de vínculos es lo que llena de vida las escuelas activas. Escuelas dinámicas, cambiantes, adaptables y repletas de opciones para potenciar la creatividad de sus habitantes.

El ambiente es un espacio con alma, un espacio habitado por personas que establecen relaciones significativas y que dejan huella en dicho espacio.

El término ambiente, en su acepción más amplia, integra al espacio, el tiempo y lo que las personas hacemos (en y con él) desde cuatro dimensiones:

- a. Dimensión física:** hace referencia al espacio físico y material del ambiente (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.), sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.), los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.), su organización o distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio.
- b. Dimensión espacio-temporal:** vinculada con la organización, secuencia y ritmos del tiempo (dinámico o sosegado) y, por lo tanto, con los momentos en los que los espacios van a ser utilizados para el juego, la comunicación, la escucha, la observación o las relaciones. También hace referencia al tiempo de la actividad libre y autónoma y al tiempo de la actividad planificada y dirigida.
- c. Dimensión funcional:** es el modo de utilización de cada espacio en particular, su polivalencia y el esmero y atención al tipo de actividad (de manera autónoma o con el acompañamiento del adulto). Está configurada para una determinada acción o propuesta concreta: por ejemplo, área de juego simbólico y de lectoescritura.
- d. Dimensión relacional:** se refiere a los distintos vínculos y organizaciones que se establecen en los diferentes espacios y a los distintos modos de acceder a ellos desde la participación, ya sea libremente o por propuesta del acompañante.

A continuación, exponemos una visión global de diferentes aportaciones teóricas que consideramos que han hecho posible la aparición de los ambientes de aprendizaje en la etapa de educación infantil. Vemos la metodología de los ambientes como la expresión de un largo camino de renovación pedagógica, una síntesis del cambio de paradigma de la escuela y el paso de una enseñanza tradicional a una enseñanza activa.

- **Enfoque Reggio Emilia:** Loris Malaguzzi es el responsable de la renovación pedagógica que se dio a partir de los años 60 en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, convirtiendo esta localidad del norte de Italia en un referente en el mundo de la educación infantil.

Este autor reflexiona profundamente sobre la importancia del ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le confiere un papel central en su pedagogía. Tanto es así que Fraser (2001), recuperando las palabras de Gandini, se refiere al ambiente como tercer educador en las aulas de Reggio Emilia, junto con la pareja educativa formada por dos maestros/acompañantes.

Malaguzzi dice en «los cien lenguajes de la infancia» que «es un dato indudable el hecho de que la escuela tiene derecho a un ambiente propio» (Malaguzzi, 2005, p. 40).

El autor cree que la escuela debe ser un lugar potenciador de posibilidades y de espacios de relación, un espacio creativo y seguro, que además atienda a la estética y se convierta en un ámbito de placer (Hoyuelos en Cabanellas y Eslava, 2005, p. 166).

El ambiente es un reflejo de lo que los niños pueden llegar a ser por sí mismos, ya que va a permitir que cada niño o niña vaya descubriéndose como persona, unas veces identificándose con diferentes materiales y otras sirviéndose de ellas para tomar elementos que utilizará en el proceso de su propia individualización.

Malaguzzi se alimenta de toda la tradición renovadora de la pedagogía activa para crear su propia pedagogía y llevarla a la práctica en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia. Nutriéndose del aprendizaje por la acción de Piaget, la importancia de las relaciones sociales de Vygotsky, los materiales sensitivos de Montessori, la educación democrática de Dewey, así como la idea de aprendizaje globalizado de Kilpatrick.

- **El método Montessori:** Maria Montessori es un gran referente de la pedagogía activa. Su método se basa en tres principios: libertad del niño, actividad libre del educando e individualidad e independencia. Según Ferrándiz (2005), para conseguir llevar a la práctica educativa

estos tres principios, el método necesita de unos materiales didácticos propios, un ambiente preparado y unos procedimientos específicos.

En cuanto al ambiente, la pedagogía Montessori propone un ambiente estimulado y estructurado para que la actividad autónoma de los niños pueda desarrollarse y un ambiente de aprendizaje seguro y organizado basado en un profundo respeto por los niños.

- **La pedagogía Waldorf y las escuelas libres:** las aportaciones de Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf tienen un marcado aire espiritual y filosófico que, sin embargo, está totalmente en consonancia con los postulados de la escuela nueva y la pedagogía activa que hemos ido desgranando hasta el momento. El autor sustenta su aportación pedagógica sobre la ciencia espiritual antroposófica, que concibe al niño como un ser individual que existe, incluso, antes de su nacimiento y que lleva, en su interior, una predisposición y destino específico, un ser humano ideal.

En cuanto a la manera de aprender de los niños, la pedagogía Waldorf recuerda a Piaget y a Montessori cuando afirma que el niño posee la capacidad de auto instruirse.

Bajo esta premisa, la función del acompañante será la de crear un entorno que promueva el desarrollo, que ofrezca estímulos y potencie la experiencia, la interacción social y, a la vez, sea un espacio de protección y seguridad en el que se desarrolle de manera global.

Como en la obra de Loris Malaguzzi, la estética tiene un papel central en la pedagogía Waldorf y es condición para un crecimiento sano del niño.

También, se habla, como en el método Montessori, de la necesidad de orden. El hecho de que cada cosa tenga su lugar fortalece la memoria, la orientación espacial y, sobre todo, la noción de coherencia.

3. ROL DEL ACOMPAÑANTE

Una vez descrito qué es un ambiente de aprendizaje vamos a ver cuál es nuestro papel como guía o acompañante, y qué significa para nosotras esa concepción.

Los acompañantes somos aquellas personas que acogemos y contenemos al niño/a, a la familia y a las diferentes culturas, así como a las diferentes maneras de hacer personales y profesionales de sus compañeros y compañeras del equipo.

Nosotros vemos al niño como un ser global, no solamente las facultades intelectuales sino también todo su desarrollo emocional.

Un sujeto con capacidad de exploración activa y que es curioso desde que nace, atento a la realidad que le rodea.

Un ser con deseo de descubrimiento, con fuerte motivación por explorar y conocer.

Un sujeto protagonista de su propio aprendizaje.

Y todo ello en un contexto de interacción social tanto con iguales como con adultos (Martínez García, 2003).

La relación entre el niño o niña y el o la acompañante se basa en un profundo cuidado y respeto.

Es complicado a veces definir los límites de nuestro rol profesional. A menudo, no sabemos si nos excedemos o si nos quedamos cortos; si somos demasiado exigentes o demasiado permisivos; si pedimos demasiado o poco; si sabemos recibir igual que dar; si tenemos que dar más técnica y conocimientos o debemos dar más margen para que los niños hagan de una forma autónoma. Y cuando estamos convencidos de que educar no es un proceso de instrucción, el reto se hace, a veces, difícil y, al mismo tiempo, fascinante.

Este mar de sensaciones, emociones y sentimientos que implica la tarea educativa hace que se vea implicado, igualmente, nuestro proceso personal de crecimiento y madurez afectivo-emocional; nos obliga a poner en juego constantemente nuestras capacidades de regulación y expresión emocional, y a reflexionar sobre nuestros propios límites y posibilidades personales para poder hacer frente a los retos.

Por ello, acompañar a los niños y niñas en estas circunstancias requiere:

- **Coherencia:** ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos. Esta coherencia da seguridad a los niños y niñas y les ayuda a establecer unos puntos de referencia claros.

- **Límites claros:** como dice Cardús (2000), «no hay apertura personal sin paredes y puertas que la hagan posible». Esta estructura se consigue implicando a los niños y niñas en su construcción, haciendo explícitos y consensuando los límites y cumpliéndolos todos, incluido los acompañantes.
- **Afecto:** crear vínculos afectivos con los niños y con las familias. Permitiendo y potenciando la expresión de los sentimientos y ofreciendo espacios, tiempos y recursos (humanos y materiales) para que esta comunicación sea de calidad.
- **Separación:** establecer una distancia con respecto a los niños y niñas, a sus procesos, a fin de poder dar tiempo y confianza e impulsar hacia la autonomía y la capacidad crítica. Poder acompañar el crecimiento de los niños y niñas sin adelantarles.
- **Hábitos:** una manera de hacer propia, que ayuda a los niños a no depender del adulto para saber qué hay que hacer y cómo hacerlo. Confiere una estructura de pensamiento que propicia, también, una tranquilidad emocional.
- **Reflexión:** para poder pensar es necesario parar. Esta reflexión, a veces, puede ser personal, y otras, compartida con el equipo o con la familia.
- **Optimismo:** buen humor, capacidad de ser generoso, buscar las partes positivas, agradables de los demás y de uno mismo. Como dice Malaguzzi (2001): «nada sin alegría».
- **Capacidad de comunicación:** para establecer un diálogo y una relación profesional, tanto con los niños y niñas como con los adultos (acompañantes y familias). Esta capacidad de comunicarse es básica para poder transmitir lo que creemos, lo que hacemos, lo que pensamos y dar valor y confianza a la seguridad y a las familias.

Así pues, para favorecer el bienestar de los niños y niñas debemos ofrecer vinculaciones afectivas sanas, comprometidas y continuas; proporcionar apoyo social, aceptando ser una parte activa de la red psico-afectiva de los niños y sus familias; entender el proceso educativo como un proceso abierto a la comunidad capaz de acoger las diversidades culturales y sociales y parti-

cipar y promover la participación de los niños y niñas y de las familias, así como de todo el proyecto educativo, en las propuestas que promueven los derechos humanos y el respeto al entorno.

Cuando hemos nombrado las características que se requieren para poder acompañar a los niños y niñas hablábamos, entre otras, de la reflexión. Una buena manera para reflexionar sobre nuestra práctica es la observación y la documentación pedagógica.

3.1 La observación

Como acompañantes, debemos observar los ambientes con frecuencia, no solo para ver que todo está en orden y listo para nuestros pequeños, sino, también, para observar cómo el niño o la niña interactúa en estos. La observación es una función importante del acompañante ya que, si cada individuo es único y progresa de forma única, es necesario que observemos y registremos las interacciones niño/niña-ambiente.

El registro de esta información nos permite hacer una valoración sobre las necesidades del alumno; de esta forma podemos realizar cambios en el diseño del material y/o diseñar nuevos enfoques en las futuras presentaciones de propuestas y talleres. Además, aporta información sobre el proceso de aprendizaje del niño, sus ritmos, su desarrollo madurativo y periodos sensitivos (Montessori, 2013). De esta forma, podremos conocer mejor los comportamientos de los niños y las niñas, y cómo estos expresan sus sentimientos y se socializan con el grupo. Los instrumentos principales para la observación son los anecdotalios, listas de control y diarios de clase. Apoyamos estas observaciones con otras evidencias: fotografías, vídeos y muestras del trabajo de los niños.

3.2 La documentación pedagógica

Loris Malaguzzi decía «lo que no se ve no existe»; con esta afirmación provocadora él trataba de estimular a maestras para que evitasen esa alergia a la documentación.

Ya que, para él, la documentación pedagógica era una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura.

La documentación es un proceso y un instrumento de investigación para maestros y maestras. Puede ser una estrategia de comunicación con las familias que nos permite repensar la infancia.

Por otro lado, brinda al niño una posibilidad de autoevaluación, una forma para conocer y reconocerse, una manera de encontrar sentido a su actuar, una posibilidad para la reflexión, una memoria de sí mismo y facilita el derecho a no ser encerrado en una única interpretación.

La documentación se recoge mediante paneles, escritos, procesos educativos, etc. partiendo siempre de la idea de niño competente. Con estos paneles o escritos, contribuimos a una cultura de infancia; una mirada concreta de infancia. A través de ella, se desvela una escuela que quiere argumentar su trabajo más allá de las palabras, una escuela que piensa, que reflexiona, que aprende en el camino: una institución educativa que sabe ponerse en discusión pública, capaz de escuchar y dialogar con democracia, construyendo procesos de recíproca confianza.

Es un proceso de visualización donde creemos que no hay observación que sea objetiva; hay que aceptar que toda observación tiene parte de subjetividad. Reflexionando sobre la subjetividad, podemos conseguir el máximo de objetividad apoyándose en el máximo de personas posibles, aunque hay una parte que nos lo impida. Por eso, decimos que, cuando documentamos, no representamos una realidad verdadera en mayor medida que las afirmaciones que se puedan hacer sobre el mundo social y natural que representan tal realidad verdadera; es una construcción social en la que los acompañantes, al seleccionar lo que consideran valioso para documentar, son también co-construtores participativos.

La documentación pedagógica se ha presentado como una herramienta de vital importancia para la creación de una práctica pedagógica reflexiva y democrática, pero la documentación pedagógica es también importante por otros motivos. Desempeña un papel central en el discurso de la creación de sentido, ya que hace posible que nos responsabilicemos de crear nuestros propios significados y de tomar nuestras propias decisiones sobre lo que sucede. Cuando una persona documenta, construye una relación entre ella misma y el niño o niños cuyos pensamientos, palabras y acciones documenta.

Nunca hay una historia única verdadera. No se trata solo de plasmar lo que ha pasado sino de construir un producto público que explique qué ha pasado.

A continuación, exponemos un proyecto de escuela que trabaja por ambientes de aprendizaje, donde nosotras somos acompañantes y llevamos a cabo una práctica educativa que se nutre de lo anteriormente citado.

4. ESCUELA ACTIVA MAYRIT

La escuela activa Mayrit surge de la mano de unas familias comprometidas que buscan un tipo distinto de educación para sus hijos.

La escuela se localiza en Pozuelo de Alarcón, en un edificio luminoso que acompaña a niños y niñas desde los 3 hasta los 12 años.

La misión de nuestra escuela es ofrecer un ambiente de aprendizaje respetuoso centrado en el niño, que promueva la libertad, el pensamiento libre y el amor por el aprendizaje y nosotras, como acompañantes, poder guiar a los niños y niñas para alcanzar su máximo potencial.

Figura 1. Ambientes de nuestra escuela.

Fuente: elaboración propia.



Los **pilares** fundamentales de nuestra escuela son:

- El juego como cualidad innata en el ser humano.
- Fomentar el autodescubrimiento y la curiosidad innata del aprendizaje.
- Una sensación natural de asombro y un deseo de aprender son características de la infancia. Con esto en mente, Mayrit valora y fomenta el autodescubrimiento y la curiosidad innata del aprendizaje que es parte del ser humano.
- El respeto es clave para proporcionar un entorno seguro y enriquecedor que aliente la alegría y la maravilla. Dentro de la comunidad de aprendizaje, valoramos el respeto por uno mismo, por los demás y por nuestro entorno.
- Reconocemos que nuestra comunidad y nuestro mundo lo comprenden personas que son diferentes. Respetamos la diversidad y valoramos a todas las personas por igual.
- Sabiendo que nuestra escuela acompaña a una población diversa, valoramos la armonía y optamos por abordar los conflictos que puedan surgir de acuerdo con nuestro valor de respeto mutuo. Reconciliamos nuestras diferencias a través de la empatía, el diálogo y la mediación.
- Valoramos la integridad y nos esforzamos por llevar a cabo los asuntos escolares de manera que nuestras acciones estén en consonancia con los valores que se describen aquí.
- Creemos que la gran satisfacción proviene de la autosuficiencia. Valoramos asumir la responsabilidad de nuestras propias acciones.

Nuestros ambientes de aprendizaje están equipados con propuestas y talleres. Estas propuestas consisten en actividades, proyectos y juegos estructurados y planificados en base a las observaciones registradas por los acompañantes y en concordancia con los principios pedagógicos establecidos en el currículo Mayrit; la necesidad del desarrollo del potencial interno de individuo, la necesidad de vivir emociones, de comunicarse, de moverse libremente, de jugar, la necesidad de manipular y explorar y la necesidad de seguridad (tanto afectiva como física).

Estas propuestas se clasifican en función de su origen; por un lado, las propuestas que surgen del niño y/o del grupo, en las que los niños están en el centro del proceso de aprendizaje, por lo que sus propuestas son escuchadas y adaptadas para que ellos, de forma autónoma, puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo. Y, por otro lado, las propuestas que surgen del acompañante, que son propuestas basadas en el desarrollo madurativo del niño y en las observaciones previas realizadas. Estas propuestas buscan que el proceso de aprendizaje tenga lugar de forma natural y espontánea en el niño, por lo que los recursos didácticos deben tener presente los periodos sensitivos (Montessori, 2013). Estos principios sensitivos son patrones de comportamiento presentes en el ser humano durante los 6 primeros años de vida. Son limitados, no lineales, y permiten que el niño pueda aprender determinadas cosas con facilidad y sin que ello suponga un esfuerzo. Además, deben ofrecer al niño las oportunidades de explorar, investigar y resolver problemas.

Estas propuestas didácticas nunca reemplazarán la necesidad del juego libre del individuo, sino que conviven ambos espacios.

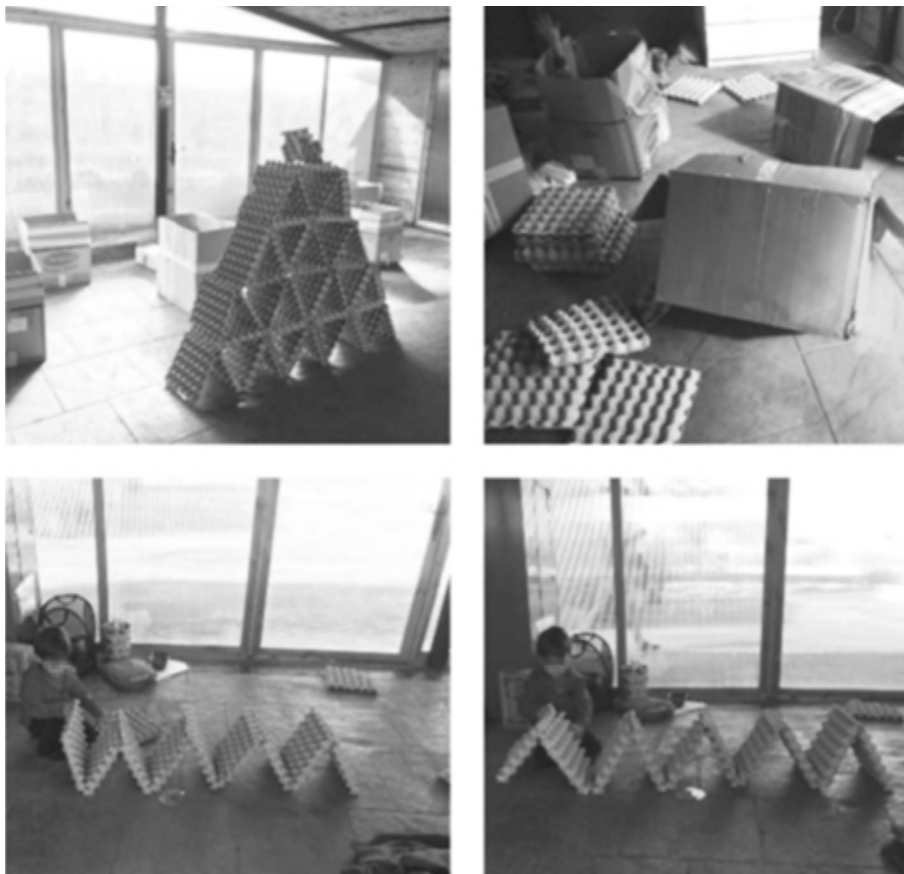
Atendiendo a las características principales de los recursos didácticos, podemos decir que tienen carácter autodidáctico, lo que permite al niño averiguar cómo utilizar el material correctamente por sí mismo. Poseen un amplio margen en dificultad, ya que nuestro espacio es compartido por niños entre 3 y 6 años de edad. Además, algunas de nuestras propuestas son individuales y solo hay una unidad, por lo que se fomenta la paciencia y respetar los turnos, fomentando así una incipiente socialización basada en el respeto.

También, contamos con propuestas realizadas con material no estructurado, es decir, materiales que no tengan un fin concreto, ya que con este tipo de objetos los niños y las niñas recrean algo distinto sobre dicho artilugio, fomentando el juego simbólico. Algunas veces proponemos, a partir de material no estructurado y material de desecho, instalaciones de juego que son manifestaciones del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica Psicomotriz Aucouturier.

Nuestras propuestas y talleres requieren movimiento por parte del niño y fomentan, tanto la motricidad fina como la gruesa, ya que, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Macleod-Brudenell, 2008), nuestros pequeños se encuentran en una fase pre-operacional donde los niños y las niñas aprenden a través de la acción y de la manipulación.

Figura 2. Instalación con hueveras y cajas de cartón.

Fuente: elaboración propia.



A su vez, estas propuestas están pensadas y diseñadas para que supongan un reto al alcance del individuo, para que la autoestima de los pequeños sea positiva. Uno de los fines pedagógicos de nuestro proyecto es el bienestar emocional, el cual está muy relacionado con la autoestima.

Esta puede ser definida como la distancia que existe entre la *autoimagen* (idea de uno mismo) y el *yo ideal* (cualidades personales que admiramos). Si la autoimagen es buena y el yo ideal no está alejado de la autoimagen, entonces la autoestima será alta. El individuo verá las metas como objetivos alcanzables y, en consecuencia, merecerá la pena esforzarse. Por lo tanto, estaremos hablando de individuos independientes, resilientes y más felices (Lawrence, 1973).

Nuestras propuestas se dividen en áreas:

- a. Vida práctica:** donde se pueden escoger entre un gran número de actividades relacionadas con el cuidado de la clase, el cuidado de otros y el cuidado personal.
- b. Sensorial:** el material dispuesto en las estanterías del área sensorial permite a los niños desarrollar los sentidos del gusto, el olfato, la vista, el oído y el tacto. De acuerdo con la filosofía Montessori (MCI, 2013), el entrenamiento de los sentidos son la base para aprendizajes posteriores, ya que es a través de los sentidos cómo el niño explora el mundo.
- c. Lecto-escritura:** con materiales Montessori como letras de lija, resacas metálicos, alfabeto móvil, etc.
- d. Lógico-matemática:** donde las propuestas van enfocadas a explorar y aprender sobre números, operaciones concretas y geometría. Disponemos de material Montessori como, por ejemplo, los palos numéricos, los números de papel de lija, usos, tablas de *Seguin* etc.
- e. Cultura (historia, geografía y biología):** en ella, podemos encontrar la *mesa de naturaleza*. Propuestas en la que tanto niños y adultos ponen objetos naturales recogidos durante paseos por el parque que sean interesantes para ellos: hojas, palos, flores, etc. Hay gran cantidad de recursos didácticos como rompecabezas de animales, árboles, flores y hojas para introducir nomenclatura y/o las diferentes funciones de las partes de los seres vivos.
- f. Juego simbólico:** entendemos el juego como un elemento esencial en la infancia. A través de este, los niños desarrollan sus habilidades, exploran su creatividad, aprenden sobre sí mismos y los demás. Como acompañantes, fomentamos el juego libre y no estructurado, ya que lo consideramos una vía para desarrollar su imaginación y jugar a ser otras personas, lo que fomenta la capacidad simbólica y la empatía (McLeod-Brudenell, 2008). Durante el juego libre, los niños ponen en práctica todo su conocimiento, ideas, destrezas, sentimientos y relaciones sociales.

4.1 Algunas experiencias en torno a propuestas educativas en Mayrit Escuela Activa

A continuación, mostramos diferentes propuestas que han surgido durante este curso en nuestra escuela.

4.1.1 «Par o Impar»

Durante varios días, Pablo de 3 años, ha estado trabajando con una propuesta de matemáticas, *números y contadores*. Tras haber decidido cuál será su lugar de trabajo y retirado la actividad de la estantería, Pablo saca todos los números de la caja y los ordena. Una vez los 10 números han sido ordenados, comienza a colocar la cantidad correspondiente de contadores debajo de cada número, así hasta llegar al 10. Es entonces cuando la acompañante interviene y le comenta que hay números formados por parejas y que otros no, que están desaparejados o solos. Pablo le contesta que sí, que como el 1 que está solo.

Durante esta conversación, la acompañante introduce los términos de pares e impares. A lo que Pablo responde diciendo que él es «impar», porque tiene 3 años. A través de la acción de sus manos y de la repetición, el niño refuerza su entendimiento sobre los números del 1 al 10, ya que, para ello, debe secuenciar y asociar los números y sus cantidades y, además, empieza a elaborar su concepto de números pares e impares.

Figura 3. Asociación número-cantidad.

Fuente: elaboración propia.



4.1.2 Llamando a la tierra

Para introducir esta propuesta, decidimos realizar la lectura de *Aliens love underpants*, libro que cuenta cómo pequeños extraterrestres visitan el planeta Tierra en busca de ropa interior de los humanos. Tras la lectura, se inició la conversación sobre qué eran los extraterrestres, dónde vivían ellos y dónde vivíamos nosotros. A esta última pregunta, los niños respondieron diciendo el nombre de sus calles, de su ciudad o país. Hasta que, finalmente, con ayuda del globo terráqueo, empezaron a hablar del planeta Tierra.

Más tarde, en ese mismo día, organizamos un taller de plastilina sobre el Sistema Solar; cada niño decidió qué elementos del sistema Solar quería diseñar. Los pequeños los moldearon con sus manos tomando como referencia imágenes de los planetas y del Sol. Posteriormente, comentamos brevemente las características de cada uno de ellos.

Al día siguiente, un pequeño grupo, con ayuda del acompañante, situó los diferentes planetas en orden y dibujaron sus órbitas con tiza; todo ello en el suelo. Una vez finalizado, los niños, espontáneamente, empezaron a caminar sobre las órbitas «mira, soy Saturno» decía Alejandra; «mira, soy la Tierra» respondió Óscar. El pequeño grupo comenzó a jugar a ser planetas y otros, al verlos se unieron al juego. Durante este tiempo comentaban cuáles eran sus favoritos. Elena dijo: «Alejandra se ha pedido Júpiter porque era el más bonito, y yo la Tierra porque tiene vida y además es dónde vivimos».

Al ver el interés que despertó en los pequeños los planetas y sus trayectorias, propusimos otro juego en el patio, *Sol-Tierra*, para conocer los movimientos de translación y rotación. En parejas, uno era el Sol y, en frente, estaba la Tierra. El que hacía de Tierra giraba alrededor del Sol y más tarde, también, giraba sobre sí mismo. Los niños y las niñas se reían y finalmente caían al suelo mareados.

Durante el proyecto, pedimos que los niños y niñas de Mayrit colaborasen aportando libros o materiales relacionados con nuestro tema. Un compañero de primaria nos trajo una maqueta del Sistema Solar y unas tarjetas de nomenclatura (elementos del sistema solar de Montessori). Santi se convirtió en un pequeño maestro mostrando a los pequeños cómo funcionaba la maqueta y, mientras compartía datos sobre los planetas, los pequeños atendían con gran interés sus explicaciones. Se produjo un momento muy especial basado en el respeto y en las ganas de compartir, donde los más peque-

ños mostraban gran respeto y admiración por Santi y este último, a su vez, trabajaba su capacidad empática al ejercer de acompañante.

Al inicio de este proyecto, recreamos un pequeño paisaje lunar en el área de juego. La superficie contaba con cráteres, arena y pequeños modelos de naves espaciales, astronautas, lanzaderas etc. A través del juego, algunos niños empezaron a mostrar interés sobre el espacio, sobre cómo vivían los astronautas y por qué flotaban. Preguntas que fueron resueltas consultando libros que las acompañantes leíamos para ellos. Después de varias lecturas sobre el espacio, Noa afirmó que le gustaría ir allí, por lo que siguiendo este interés las acompañantes les propusimos al grupo construir un cohete. Propuesta que fue muy bien recibida.

Los cohetes fueron realizados con material reciclado (botellas y cartón) y, a medida que los niños y niñas fueron construyendo sus cohetes, empezaron a surgir preguntas en ellos como «¿llegarán al espacio?», «¿van a volar con fuego?», preguntas que las acompañantes fuimos respondiendo.

Al día siguiente, en el parque, tuvo lugar el lanzamiento, en el que los niños, con mucha ilusión, comenzaron la cuenta atrás y, mientras la combinación de bicarbonato y vinagre reaccionaba liberando gas que propulsaba los cohetes, los niños y niñas gritaban con una mezcla de júbilo, emoción y sorpresa.

Figura 4. Llamando a la Tierra.

Fuente: elaboración propia.



4.1.3 Girasol, reverencia al sol

En este proyecto de biología, los niños y niñas de infantil estaban investigando de forma vivencial sobre aspectos relacionados con las plantas. Se les invitó a todos a participar en pequeños talleres grupales y actividades individuales. Como siempre, en Mayrit, los pequeños son libres de decidir si participan o no. Ya que entendemos que sin interés y sin libertad de decisión no puede haber aprendizaje significativo.

Con motivo del inicio de la primavera, los niños y niñas de Mayrit salieron al campo, donde jugaron y observaron los cambios que se producen en la naturaleza. Una vez dentro de la escuela, el grupo de infantil plantó guisantes y germinaron brotes; cada día los niños y niñas cuidaban las plantas asegurándose de que tuvieran suficiente agua y sol. Además, a medida que estas iban creciendo, ellos iban observando las diferentes partes de las plantas y su crecimiento. Pasados varios días, los brotes ya estaban listos, así que el grupo de infantil preparó con ellos el almuerzo. El menú constaba de tostadas de queso con brotes. De forma autónoma, ellos extendieron el queso y añadieron los brotes. Había gran interés por saber a qué sabían, y hubo diversas reacciones desde «¡esta delicioso!» «¡Ah, iqué asco, menos mal que tengo otro almuerzo!».

Pasados unos días, se inició, en primaria, una propuesta sobre el parque de El Retiro. Infantil también decidimos participar y así aprender sobre los árboles de este parque.

Se les pidió a los pequeños que colaboraran trayendo hojas de casa; con estas se hicieron actividades de emparejar y posteriormente se introdujo la nomenclatura (falso plátano, castaño de indias, ciprés, pino, olivo...). Crearon sus propios cuadernos de campo para poder anotar todo lo que para ellos fuera curioso. Un día, un grupo de niñas se encontraron con hojas de menta y, al disfrutar de su maravilloso olor, les propusimos hacer perfume. Al principio participaron tres, y, al ver que como olía, les llamó la atención y lo quisieron hacer la mayoría.

Llevamos a cabo talleres de estampación de hojas en arcilla; para ello, tuvimos que ir al campo a recoger hojas, flores y plantas. Allí las amapolas rojas y los cardos gigantes con pinchos captaron su curiosidad preguntando sus nombres.

Durante los siguientes días, los pequeños siguieron plantando y germinando, esta vez, semillas, bulbos y tubérculos. Los pequeños trajeron de sus casas patatas, chufas, pepitas de aguacates, garbanzos, ajos, zanahorias...una vez plantados, escribieron los nombres de cada planta y se responsabilizaron de su cuidado. El día previo a la salida al parque de El Retiro, algunos pequeños diseñaron una planta gigante (tomatera), utilizando para ello cartón pluma, cartulinas, tijeras y rotuladores. Autónomamente, se repartieron el trabajo, unos hicieron las hojas, otros el tallo, otros la raíz, otros las flores y el último grupo se encargó de los frutos.

Ya en el parque del Retiro, los pequeños disfrutaron jugando libremente y explorando aquello que les llamó la atención. Para ello, propusimos el juego *Natural Hunt*, basado en la necesidad intrínseca al niño de explorar. Esta búsqueda de naturaleza estuvo centrada en la búsqueda de formas, sonidos, plantas y animales del parque del Retiro. En parejas, y de forma individual, los niños y niñas recibieron una hoja en la que se indicaba qué elementos debían buscar. Al finalizar la búsqueda, el grupo nos reunimos y compartimos qué fue lo más difícil de encontrar, lo más fácil y cómo la búsqueda los hizo sentir.

Más tarde, fuimos nosotros los que preparamos el almuerzo para los mayores. Primero, clasificamos los alimentos; cada uno sacó un alimento de la cesta sin mirar y con el sentido del tacto intentó averiguar qué era. Después, invitábamos a los niños y niñas, a describir mediante preguntas. Por ejemplo, Noa sacó las espinacas, lo nombramos y le pedimos que lo describiera: «¡es verde y sabe mal!».

Finalmente, les pedimos que lo colocaran sobre la parte de la planta a la que correspondía. Una vez que los diferentes alimentos (fresas, cerezas, brócoli, rábanos, etc.) fueron clasificados, los pequeños, por grupos, prepararon el almuerzo. Esta propuesta pasó de ser una propuesta de botánica a una de vida práctica, donde se trabajaron aspectos como la coordinación fina y autonomía, además de cohesión social (cuidado de los demás y trabajo cooperativo).

Figura 5. Nuestras producciones.

Fuente: elaboración propia.



Figura 6. Girasol, reverencia al sol.

Fuente: elaboración propia.



4.1.4 El alfabeto móvil

A continuación, comentaremos una propuesta de lectoescritura en la que a Giulia y Sara se las invita a construir palabras. Se muestran ilusionadas, por lo que les indicamos que busquen objetos que les gusten en las cajas fonológicas. Al rato, aparecen con sus preferencias: un tornillo, un bolso, un limón, un tomate, un dado y la foto de una compañera. Tras colocarlos sobre la alfombra, les mostramos el archivador donde guardamos las letras y les invitamos a construir las palabras de los objetos elegidos. Giulia y Sara se ponen de acuerdo para formar las palabras de forma conjunta, colocando letras de forma alterna. Han aprendido, recientemente, las letras minúsculas, por lo que esta propuesta de inspiración Montessori les permite consolidar su aprendizaje de la escritura con minúsculas sin la necesidad de utilizar el aspecto mecánico de esta. Además, la construcción de palabras con alfabeto móvil respeta principios tales como la libertad de elección y de movimiento, sin olvidar que respeta el principio de «hacer para aprender».

Durante la implementación de la actividad, observamos que la letra *d* había sido colocada al revés. Nuestra labor como acompañantes es la de estar ahí, observando el proceso de aprendizaje, pero con una premisa muy clara, la de no intervención. No corregimos durante la implementación ya que no queríamos romper su proceso de aprendizaje ni influir negativamente en su autoestima. Más adelante, otro día presentamos con otro material (las letras de lija) esta letra a las pequeñas para que, a través de la práctica, pudieran ir interiorizando la correcta escritura del grafema.

Figura 7. Alfabeto móvil.

Fuente: elaboración propia.





Por último, y para finalizar, os presentamos una propuesta documentada para acercaros a la labor de documentación del equipo pedagógico de Mayrit.

4.1.5 «Jaque Mate»

La propuesta nació en primaria; todos los *aulladores* (así les llamamos en infantil), se pasaban todo el tiempo jugando al ajedrez, organizaban torneos, investigaban sobre diferentes reglas...

Y a los *cachorros* (así es como nos llaman en primaria), al ver que era una idea muy interesante, nos empezó a llamar la atención y, poco a poco, fue surgiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hubo niños como Pablo de 3 años, que se pasaba los ratos del jardín viendo jugar a los *aulladores* para luego poder compartir sus aprendizajes con su amiga Rocío de 3 años y su amiga Noa de 5 años que, de vez en cuando, hacía de mediadora:

Noa: «si te come Pablo el rey, ya gana ¿vale? Mira, Pablo, cómete a ese y luego tú, Rocío, a ese y luego acabáis la partida».

Rocío: «Pablo te toca, te voy ganando».

Noa: «¡no! Empate, empate significa que lleváis los dos las mismas, para el desempate, tenéis que tocar el árbol y volver».

En ese momento vuelven de tocar el árbol y deciden terminar de jugar.

Rocío: «ahora hay que guardarlas ¿vale?, yo esto y tú la caja ¿vale Pablo?».

Otros, como Óscar de 4 años, se acercaba mucho a los «aulladores» y, observando, iba aprendiendo y les pedía a los más pequeños de primaria que jugaran con él. Un día, le propone a Lara, de 7 años, jugar con él, y ella acepta:

Sara: «Óscar, ahí te como con el alfil ¿eh?».

Sara: «Óscar, los peones no pueden ir hacia atrás».

Sara: «Óscar ¡jaque!».

Óscar: «jaque ¿a qué?».

Sara: «pues que te voy a comer el rey, ¿lo proteges?».

Óscar: «pues con mi torre».

Sara: «puedes con el caballo».

En ese momento, Óscar se va y vuelve:

Sara: «pues como te has ido, te como al alfil».

Los días iban pasando y, poco a poco, todos los *cachorros* se iban contagiando de ese juego tan interesante al que jugaban los mayores y que ellos iban aprendiendo.

Otro día, Óscar de 4 años y María de 4, también empezaron otra partida.

Óscar: «a ver María, vamos a contar cuantos tenemos cada uno: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 ¿Y tú? ¿Cuántos me has comido?».

María: «yo los cuento, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8».

Óscar: «a ver María, yo te los cuento que tú no sabes contar».

María: «¡yo sí se!».

Óscar: «bueno, vale, pero los contamos juntos».

Yago y María: «1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7».

Mientras unos *cachorros* jugaban al ajedrez de esta manera, otros lo hacían de otra, como a continuación, donde Iria, de 4 años, propone un juego en el jardín:

Iria: «chicos necesito que me escuchéis: los peones mueven un paso hacia atrás, los caballos hacen una L, los alfiles mueven en diagonal, las torres mueven a un lado y recto y la reina a todos los lados».

Sara, 7: «me pido ser reina».

Ari 3 años: «yo soy caballo».

Y así estuvieron jugando a ser piezas de ajedrez y lo disfrutaron a lo grande.

Esto es un ejemplo de la infinidad de situaciones que nos regalan los niños cuando hay interés y se les deja ser. Además de todos los conceptos, contenidos y valores que les ayudan a crecer emocionalmente felices.

Figura 8. «Jaque Mate».

Fuente: elaboración propia.



5. CONCLUSIONES

Los ambientes de aprendizaje son propuestas abiertas, nutridas de una gran riqueza de materiales variados que son provocadores, atractivos que favorecen y estimulan la manipulación y la experimentación, además de la creatividad. Estas propuestas fomentan la capacidad de autonomía de los niños y niñas, para que sean capaces de tomar sus propias decisiones, puedan pensar, argumentar y reflexionar para adoptar una visión crítica del mundo que les rodea y poder entenderlo mejor.

Nuestro papel como guía o acompañante dentro de los ambientes es dejar de ser protagonista para dejar ese lugar a esos niños y niñas y, además, poder acompañarlos en todo su proceso, con una actitud disponible y respetuosa.

Como se puede apreciar, Mayrit, es una escuela donde los niños pueden expresarse con todos sus lenguajes. Pueden crear y pueden ser ellos mismos. Intentamos reflexionar sobre nuestra práctica diaria para ver qué aspectos están más desajustados y poder adaptarlos o modificarlos. Creemos que la educación es una parte fundamental en el ser humano y acompañamos a los niños y niñas con el fin de que estos se puedan desarrollar de manera integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanellas, I., y Eslava, C. (eds.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fraser, A., y Gestwicki, C. (2001). *Autentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Hampshire: Wadsworth Publishing.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Macleod-Brudenell, I., y Kay, J. (2008). *Advanced Early Years for Foundation Degrees. Level 4/5*. Harlow: Heinemann.
- Martínez García, M. (2006). El desarrollo psicomotor de los niños en educación infantil. En J. Quintanal y E. Miraflores (coords.), *Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 41-78). Madrid: CCS.
- Montessori Centre International. (2013). *Philosophy*. London: MCI.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London Lectures*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Alonso Alonso, L., y Moreno González, M. (2018). Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente. *Educación y Futuro*, 39, 177-201.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la educación hoy
el valor de mañana

Dejando huella: propuestas metodológicas para la educación de la grafomotricidad en Educación Infantil

Changing Minds: Methodological Proposal to Train Graphomotricity in Early Childhood Education

MAR MARTÍNEZ GARCÍA

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PSICÓLOGA INFANTIL Y PSICOMOTRICISTA
PROFESORA TITULAR EN EL CES DON BOSCO

GUADALUPE MARTÍN HERNÁN

LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA. MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

La educación grafomotriz constituye uno de los ámbitos fundamentales en la Educación Infantil, puesto que la capacidad de manipular determinados utensilios para producir trazos o huellas en un soporte, y que culminará con la escritura, es una de las destrezas más importantes que el niño y la niña van a tener la necesidad de desarrollar para su adaptación al medio social y cultural.

Sin embargo, a pesar de su importancia, falta, en gran medida, un cuestionamiento sobre la adecuación de las estrategias metodológicas utilizadas de forma predominante. En este artículo, ofrecemos una revisión del concepto de Grafomotricidad en contraposición con el de Preescritura, y nos detenemos a analizar las implicaciones educativas que trae consigo adoptar un enfoque metodológico u otro. Así mismo, realizamos una serie de propuestas, tanto metodológicas como de recursos, para favorecer el desarrollo de las competencias grafomotoras de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Grafomotricidad, competencia grafomotora, educación grafomotriz, desarrollo psicolingüístico, Educación Infantil.

Abstract

The training of the graphomotor skills is one of the main learning areas in Early Childhood Education. The capacity to manipulate a series of tools to produce traces and marks is just a means that will eventually evolve into writing. One of the most relevant skills that children will have to develop in order to adapt themselves to the social and cultural context they are living in. Besides its high relevance, there is yet a lack of questioning on the adequacy of the methodological strategies widely employed.

In this article we revise the concept of graphomotor skills as opposed to pre-writing skills, analysing the educational implications of using one or another methodological approach. Likewise we will make a series of proposals at both methodological and resource level, to promote the graphomotor skills in Early Childhood Education.

Keywords: Graphomotricity, graphomotor competence, graphomotor skills training, psycholinguistic development, Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

Queremos comenzar este artículo con estas palabras llenas de sensibilidad y agudeza de M^a Dolores Rius Estrada (2003), autora a la que consideramos uno de los principales referentes en el estudio e investigación sobre el tema que nos ocupa, y que nos sirven de punto de partida:

Si existe una curiosidad científica acuciante, en el mundo de la educación infantil, es sin duda cómo aprenden los niños y las niñas a escribir.

Nos preguntamos qué pasa por su cabeza cuando están delante de un folio en blanco y sostienen con sus pequeños dedos un lápiz comprometedor. Podemos contemplarlos sin que presuman que son observados, casi despistando nuestra presencia, y siempre ocurre lo mismo: en escasos segundos, las páginas se llenan de garabatos y manchas, de líneas angulosas repetidas compulsivamente, de cadenas gráficas ondulantes, caracoleando sus formas, extendiendo sus trazos de un extremo a otro del minúsculo plano.

Después, cualquier nuevo descubrimiento sorprendente incita a los pequeños a abandonar la tarea a la que tan satisfactoriamente habían dedicado su tiempo y dejan sobre la mesa, sin saberlo, una verdadera obra de arte, llena de claroscuros y sombras, de luz y color, de transparencias y opacidades.

¿De dónde ha salido una producción tan compleja? No es extraño que los pintores vanguardistas del siglo xx se inspiraran en la infinita naturaleza de las producciones infantiles para crear una nueva estética y una nueva teoría del arte. (p. 173).

Ciertamente, como plantea esta autora, no deberíamos dejar de sorprendernos con la riqueza de las realizaciones grafomotoras infantiles; ni dejar de fijarnos en la multiplicidad y diversidad de estructuras y unidades gráficas que los niños y niñas son capaces de realizar con gran seguridad y dominio, y que no han sido aprendidas de antemano, sino proyectadas desde el interior, desde su mente hacia afuera.

Indudablemente, una de las destrezas más importantes que el niño va a tener necesidad de desarrollar para su adaptación al medio social y cultural es la capacidad de manipular determinados utensilios que dejan huellas o trazos sobre un soporte, la cual culmina con la escritura.

Es importante tener en cuenta que, para el niño, al principio, esta actividad responde a un simple placer motor; más tarde y siguiendo un proceso estrechamente vinculado a su desarrollo cognitivo, sus trazos adquirirán significado. Resulta imprescindible que se genere un buen clima y se motive a los niños y niñas en este tipo de actividades, tal y como defendemos a lo largo de este artículo. Se trata de aprovechar sus iniciativas y manifestaciones espontáneas, sin forzar ni perder de vista el componente fundamentalmente expresivo que tiene la grafomotricidad en esta etapa. Tendremos que respetar ritmos individuales, familiarizar al niño, desde el principio, con los medios gráficos y hacer lo posible para que no se produzca una actitud negativa hacia este tipo de aprendizajes, tal y como, desgraciadamente, ocurre con demasiada frecuencia (Martínez García, 2006).

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GRAFOMOTRICIDAD?

Debemos decir que, de forma general, existe bastante confusión respecto a la utilización de este término. En el ámbito de la Educación Infantil, a menudo, se utiliza, erróneamente, para referirse a una mera praxia motora, clasificándola como un tipo de actividad de motricidad fina que se convierte en un método mecanicista para conseguir el inicio de la escritura en el ámbito escolar.

En realidad, la Grafomotricidad es una disciplina científica en el ámbito de la Psicolingüística cuyo objetivo es estudiar y analizar en profundidad las estructuras subyacentes de la primera escritura humana, desde un punto de vista filogenético¹, pero de forma especial, desde una perspectiva ontogenética², con el fin de comprender y poder elaborar una teoría tanto descriptiva como explicativa de la adquisición del lenguaje escrito en los primeros años de vida (Rius, 2003).

¹ La *filogénesis* se entiende como la historia del desarrollo evolutivo de un grupo de organismos. En este caso, nos referimos a la historia de la evolución de nuestra especie, la especie humana.

² Por su parte, la *ontogénesis* se refiere a la historia de desarrollo de cada individuo en particular. Muchos autores sostienen que la «ontogénesis sigue la filogénesis» en muchos aspectos y que, por tanto, el desarrollo del niño sigue los mismos pasos que siguió la especie humana en su evolución.

En este sentido, resulta sumamente interesante y sugerente el paralelismo que se plantea en esa exploración epistemológica entre el plano filogenético y el ontogenético, es decir, comprobar que las niñas y los niños se comportan del mismo modo que lo hicieron nuestros antepasados del Paleolítico superior cuando fueron capaces de crear un sistema de signos que hicieron posible representar su mundo de ideas, lo cual, a pesar de los miles de años que nos separan, nos ha permitido hoy interpretar y conocer en gran parte cómo vivían y cómo eran.

Por tanto, entendida de este modo la Grafomotricidad, sus fines serían, tal y como propone Rius (2003):

La indagación de los procesos perceptivos vinculados, especialmente, a la naturaleza humana; la búsqueda del nivel de conciencia vivencial del sujeto, en los primeros años de vida, que le permite activar el deseo y la necesidad de elaborar una comunicación tan peculiar; la constatación de las unidades signicas que aparecen en las producciones infantiles y su interpretación. En definitiva, la explicación de todos estos fenómenos, como un acto patente del lenguaje humano, punto de partida de la escritura, elaborado desde las estructuras subyacentes de la mente y creado en interacción con el propio contexto cultural. (p. 177).

Por todo lo dicho y, a modo de síntesis, podríamos afirmar que la Grafo-motricidad debe entenderse como un proceso interactivo y complejo de tres aspectos: la cognición, la comunicación y la inculturación.

2.1 La necesidad de distinguir entre Preescritura y Grafomotricidad

En el ámbito de la Educación Infantil, a menudo, se habla de ambos conceptos como si fueran lo mismo, lo cual es un error si comparamos la Grafomotricidad, entendida como hemos defendido en el apartado anterior, con el conjunto de metodologías de tradición mecanicista y reduccionista ampliamente utilizadas aún hoy en esta etapa educativa y que han recibido el nombre genérico de Preescritura.

Justamente, tal y como defiende Rius (2003), en realidad son dos enfoques antagónicos, puesto que parten de dos concepciones opuestas sobre la visión del papel del niño y de la niña en sus propios procesos de desarrollo y apren-

dizaje y, por ende, del papel del educador o educadora en los mismos. Esta divergencia puede ser analizada, como propone la autora, desde diferentes ángulos:

a. El marco teórico referencial: la Preescritura tendría su fundamento teórico en postulados de la Psicología y del lenguaje de los siglos XVIII y XIX que concebían al niño como «tabula rasa», un adulto en pequeño, por lo que se entiende que educar a un niño es enseñarle, desde fuera y cuanto antes, lo que no puede producir desde dentro, a partir de la imitación del adulto. Por su parte, la Grafomotricidad surge en el ámbito de la Psicolingüística del siglo XX y se alimenta de los fundamentos teóricos de Chomsky sobre la naturaleza y adquisición del lenguaje. Por ello, entiende que la propia capacidad del lenguaje natural (oral) generada por una compleja estructura de reglas específicas y, filogenéticamente heredada, se proyectan en la Grafo-motricidad primero y, posteriormente, en la escritura, creando el código del lenguaje escrito entendido como un segundo código.

b. La fuente y naturaleza de las unidades gráficas: en la Preescritura, se parte de unidades gráficas denominadas *grafías* y su fuente es el código del lenguaje adulto (CLA). En este caso, lo que se le pide al niño es que reproduzca o imite modelos de la escritura adulta. Debido a la gran dificultad que le supone al niño tal tarea, los resultados no suelen ser los que se busca, por lo que, para que lleguen a escribir, lo antes posible, como un adulto, se busca como solución el dividir en segmentos las unidades gráficas que pertenecen al código adulto (como ángulos, lazos, arcos, líneas rectas, bucles, etc.). Todo ello con la intención de que repitiendo muchas, muchas veces esas formas, en cientos y cientos de «fichas» o cuadernillos, los niños y niñas lleguen a poder componer letras como *m*, *o*, *t*.

La Grafomotricidad, por su parte, se basa en las unidades gráficas denominadas *grafismos*, que conforman el código del lenguaje infantil (CLI), las cuales pueden aparecer ya en las producciones espontáneas desde los 18-24 meses.

Los *grafismos* son esquemas de la primera representación del mundo infantil que ponen de manifiesto las experiencias internalizadas que el sujeto tiene con los objetos, donde capta e interpreta, desde los analiza-

dores perceptivos, la linealidad, la angulosidad, la estructura curvilínea, la redondez. Sin embargo, estas realizaciones no constituyen signos todavía y por tanto no existe una conservación cognitiva de sus formas porque no son conceptos, solo son imágenes mentales o esquemas. (Rius, 2003, p. 179).

Por lo tanto, podríamos decir que *grafías* y *grafismos* son elementos antitéticos, tal y como plantea esta misma autora; mientras las primeras son unidades gráficas del código de la lengua adulta (CLA), los segundos son unidades gráficas del código del lenguaje infantil (CLI) y van apareciendo evolutivamente en los trazos y garabatos espontáneos de las niñas y niños entre los dieciocho meses y los cinco-seis años.

- c. El tratamiento didáctico:** en la Preescritura se aplican programas escolares basados en técnicas y materiales a modo de entrenamiento que utilizan la repetición de modelos para su reproducción. Lo más frecuente es recurrir a cuadernos o libros de «fichas», diseñados y elaborados en su mayoría por las distintas editoriales. Este entrenamiento se realiza de forma sistemática hasta que se considera que la calidad de los trazos se adecúa a las *grafías* propuestas.

En un intento todavía de mayor presión sobre el sujeto, muchos métodos de Preescritura obligan, desde el primer momento, a repetir figuras *hormateando* su direccionalidad y giro a la manera de los adultos, y con el arduo trabajo añadido de la utilización de pautas: cuadros, puntos o doble línea cuya incompatibilidad perceptiva es manifiesta a estas edades. Podemos concluir que la Preescritura utiliza un método cerrado y estricto como garantía de su adiestramiento instructivo. (Rius, 2003, p. 180).

En cambio, la Grafomotricidad propone construir propuestas didácticas entendidas como procesos que partan de las propias estructuras neurocognitivas del sujeto. En otras palabras, lo que se hace es partir de los *grafismos* como unidades gráficas del lenguaje infantil y, desde ellos, y de forma paulatina, proyectar su transformación para llegar a convertirse en *grafías*, o sea, en signos como representación de conceptos. Resulta esencial que las propuestas didácticas grafomotoras respeten el proceso del desarrollo cognitivo, lo cual implica la necesidad de cuidar su contextualización y adaptación a cada momento evolutivo.

En resumen, la intervención educativa de la Grafomotricidad no puede basarse en «fichas» o ejercicios reiterativos y mecánicos sino en el diseño de actividades que constituyan procesos de aprendizaje que suponen acciones complejas. Gracias a ello, se podrá guiar ese viaje hasta llegar a ese momento mágico en el que cada niño y niña, en su momento, en el momento adecuado «genere el *signo* como acto psíquico en su mente, que representa el *concepto*. Lo más admirable es que esto siempre sucede» (Rius, 2003, p. 181).

d. La naturaleza de las producciones: en la Preescritura lo que se busca es la transmisión de signos gráficos en base a un modelado, por lo que se busca, desde el principio, una realización correcta. Por ello, las desviaciones que se produzcan respecto a ese modelo «correcto» son considerados errores que deben ser corregidos y que, incluso, pueden ser sancionados para que no vuelvan a repetirse. En cambio, la Grafomotricidad busca favorecer y hacer posible que surja la gramática gráfica infantil constituida por los signos gráficos de carácter acultural y universal y que, como ya hemos explicado, mediante su transformación paulatina, y gracias a un proceso cognitivo, se logre la creación y asimilación de los signos de la gramática particular de su comunidad lingüística. Como es natural y lógico, en este camino, en esta evolución, se irán produciendo múltiples variaciones o aproximaciones que no deben ser considerados faltas, sino «permutaciones aleatorias necesarias para culminar un proceso de conocimiento, es decir, la creación del signo y su óptima representación gráfica» (Rius, 2003, p. 182).

e. El papel del educador o educadora: quien diseña o aplica un método de Preescritura adopta, en gran medida, el papel de un entrenador que busca lograr los mejores resultados en el menor tiempo posible y, además, con todos los niños y niñas a la vez. Desgraciadamente, aún es muy habitual ver en las aulas de Educación Infantil, incluso, en el primer ciclo, a todos los niños y niñas realizando *fichas* bajo presión de tiempo y a los que se penaliza a repetirlas una y otra vez porque no las realizan correctamente. A menudo, son materiales poco motivantes y escasamente significativos para los niños y niñas, y más pensados desde la perspectiva de los adultos que los aplican.

Por su parte, en la Grafomotricidad, el papel de la educadora o educador es bien distinto. Resulta imprescindible que conozca en profundidad los procesos internos que se ponen en juego en la actividad grafomotora para convertirse en el interlocutor necesario que pueda poner en contacto los dos códigos de lenguaje: el infantil y el adulto. Además de esto, creemos que la clave principal se resume muy bien en estas palabras de Rius (2003), que compartimos plenamente:

A su vez, el docente es el que dinamiza el proyecto didáctico, el que lo estructura a favor del proceso cognitivo, el que despierta el deseo y la necesidad de aprender, el que propicia, constantemente, la interacción, la intercomunicación y la interlocución, contextos necesarios de aprendizaje. (p. 182).

- f. La valoración de los resultados:** parece que la aplicación de los métodos de Preescritura puede estar relacionada, en un gran porcentaje, con diversas dificultades y retrasos en el aprendizaje de la escritura, dando lugar, incluso, a algunos síndromes específicos como el *síndrome de la letra torturada*, el *síndrome de la letra de cartilla* o el *síndrome del ala de mosca*, entre otros. Sin embargo, cuando se utiliza una metodología basada en la Grafomotricidad esos porcentajes disminuyen drásticamente y encontramos, además, desde una evaluación de tipo cualitativo, una mayor calidad en las producciones gráficas infantiles que se refleja en características como legibilidad, tonicidad grafomotriz, dominio del pulso y del enlace de las cadenas gráficas que conforman cada palabra como unidad, economía en el uso de los instrumentos y soportes, rasgos de firmeza y seguridad en el trazo, así como una configuración de una letra de carácter inédito, propio y personal (Rius, 2003).

Por todo ello, a pesar de que aparentemente ambas propongan objetivos coincidentes lo cierto es que la Preescritura y la Grafomotricidad resultan, tal y como hemos analizado, enfoques metodológicos antagónicos en todas las vertientes anteriormente expuestas. Teniendo esto en cuenta, y entendiendo que las metodologías que utilizamos reflejan el conjunto de decisiones que informan y definen nuestra práctica educativa, creemos que este análisis comparativo que hemos planteado resulta muy útil para poder hacer un trabajo de reflexión y revisión fundamentada sobre cómo trabajamos la adquisición y desarrollo de la escritura en nuestras aulas.

3. EVOLUCIÓN DE LA COMPETENCIA GRAFOMOTORA

Antes de que se pueda consolidar como escritura –es decir, con un significado convencional– el grafismo va a seguir una evolución relacionada a su vez con el desarrollo de tres factores implicados en la Grafomotricidad. Entender el papel de estos factores nos va a permitir saber qué aspectos podemos y debemos trabajar para favorecer el desarrollo de la competencia grafomotora. Los tres factores que exponemos a continuación aparecen, evolutivamente, en el mismo orden en que se presentan (Bartolomé, 1993):

a. Factor motor: va a venir determinado por el nivel de maduración y, por tanto, relacionado con las leyes del desarrollo motor céfalo-caudal³ y próximo-distal⁴. Se refiere a la capacidad de control neuromuscular que va a reflejarse en aspectos como la postura del cuerpo, la independencia funcional del brazo y la mano, la presión que se ejerce con el utensilio y la coordinación óculo-manual (Gassier, 2002). Es importante tener presente la necesidad de adquirir unos hábitos motores correctos, sobre todo respecto a la postura corporal y a la manera de coger los diferentes útiles. No obstante, hay que tener en cuenta el nivel madurativo del niño y no forzarle. Será a partir de los tres años cuando trabajemos este aspecto ya de una forma más explícita.

b. Factor perceptivo: hace referencia a la forma y características del trazo, como la posición, orientación, tamaño o la proporción. El niño

3 Ley *céfalo-caudal*: se controlan antes las partes del cuerpo más cercanas a la cabeza, extendiéndose posteriormente a las más alejadas. En consecuencia, el niño primero controlará los movimientos de la cabeza, después los músculos del cuello (le permitirán mantener erguida la cabeza), el tronco, las extremidades superiores y finalmente las extremidades inferiores hasta llegar a los pies. Esta ley explica por qué un niño es capaz de levantar antes la cabeza que de estar sentado y por qué tiene destreza en las manos antes que en las piernas o gatea antes de caminar.

4 Ley *próximo-distal*: el dominio y control de las partes más próximas al eje corporal (línea imaginaria que divide el cuerpo de arriba abajo en dos mitades simétricas) es anterior que el de aquellas otras más alejadas de este. Así, el hombro se controla primero, a continuación, el codo, la muñeca y los dedos, en este orden. (Un claro ejemplo podemos verlo precisamente en la evolución de la motricidad gráfica). El control fino de las partes más alejadas del eje corporal no se consigue en la primera infancia, sino que se alcanza posteriormente.

debe ser capaz de percibir las características del trazo para poder reproducirlo de una forma eficaz. Para ello es evidente que necesita haber adquirido algunas de las nociones espacio-temporales básicas que le permitan diferenciar arriba-abajo, delante-detrás, alto-bajo, redondo-alargado, etc. para poder distinguir más adelante grafemas como d-q, d-b, o-1. No obstante, debemos tener en cuenta que las nociones izquierda-derecha resultan más complejas y, por tanto, son las que van a consolidarse más tarde.

- c. Factor representativo:** se refiere al significado del trazo, que puede ser más o menos subjetivo o personal como es el caso del dibujo libre, o codificado y objetivo, como pueden ser las palabras en la escritura.

En cualquier caso, recordamos, tal y como ya hemos planteado anteriormente que, aun siendo fundamentales los factores motor y perceptivo, no podemos reducir, como ocurre a menudo, el acto de escribir a un buen dominio de la mano y de la postura, así como a su combinación con una buena visión que permita realizar una mera copia de una grafía.

En el siguiente apartado de este artículo, referido a las propuestas metodológicas, retomaremos estos tres factores implicados en la Grafomotricidad, ya que veremos que tenemos una gran variedad de actividades que permiten favorecer el desarrollo de los mismos y, por tanto, también, resultan básicas para la educación grafomotriz.

En la evolución de la competencia grafomotora, podemos distinguir diferentes etapas caracterizadas por determinadas producciones infantiles. Resumimos, a continuación, aquellas más significativas (Bartolomé, 1993; Rius, 2003):

- Alrededor de los 18 meses, el niño ya es capaz de coger un objeto (una pintura o lápiz) y realizar manchas y trazos en forma de garabatos; se trata de un movimiento impulsivo y rápido, sin apenas control, ya que se mueve todo el brazo desde el hombro y no hay aún coordinación entre la visión y la mano. Es decir, lo que predomina es el placer motor, que es lo que le lleva a realizar el acto gráfico. Por eso se suele salir del espacio de la hoja o el soporte.

- Hacia los 20 meses, ya entra en juego la articulación del codo y por ello ahora el trazo es un garabato de vaivén al que se denomina *barrido*, más reducido en el espacio que el anterior. Aún no presta demasiada atención a lo que hace. Un poco más adelante, nos encontramos con un trazo que se ha ido haciendo circular, puesto que el niño ya controla el movimiento de la muñeca. Podemos ver claramente en la evolución del trazo cómo se pone de manifiesto la ley próximo-distal del desarrollo motor.
- A partir de los dos años y medio, gracias a un mayor control de la muñeca, y sobre todo de la pinza, va a poder realizar trazos independientes, su mirada sigue los movimientos de la mano.
- Es ya a los tres años cuando establece claramente una coordinación óculo-manual y la percepción entra en juego de manera más efectiva. El niño presta ya atención a su grafismo y trata, aunque con esfuerzo, de controlar la precisión del movimiento de su mano. Empieza a poder respetar los límites del espacio, trata de cerrar las líneas, etc. El garabateo del niño se vuelve más preciso y ya es capaz de realizar trazos en horizontal, vertical, inclinados y líneas cruzadas en forma de cruz o de aspa. Comienzan las primeras representaciones de figuras humanas a partir de formas circulares y ovoides. Cada vez entiende mejor el mundo que le rodea e intenta reproducirlo (a su manera) a través del dibujo, convirtiéndose, a menudo, esta en una de sus actividades favoritas. A partir de los tres años, se puede apreciar un cambio significativo: el niño, de forma espontánea, da nombre al dibujo que ha realizado, por lo que el grafismo adquiere valor simbólico puesto que es la representación de algo. No obstante, al principio, no hay una relación de semejanza entre el producto gráfico y aquello a lo que representa para ir progresivamente avanzando en dicha relación.
- Hacia el cuarto año, el niño anuncia antes lo que va a dibujar, lo cual nos habla de forma clara de la presencia de intencionalidad y de que ya posee un sentido de lo que es la representación a través del dibujo. Sus producciones van a evolucionar y perfeccionarse rápidamente; esto va a ocurrir gracias al desarrollo que se va dando en otras áreas, como la cognitiva, la afectiva o la social y del lenguaje.

- De los cuatro años y medio a los cinco y medio, se van incorporando a los grafismos anteriores otros más complejos como cuadriláteros, cuadrados, rombos, trapecios; triángulos de distintos tipos; ángulos y figuras angulosas cerradas y abiertas; arcos y figuras arqueadas tanto cerradas como abiertas; cenefas angulosas u ondulantes; líneas quebradas y cenefas que implican uno o más cambios de sentido. Aparecen también cadenas gráficas que constituyen series controladas de grafismos diversos formando cadenas o hileras, que pueden tener ya un carácter tanto semiótico como lingüístico. Se va produciendo, de forma paulatina, un descubrimiento de los significantes del sistema lingüístico, lo que lleva al niño y a la niña a un interés y actividad constantes por apropiarse de los mismos. Lo hacen mediante la realización de esquemas y reproducción de *pseudopalabras* a partir del analizador visual.
- De los cinco años y medio a los seis y medio, encontramos dibujos temáticos que conforman representaciones en las que proyectan sus experiencias, fantasías, inquietudes o intereses. Podemos observar, por otro lado, cómo cada vez se centran más en los significantes del sistema lingüístico, lo que conlleva la reproducción de palabras a través del analizador visual, así como la construcción de signos semióticos a partir del analizador auditivo. En estas producciones, es normal que aparezcan errores tanto de tipo grafomotor como morfo-fonológicos. Hay que entenderlos no como algo negativo sino como algo necesario para el aprendizaje de la escritura. También encontramos algo muy interesante, que es la construcción de pequeños textos sintagmáticos que combinan unidades de carácter pictográfico y lingüístico.

Por tanto, a partir de la observación y el estudio sobre la evolución de las producciones gráficas infantiles, y parafraseando el título de uno de los trabajos de M^a Dolores Rius Estrada, defendemos la educación grafomotriz como «un proceso natural», un proceso que debe partir de las propias estructuras neurocognitivas del sujeto. Es decir, partir de los *grafismos* como unidades gráficas del lenguaje infantil y, desde ellos, y de forma paulatina, proyectar su transformación para llegar a convertirse en *grafías*, o sea, en signos como representación de conceptos. Para ello, es esencial que las propuestas didácticas grafomotoras respeten el proceso del desarrollo cognitivo, perceptivo y

motor del niño y la niña, lo que implica cuidar su contextualización y adaptación a cada momento evolutivo.

4. PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN GRAFOMOTRIZ

La intervención educativa debe partir de aquellas actividades y actitudes que favorezcan el desarrollo de cada uno de los factores que, tal y como hemos visto, están implicados en la grafomotricidad. Por ello, y de forma general, toda actividad que implique manipulación de objetos favorecerá el desarrollo del factor motor; las actividades y actitudes que favorezcan la observación contribuirán a la evolución del factor perceptivo y las que impliquen representación, como el juego simbólico, dramatizaciones o el relato de historias o cuentos, lo harán con el factor representativo.

A su vez, debemos tener en cuenta que cualquier actividad o técnica de expresión plástica (modelar, colorear, ensartar, rasgar, trocear, recortar, picar, troquelar, etc.) va a favorecer también el desarrollo de la Grafomotricidad.

Más concretamente, en las actividades grafomotoras propiamente dichas, podremos proponer diferentes actividades en función del nivel evolutivo de los niños y niñas, teniendo en cuenta dos elementos fundamentales: la superficie o soporte y el útil o instrumento.

a. Soporte: se trata de cualquier superficie donde se pueda realizar un trazo o una huella, desde los más *clásicos* como papel, cartón, plastilina o pizarra, hasta otros menos habituales como el suelo, cristal, masa de pan o arena. Es importante echarle imaginación y buscar nuevos soportes que hagan motivante y diferente esta actividad. Además, podemos jugar también con la posición del soporte adaptándolo al momento evolutivo:

- *Soporte en horizontal y el niño en el suelo:* utilizamos superficies de grandes dimensiones (como el propio suelo, arena, papel continuo, etc.) de modo que el soporte contiene o acoge su cuerpo en su globalidad, lo que hace que se implique todo él en la actividad y se favorece la desinhibición.

Figura 1. Soporte en horizontal (suelo, arena).

Fuente: elaboración propia.



- *Soporte vertical y posición de pie:* esta posición permite ya, respecto a la anterior, un cierto distanciamiento respecto a sus producciones. Comenzaremos utilizando soportes de gran tamaño (como papel continuo pegado a la pared, murales, paredes pintadas con pintura con textura pizarra, etc.), ya que les va a permitir trabajar de pie, agacharse, cambiar de postura y desplazarse y, además,

realizar trazos amplios. Paulatinamente, se podrá ir reduciendo las dimensiones de la superficie favoreciendo el control dado por los límites (pizarras tipo Veeda, caballetes, etc.).

Figura 2. Soporte en vertical.

Fuente: elaboración propia.



- *Soporte horizontal y el niño sentado frente al mismo:* va a requerir un mayor control postural (sobre todo si es en una mesa con su respectiva silla) por lo que será más conveniente para los mayores puesto que se inmoviliza medio cuerpo. Esa situación supone ya la traslación desde el plano vertical del sujeto al plano horizontal en el que se sitúa la superficie. Lo mismo ocurrirá con el tamaño de la superficie: cuanto más pequeño, los trazos podrán ser menos amplios y requerir mayor control perceptivo-motor y segmentario, lo que va preparando al niño y la niña de forma progresiva y natural para la escritura.

Tal y como propone Rius (2003), todos los soportes deberían respetar la condición básica de propiciar el mayor contraste representacional. Esto se consigue mediante soportes que no incluyan pautas (como renglones, cuadrículas, etc.) para que estas no interfieran en la ley perceptiva básica que es la de *discriminación figura-fondo*.

Hay que tener en cuenta que la presencia de pautas: líneas, dobles líneas, cuadros, constituyen una perversa transgresión de la actividad neuro-

lingüística, en un momento donde el sujeto está organizando todavía las figuras sobre el plano. Si en el plano existen ya pautas es más difícil, para los niños y niñas, distinguir sus propias realizaciones de las ya trazadas. (Rius, 2003, p. 188).

Sin embargo, este es un error muy frecuente en las aulas de Educación Infantil, donde se utilizan muy a menudo *fichas* o cuadernillos donde aparecen superficies pautadas que dificultan este factor neuoperceptivo.

- b. Útil:** se refiere al instrumento que permite dejar una huella o un trazo en el soporte. Cuanta más variedad de útiles puedan utilizarse, lograremos una mayor fluidez, riqueza y diversidad en las producciones infantiles.

Podemos distinguir dos clases de útiles: naturales y artificiales:

- *Útiles naturales:* se refieren a los que pertenecen al propio cuerpo del niño o niña, como manos, dedos o pies. Al principio, con los más pequeños, conviene que utilicen directamente sus propias manos. Para ello, se pueden utilizar pinturas de dedos o cualquier otro producto no tóxico, incluidos alimentos como mermeladas de diferentes sabores, chocolate o yogures con colorantes alimenticios, siempre teniendo muy en cuenta los posibles casos de alergias e intolerancias alimentarias.

Figura 3. David utilizando su propio cuerpo como soporte e instrumento.

Fuente: elaboración propia.



- *Útiles artificiales*: son aquellos que no pertenecen al cuerpo del niño y permiten la producción de grafismos propiamente dichos. Su elección debería adaptarse al nivel de desarrollo de la capacidad de prensión (muy ligado, tal y como ya hemos señalado, a la *ley próximo-distal* del desarrollo neuromotor) del modo que proponemos a continuación:
 - *Prensión palmar* (utiliza la mano de forma global, en bloque): en este momento elegiremos útiles que funcionen como una prolongación de la propia mano del niño o de la niña, como esponjas, algodones, pequeños trozos de tela, etc.
 - *Prensión radio-palmar*: podemos utilizar ya instrumentos como brochas, pinceles gruesos, cepillos de dientes, rodillos, etc.
 - *Prensión digital*: aquí ya los dedos van logrando un mayor papel en la prensión, lo que permite el uso de utensilios como taponnes o sellos, tizas, etc.
 - *Prensión tridigital* (índice-pulgar-corazón): podemos utilizar instrumentos como tijeras, punzones...
 - *Prensión de pinza digital o pinza superior fina*, en la que el dedo corazón o medio se usa como soporte, y el índice y el pulgar son los encargados de efectuar la pinza. Los útiles se amplían a ceras, tanto blandas como duras, rotuladores, lápices blandos, etc.

4.1 Sugerencias prácticas sobre actividades y recursos para la educación grafomotriz

Además de las propuestas generales ya realizadas en torno a cómo favorecer el desarrollo de los factores implicados en la Grafomotricidad, así como sobre los criterios para la selección de soportes y útiles, queremos incidir en algunos aspectos más, de carácter práctico, que consideramos relevantes:

- **Existe un mundo de posibilidades más allá del papel y las *plastidecor***: como acabamos de señalar al hablar de los soportes y los útiles, creemos que es muy importante abrirse a las múltiples posibilidades en cuanto a los materiales que se pueden utilizar. Además de los ya comentados nos parecen especialmente interesantes aquellos no estructurados, naturales o recuperados.

Figura 4. Pintando la corteza de un árbol que encontramos en el parque.

Fuente: elaboración propia.



En este sentido, no podemos dejar de hablar, como principal referente, de las escuelas de Reggio Emilia, en Italia, y de la importan-

cia que conceden a esta cuestión. Fruto de ello fue la creación en 1996 de REMIDA⁵, un centro de reciclaje creativo entendido como un proyecto cultural de sostenibilidad, creatividad e investigación en materiales de desecho. Este proyecto promueve la idea de que lo sobrante, lo imperfecto, los materiales de desecho, pueden ser portadores de un mensaje ético, sostenible, capaz de provocar reflexiones, de proponerse como un recurso educativo desde una mirada diferente, abierta y creativa⁶.

En esta búsqueda de alternativas encontramos otras propuestas muy sugerentes:

Los juegos con el agua permiten una gran diversidad de movimientos en los cambios de forma que el líquido hace posible: descubrimiento de la superficie, de su horizontalidad, de su ruptura, de la continua transgresión y renovación, de las transformaciones de sus tiempos que discurren al unísono con las sensaciones del fluir del agua. En el agua las leyes del equilibrio se olvidan, los límites se pierden. No hay límites espaciales que corten distintos espacios, sino que las líneas que cortan se pierden y así las leyes del equilibrio, en cuanto estos cortes, se pierden y se diluyen. Los niños actúan con toda la libertad que permite esta desaparición. (Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio, 2007, p. 131).

En definitiva, se trata de explorar posibilidades acerca de los recursos que pueden ser utilizados a partir de una reflexión educativa basada en la investigación-acción.

- **La negativa a ensuciarse:** podemos encontrarnos a niños y niñas que rechazan jugar con materiales como arena o tierra mojadas, pinturas de dedos o cualquier otro material que implique poder mancharse:

Este temor frente a las experiencias de los materiales que manchan y la renuncia que ello comporta constituye una barrera, ya que encierra su actividad dentro de unos límites muy estrechos; estos niños pagan un

⁵ Para conocer más sobre este sugerente proyecto sugerimos visitar <http://www.remida.org>

⁶ Recientemente, e inspirado en este proyecto, la asociación REIM (Red de Escuelas Infantiles de Madrid) ha puesto en marcha KYKLOS, en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, en el distrito de Retiro. Para más información visitar <http://culturadelainfancia.asociacion-reim.es/kyklos>.

precio demasiado elevado tan solo por el resultado de aparecer siempre limpios. (Goldschmied, 2005, p. 115).

A menudo detrás de esta actitud, podemos encontrar pautas educativas rígidas en torno a limpieza y el orden o ser el efecto del modelado por parte de los adultos. De todos modos, en estos casos de rechazo a determinados materiales o actividades, es fundamental respetar la elección del niño o niña y no insistir en que lo haga. Es preferible darle tiempo, hacer propuestas atractivas que impliquen la interacción con otros niños y niñas que le inviten a participar en ellas.

- **La significatividad y la emoción:** elegimos estas palabras de Díez Navarro (2013) que reflejan una realidad, demasiado frecuente, que nos preocupa:

Lo que desde luego no conviene a edades tempranas, ya sean de 3, 4 o de 5 años, es pasarse el día sentados haciendo trabajos de representación en el papel. Sobre todo, si se trata de esos que ya están medio hechos a base de dibujos estereotipados y en los que sólo se pueden seguir consignas cerradas o rellenar de color. Esta actividad está lejos de sus intereses y les arranca de su momento de búsqueda del placer sensoriomotor y de sus necesidades de movimiento, juego y fabulación. Además de que fuerza y contraviene sus posibilidades de realizar unas producciones propias, en las que podría expresarse y plasmar sus habilidades, y de gozar del placer de dejar una huella a su medida. (p. 130).

La escasa significatividad que tienen para la niña y el niño este tipo de actividades debería hacernos cuestionar su sentido. Sobre todo, y por coherencia, si decimos basarnos en determinados principios y enfoques educativos que ponen al niño y la niña en el centro y los entienden como sujetos activos y protagonistas de su propio desarrollo y aprendizaje. Pero es que, además, y como se nos insiste últimamente desde el ámbito de las neurociencias, el papel de la emoción es clave para que se produzcan los aprendizajes. La frase de Mora (2013) «solo se puede aprender aquello que se ama» condensa de forma muy potente esta premisa que deberíamos tener muy presente quienes nos dedicamos al mundo de la educación. Como Muñoz defiende (1994, p. 342) «la acción de la profesora y del profesor debe motivar a las niñas y a los niños para potenciar la obser-

vación, la reflexión, la investigación, la expresión y la crítica, desde el disfrute y el goce de las actividades plásticas que realicen».

- **Iniciativa-competencia:** consideramos el tándem formado por estos dos conceptos, tal y como planteó Pikler (1985), como clave para el desarrollo. Las investigaciones realizadas en el Instituto Lóczy de Budapest, fundado por ella, revelaron que la mera repetición rutinaria de estimulación de mecanismos no es lo que permite estructurar una función, sino que es la propia función, experimentada y vivida como deseo y necesidad por el propio sujeto lo que realmente activa y habitúa el mecanismo. Por ello, la metodología Pikler se basa en ese absoluto respeto por el niño y la niña, respeto por su autonomía y sus iniciativas. Esta actitud de respeto y confianza en sus capacidades y posibilidades, junto a la seguridad afectiva y los recursos ofrecidos por el adulto, constituyen las claves para que el niño se abra a la experiencia y desarrolle sus potencialidades sintiéndose competente, capaz. Creemos que esto es fundamental también en la educación grafomotriz, que debería también partir de las producciones que el niño va logrando a través de la exploración, del juego y la experimentación. En palabras de Rius (2003) refiriéndose a la Grafomotricidad «... que podemos retomar como actividad heurística donde la invención y el descubrimiento propios se ven ampliados, desde fuera, de manera especular, produciendo un efecto de realización consciente cuando la persona adulta participa, desde la iniciativa de los niños y niñas, en sus propios hallazgos» (p. 191).
- **Vehículo de expresión:** las producciones gráficas de los niños y niñas (al igual que el juego simbólico) son un medio privilegiado para poder acceder a su mundo interior. Les permiten proyectar su historia afectiva, su imaginario y también liberar posibles conflictos emocionales y relacionales. Es por ello importante observar, además del nivel de las destrezas grafomotoras, «el nivel de representación alcanzado y la capacidad para recordar, la significatividad de lo vivido: qué dibuja, si se representa en ese dibujo, si está solo o acompañado, si está presente el adulto, etc.» (Sánchez y Llorca, 2008, p. 60). En este sentido, es muy importante dar oportunidad y mantener una actitud receptiva y de escucha ante lo que el niño pueda querer

expresar en torno a su producción gráfica. La narrativa que puede surgir a partir de esta situación es sumamente interesante y permite integrar diferentes formas de expresión, poder manifestarse a través de sus diferentes lenguajes. Es el caso de la niña que hizo el dibujo que mostramos a continuación. Mientras lo realizaba, iba contando la historia que había detrás, e incluso se levantaba para expresar corporalmente algunas de las cosas que estaba dibujando y expresando oralmente. Y, después, decidió que era una buena historia para ser escrita, con ayuda del adulto, para que pudiera ser leída por sus hermanos.

Figura 5. Dibujo de Elsa (5 años). Se dibuja con una mariquita en la cabeza porque quiere «ser princesa, pero no de las aburridas de los cuentos».

Fuente: elaboración propia.



- **La importancia de la documentación pedagógica:** una de las tareas más importantes que tiene el adulto en la tarea educativa es la observación que, a su vez, debería ir acompañada de un proceso de documentación de los procesos observados. Alfredo Hoyuelos, gran conocedor de la metodología Reggio Emilia y principal referente de la documentación pedagógica en nuestro país, lo explica así:

La documentación, aspecto tan estudiado internacionalmente por ser una de las bases o pilares del proyecto de Reggio, supone para Malaguzzi –en primer lugar– la recogida sistemática (a través de diapositivas, fotografías, paneles, vídeos, palabras de niños, productos gráficos) de los procesos educativos. Es una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo de los niños y lo dignifican dándole memoria y consistencia histórica. (Hoyuelos, 2006, p. 198).

Podemos decir que, en gran medida, el fin de la documentación es poder comprender mejor a los niños y niñas, por lo que no podemos concebirla, como ocurre a menudo, como una mera acumulación y conservación de los productos o resultados finales. De ahí, la necesidad de documentar no tanto (o solamente) los productos sino, sobre todo, los procesos. La documentación pedagógica se convierte así en una poderosa herramienta de reflexión y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

La escritura supone la culminación de la evolución de la grafomotricidad y, por lo tanto, es fundamental el trabajo que se realice en toda la etapa de infantil incluido, por supuesto, el primer ciclo, para conseguir que el niño esté en las mejores condiciones, tanto aptitudinales como actitudinales, para el aprendizaje de la misma. Como hemos defendido a lo largo de este trabajo, el papel de la educadora o educador en la educación grafomotriz debería ser muy distinto al que aún, en gran parte de los casos, es el predominante, y que se acerca más al de un enfoque basado en la Preescritura. En realidad, se trata de un giro copernicano, puesto que supone poner al niño, y no al adulto, en el centro; supone organizar y facilitar un contexto adecuado desde fuera para que aflore y cristalice aquello que ya se está estructurando desde dentro.

Sin duda, todo esto requiere una formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en el ámbito de la Psicolingüística cognitiva y de las neurociencias, entre otros, que le permita realizar de forma adecuada esta labor tan compleja como apasionante. Creemos que una de las razones por las que

se siguen perpetuando métodos tradicionales de Preescritura basados en *fichas* tiene que ver, precisamente, con un déficit en el conocimiento de otras alternativas.

Es imprescindible una reflexión profunda, crítica y fundamentada en los centros de Educación Infantil sobre cuestiones como el respeto a los ritmos madurativos del niño y la coherencia entre principios educativos y metodologías y técnicas implementadas. Y en uno de los temas que creemos que con más urgencia debe hacerse es precisamente el de la educación grafo-motriz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz, P., y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lecto-escritura*. Madrid: TEA.
- Bartolomé, R. (1993). *Educador infantil*. Madrid: Interamericana.
- Bernaldo de Quirós, M. (2012). *Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cabanellas, I., Eslava, J. J., Eslava, C., y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *Diez ideas clave. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Gassier, J. (2002). *Manual del desarrollo Psicomotor del niño. Las etapas de socialización. Los grandes aprendizajes. La creatividad*. Barcelona: Masson.
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez García, M. (2006). El desarrollo psicomotor de los niños en educación infantil. En J. Quintanal y E. Miraflores (coords.), *Educación Infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 41-78). Madrid: CCS.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende lo que se ama*. Madrid: Alianza.
- Muñoz Muñoz, J. R. (1994). Educación Plástica. En J. L. Gallego Ortega (coord.), *Educación Infantil* (pp. 339-352). Málaga: Aljibe.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

- Rius Estrada, M. D. (2003). Educación de la grafomotricidad: un proceso natural. En J. L. Gallego Ortega (coord.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 173-196). Málaga: Aljibe.
- Sánchez Rodríguez, J., y Llorca Linares, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Aljibe.
- Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena.
- Strauss, M. (2007). *El lenguaje gráfico de los niños*. Madrid: Rudolf Steiner.

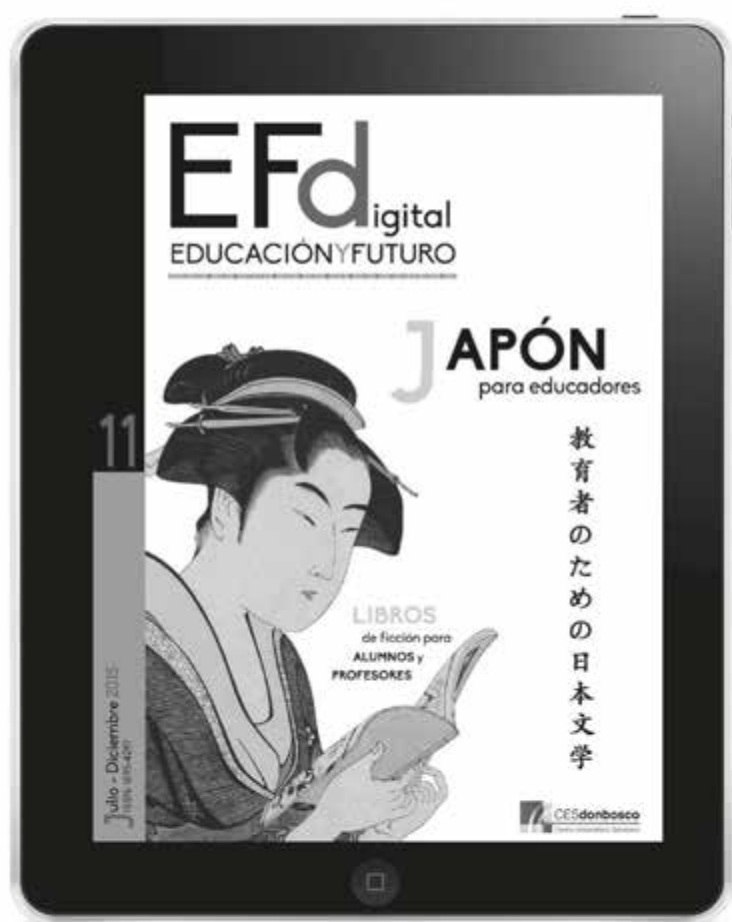
CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Martínez García, M., y Martín Hernán, G. (2018). Dejando huella: propuestas metodológicas para la educación de la grafomotricidad en Educación Infantil. *Educación y Futuro*, 39, 205-229.

REVISTA

EDUCACIÓN Y FUTURO Digital

¡NUEVO FORMATO!



INTERACTIVA
SECCIONES



<http://goo.gl/Qh76zx>



ARTÍCULO

Los buenos docentes en su desarrollo profesional: indicadores de desempeño

Good teachers and professional development: performance indicators

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESOR EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Los buenos docentes en su desarrollo profesional son aquellos que logran que un sistema educativo sea exitoso. Para ello, se han de conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en eficientes; y garantizar que brindan la mejor instrucción posible. En el siguiente artículo, mostramos cuáles son estos indicadores de desempeño, a saber: competencia científico formativa, conocimiento de la educación, función docente, gestión del aula y relación con la comunidad educativa.

Palabras clave: buen docente, desarrollo profesional, indicadores, competencia, educación.

Abstract

Good teachers, who effectively develop their professional skills, are able to make an educational system successful. Consequently, it is of high importance to select the most qualified persons to teach; support their development, so that they become efficient; and ensure that they are giving the best possible instruction. In this article we outline the performance indicators that should be considered: scientific and training competence, educational competence, teaching role, classroom management and relationship with the educational community.

Keywords: good teacher, professional development, indicators, competence, education.

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2007 el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) afirmó que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes y que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción.

Otros informes de diversas organizaciones (OCDE, PISA...) corroboran que los países con mejores sistemas educativos tienen los mejores profesores, por lo que parece pertinente y apropiado conocer cuáles son los indicadores de los que depende la calidad de la educación.

El alto desempeño requiere el éxito de todos los niños, decía el informe McKinsey. Qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus alumnos. Las experiencias de los sistemas educativos que alcanzan el éxito resaltan la importancia de tres aspectos (Barber y Mourshed, 2007, p. 6):

- conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia;
- desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y
- garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

2. INDICADORES DE DESEMPEÑO DEL BUEN DOCENTE

Sánchez Huete, Prieto Egido, Riesco González y González Anleo (2015, p. 747) establecieron los siguientes indicadores que son objeto de reflexión, definición y exposición en este artículo:

- **Competencia científico formativa:**
 - La formación inicial.
 - La formación permanente.
 - La investigación y publicación.
 - El dominio de las TIC.

- **Conocimiento de la educación:**

- Fines de la educación.
- Consideración de la relación profesor-alumno.
- Función docente.
- Conocimiento del currículo y de la legislación educativa.
- Conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado.

- **Función docente:**

- Planificación de la enseñanza.
- Conocimiento y dominio didáctico de la asignatura/contenido.
- Metodología didáctica.
- Recursos didácticos.
- Evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos y sus resultados.
- Evaluación del proceso docente.
- Atención a la diversidad.

- **Gestión del aula:**

- Ejercicio del liderazgo, el poder y la autoridad.
- Creación de un clima social adecuado.
- Organización de tiempos y espacios.

- **Relación con la comunidad educativa:**

- El sentido de pertenencia.
- El compromiso organizacional.
- Tipo de relación que se mantenga con la dirección.
- Relación con los compañeros y redes de aprendizaje del profesorado.

3. COMPETENCIA CIENTÍFICO FORMATIVA

El desempeño de una actividad como el de la educación requiere de una formación adecuada que permita al buen profesor alcanzar en sus alumnos la promoción de las capacidades personales fundamentales para vivir la vida de un modo consciente, libre, responsable y solidario, en relación con los otros y en el marco de la sociedad (Prellezo, 2009).

La *competencia científico formativa* trata de valorar la relevancia de la formación inicial y permanente en la consideración del buen maestro. Dentro de este apartado, es apropiado distinguir cuatro dimensiones relevantes:

- La formación inicial; es decir, la importancia de la adaptación de la formación universitaria a las exigencias educativas actuales.
- La formación permanente, la relevancia que tiene la formación complementaria sostenida en el tiempo en la mejora de la actividad docente.
- La investigación y publicación; o sea, la repercusión que puede tener tanto la investigación en las materias impartidas como la publicación de la misma.
- El dominio que ejerza el docente de las TIC.

En lo que se refiere a la primera dimensión, la *formación inicial* es fundamental para una buena educación, como ha subrayado tanto la UNESCO (1966, apdo. 4) y como se ha comprobado reiteradas veces en las evaluaciones internacionales de calidad educativa (Jover y Villamor, 2014). Esta formación ha de preparar a profesores «líderes en el cambio social» (Marcelo García, 2002).

En su análisis del sistema educativo finlandés, Laukkanen (2014, p. 33) sitúa dos de las claves de la formación inicial docente en: por un lado, el *ethical approach*, que significa situar la búsqueda de lo mejor de cada estudiante como criterio principal que debe guiar las decisiones de profesores; de otro, el *research-based approach*, cuyo objetivo es formar profesores reflexivos, que comprendan la evidencia basada en la investigación y cómo esta se conecta con su trabajo.

En cuanto a la educación socio-afectiva, Gardner (2000) nos recuerda que:

Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones... En consecuencia, consideramos que el profesor no sólo tiene la obligación de conocer las materias que explica y los correspondientes métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe ocuparse también de comprender a los estudiantes, de interesarse por su espacio vital, por su mundo de la vida: es decir, por lo que viven, por sus emociones, por lo que sienten, por lo que piensan. En este contexto, la educación emocional es un elemento fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente. (p. 89).

La exigencia de continuar formándose (*formación permanente*) puede entenderse como un modo de dar continuidad y completar la formación inicial, lo que se perfila como un elemento esencial, un *principio de supervivencia* tanto individual como institucional en un contexto de *sobre-revolucionada* transformación social, científica y tecnológica.

Uno de los componentes esenciales para llevar a cabo procesos continuos de dinamización e innovación educativa es la exigencia de investigación, así como su publicación, de mejorar la exigencia innovadora en la formación inicial, potenciando entre otras, competencias relativas a «la experimentación y la innovación: desarrollo del espíritu científico, formación básica en métodos de investigación pedagógica y en participación activa en la evaluación de las experimentaciones», así como a los resultados de las evaluaciones internacionales, que claramente apuntan a una mayor calidad docente entre aquellos que han introducido la investigación y el enfoque reflexivo (Jover y Villamor, 2014).

Por su parte, Bain (2007, p. 196) propone la necesidad de rechazar la dicotomía entre docencia e investigación, así como la de redefinir por completo lo que significa ser profesor en esta línea de pensamiento.

Una de las áreas más controvertidas en el campo de la formación complementaria y la innovación es, sin duda, la incorporación de las TIC a la enseñanza, que, si en principio pueden facilitar el intercambio de ideas y materiales ofreciendo ilimitadas posibilidades de interacción no exigiendo ya una presencialidad continuada, por otro lado pueden no llevar implícita esas

mejoras, como han demostrado varias investigaciones (Fernández-Díaz y Calvo Salvador, 2012, p. 404¹), constatando que detrás de cada práctica pedagógica existe un determinado enfoque o modelo de enseñanza-aprendizaje, lo que provoca que las TIC puedan llegar a convertirse en herramientas de innovación o de perpetuación de determinadas rutinas pedagógicas. Se hace evidente, por lo tanto, que la incorporación de este tipo de nuevas tecnologías educativas ha de ir acompañada, para que realmente repercuta de forma positiva en la calidad docente y en los resultados de aprendizaje, de un cambio en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

4. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

La *educación* es la promoción de las capacidades personales fundamentales para vivir la vida de un modo consciente, libre, responsable y solidario, en relación con los otros y en el marco de la sociedad (Prellezo, 2009). Es un perfeccionamiento basado en la socialización y con una intencionalidad (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

Los *finés de la educación* son la meta y el horizonte de la acción educativa (Prellezo, 2009) y dependen de cómo entendamos la existencia del ser humano y su finalidad (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 191).

Como justificación y guía de la acción educativa (Sarramona, 1994, p. 36; Gimeno Sacristán, 2000, pp. 39-40) son indicadores clave a la hora de planear objetivos para la educación: condicionalidad, antropología, axiología, sociedad (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009, p. 194).

Atendiendo a las leyes educativas vigentes, estos fines de la educación se basarían en el desarrollo de la ciudadanía para una sociedad democrática, en el desarrollo integral de la persona, en el acceso al conocimiento y a la cultura,

¹ Según las autoras de este estudio, las políticas educativas para la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las escuelas han estado, durante mucho tiempo, encaminadas a incrementar recursos y a medir cuantitativamente los usos de las tecnologías, siendo escasas las políticas adoptadas para el seguimiento y la mejora de los modelos de formación permanente del profesorado que garanticen el desarrollo de innovaciones con TIC en los centros.

en la compensación de desigualdades, en la participación activa en el mundo: social, económico y cultural y en la convivencia en un mundo plural (Monarca, 2009, p. 69).

En la *consideración de la relación profesor-alumno*, entendemos que el profesor se preocupa por los alumnos (Day y Gu 2012, p. 208) desde la confianza, con preocupación por el aprendizaje y con la creencia firme en que los alumnos desean y pueden aprender, con franqueza, sentido de respeto y curiosidad por la vida (Bain, 2007). Confianza en que lo que hace el profesor merece la pena y en las posibilidades del otro (Jover, 1998, p. 150).

Dentro de la *función docente*, las tareas de los mejores profesores son varias y abarcan diversos aspectos.

Rein (2009) las fija en ayudar a los alumnos en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes; enseñar sus disciplinas, pero en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y, a menudo ético, emocional y artístico, de sus estudiantes. Enseñar a los estudiantes a analizar evidencias y conclusiones; capacidad de enjuiciar, sopesar evidencias y pensar sobre el propio razonamiento; desarrollar hábitos intelectuales, de formular las preguntas adecuadas, de examinar los valores propios, de gustos estéticos, de reconocer una decisión moral, y de contemplar el mundo de manera diferente.

Prieto Jiménez (2008, p. 330) manifiesta que las funciones del docente pasan por ser instructor y especialista de una materia, educador, solucionar problemas, anexo familiar y mediador ante situaciones conflictivas. En esa misma línea se mueve Sánchez Huete (2012) al esbozar el perfil del profesor en cuatro ámbitos: educador, instructor, técnico-pedagogo y miembro de la comunidad educativa.

Moreno (2000, p. 1) establece entre las tareas del profesor: enseñanza (motivación e información), programación del trabajo y toma de decisiones para su realización, establecimiento de relaciones con los alumnos para guiarles en su proceso educativo, proacción y retroacción del discente y control de rendimiento de cada estudiante y del grupo en conjunto.

4.1 Conocimiento del currículo y de la legislación educativa

El currículo es el conjunto de experiencias de aprendizaje llevadas a cabo por una comunidad de acuerdo a objetivos formativos (Prellezo, 2009). Es una

concreción de los fines de la educación con una serie de fases: currículo prescrito, currículo presentado a los profesores, currículo moldeado por los profesores, currículo en la acción (Monarca, 2009). El buen profesor precisa de un conocimiento del currículo y de la legislación educativa, entendida como el conjunto de normas que rigen la organización del sistema escolar (Prellezo, 2009).

Los mejores profesores, como mínimo, poseen un conocimiento intuitivo del aprendizaje humano, porque apuestan por un *conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado*. Aprendizaje como influencia duradera en la forma de pensar, sentir y actuar. Por tanto, hay ciertos conceptos clave que se encuentran en los mejores profesores: el conocimiento es construido, no recibido; los modelos mentales cambian lentamente; las preguntas son cruciales; el interés es crucial. Aprendizaje por fracaso de expectativas y desafío intelectual. Escucha de las expectativas antes de desafiarlas (Bain, 2007).

La acción educativa debe partir del conocimiento de a quién se educa: características del sujeto, madurez biológica, experiencias, intereses, necesidades y aspiraciones (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009).

El currículum precisa del conocimiento psicológico de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del conocimiento de la naturaleza psicológica de los procesos de aprendizaje. Los principios de aprendizaje válidos para toda propuesta curricular podrían ser los siguientes: partir de los estadios evolutivos, conocer las características psicológicas de cada alumno, aprendizaje desde una perspectiva constructivista, dimensión psicológica del docente (Sarramona, 1997).

5. FUNCIÓN DOCENTE

Las *estrategias didácticas* comprenden las acciones mediante las cuales se toman decisiones en torno a lo que realizará el maestro para diseñar su acción docente.

Una de las acciones más importantes del quehacer del maestro, que debiera integrarse en el desarrollo diario de la tarea de enseñar, es la *planificación de la enseñanza*, entendida como una operación situada entre la teoría y la prác-

tica educativa (Heredia Manrique, 2004 p. 117). Los maestros han de preocuparse de examinar su trabajo con la intención de mejorarlo y de realizarlo de una forma óptima (Beaudoin, 2013, p. 116).

Los mejores profesores planifican hacia atrás (Bain, 2007, p. 63); esto es: ¿qué he hecho?... para seguir haciéndolo.

Esta planificación es un trabajo pedagógico complejo que ha de considerar al sujeto que aprende, para anticipar una serie de estrategias de aprendizaje específicas que el alumno pondrá en juego en la realización de sus tareas (Gómez, Santa Cruz y Thomsen, 2007, p. 28).

Una de las evidencias de los buenos profesores para que sus alumnos obtengan un aprendizaje relevante y consistente son los testimonios de los estudiantes sobre lo bien que el profesor preparaba las clases. (Bain, 2007, p. 16).

Cuando nos referimos al *conocimiento y dominio didáctico de la asignatura/contenido*, es importante distinguir entre el significado y organización del contenido, como forma interna, y la significación que alcanza dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, donde en última instancia llega a una significación psicológica por parte de quien aprende (Sánchez Huete, 1998, p. 242). Por esto, se justifica el hecho de comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina, con explicaciones que van de lo simple y se mueven hacia lo más complejo (Bain, 2007, p. 128). Los buenos profesores poseen la capacidad de conectar, de tejer una compleja red de conexiones entre ellos mismos, sus materias y sus estudiantes, de manera que los estudiantes pueden aprender a tejer un mundo por sí mismos... (Day y Gu, 2012, p. 207).

Cada disciplina aporta conocimientos específicos de un ámbito del saber cuya validez permuta en función de los avances científicos y tratamiento pedagógico que se le dé (Sánchez Huete, 2012). La buena enseñanza combina competencias técnicas y personales, un profundo conocimiento de la materia y empatía con los alumnos (Day y Gu, 2012, p. 208).

Cuando el profesor no está formado adecuadamente en una didáctica, cuando no posee los conocimientos precisos de la disciplina de la que imparte clases, su enseñanza se ve afectada en algunos aspectos: puede representar erróneamente el contenido y la naturaleza en sí de la disciplina. Esto ocurre porque el profesor convierte el contenido en algo enseñable, algo que tenga sentido para los alumnos (Sánchez Huete, 2012). El buen profesor debe con-

tribuir a que el conocimiento impartido sea relevante para los alumnos, para lo cual desarrollará actividades teórico-prácticas que encuentren resonancia en la experiencia de los estudiantes, y ayudarles para que ellos mismos puedan avanzar en sus procesos de estudio, cada vez de forma más autónoma (Moreno, 2000).

La *metodología didáctica* es la secuencia organizada de las actividades que propone el profesor con la intención de facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades propuestas y el aprendizaje de los contenidos (Lucena Ferrero, 2008, p. 228). Sólo cuando la estrategia ha sido definida de manera rigurosa, probada a través de la experimentación repetida y dada a conocer, puede hablarse de método.

¿Se identifican los buenos profesores con una metodología constructivista y manejan elementos consistentes? ¿Los buenos profesores toman, en cuenta, los elementos que producen comprensión en sus alumnos? (Gómez, Santa Cruz y Thomsen, 2007, p. 29). La utilización de una metodología u otra dependerá en cada momento de lo que vaya a enseñarse-aprenderse, de los objetivos que se pretendan y de los medios de que se disponga, sin perjuicio de emplear distintas metodologías en una misma unidad o tema (Moreno, 2000).

Las conexiones hechas por los buenos profesores no solo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, tomando corazón en su sentido antiguo, como el lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad convergen en el yo humano» (Day y Gu, 2012, p. 207).

Los elementos a considerar en la metodología empleada (Sánchez Huete, 2012) son:

- El conocimiento de los procesos de investigación científica y su aplicación en el aula.
- El conocimiento de los estados psicológicos de aprendizaje.
- El conocimiento de los distintos modelos de enseñanza/aprendizaje y elección de aquel modelo que más se adapte a las características de los alumnos.

¿En qué grado se logran modificar las ideas sobre la construcción que manejan los profesores de manera que puedan mejorar los aprendizajes de sus

alumnos? (Gómez, Santa Cruz y Thomsen, 2007, p.30). Es necesario identificar los modelos mentales que los estudiantes llevan al aula, las concepciones fundamentales que no permiten comprender ideas importantes (Bain, 2007, p. 64).

A menudo, un contenido excelente y unas estrategias de enseñanza sobresalientes no sirven de nada si no hay unas rutinas bien establecidas. La gestión de la clase, las conductas y la utilización del espacio influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Beadouin, 2013, p. 120).

Un *recurso didáctico* (humano, material y organizativo) es cualquier medio que el profesor emplea en el diseño o desarrollo de sus clases, ya sea para obtener información, acercar a los alumnos al objeto de aprendizaje, servir como modelo o ejemplo, ayudar a la organización del aula, facilitar la evaluación, etc. (Lucena Ferrero, 2008, p. 235).

La buena enseñanza pasa porque haya suficientes instalaciones, tiempo y recursos (oportunidades) para lograr el aprendizaje (Day y Gu, 2012, p. 206). A partir del intercambio de experiencias, se abre un espacio donde facilitar a los participantes recursos concretos y orientaciones adaptadas a las características propias de los distintos contextos (tipo de estudios, alumnos, curso...), para realizar, con mayor eficacia y satisfacción, sus tareas como docentes (Sánchez Huete, 2012).

Entendemos la *evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos y sus resultados* como la acción permanente para apreciar, estimar y emitir juicios sobre procesos de desarrollo del alumno y sus resultados, con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos. Gran parte de la sabiduría convencional para calificar con notas a los estudiantes, parece en bastantes ocasiones atrapada en un laberinto de consideraciones secundarias que poco tienen que ver con el aprendizaje. Los profesores extraordinarios utilizan la calificación para ayudar a los estudiantes a aprender, no solo para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos (Bain, 2007, pp. 168-169).

La evaluación debe abarcar toda la diversidad de componentes y aspectos que se presentan en la enseñanza, entre ellos, las técnicas de evaluación como son los exámenes orales y escritos, las pruebas objetivas y los tests, la observación, las entrevistas, los sociogramas, etc. (Zabalza Beraza, 2004, pp. 236-246).

Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados (Álvarez Méndez, 2005, p. 99).

Si, realmente, es el alumno el protagonista de la acción educativa, no puede desdeñarse la necesidad de incluir estrategias de autoevaluación y coevaluación, que pueden ser de gran ayuda para la obtención de datos (Lucena Ferrero, 2008, p. 241).

La *evaluación del proceso docente* es la valoración, análisis y toma de decisiones de mejora del conjunto de actuaciones educativas que lleva a cabo en todos los ámbitos del sistema escolar para propiciar el aprendizaje formativo del alumnado y el desarrollo profesional del docente (Castillo Arredondo, 2003, p. 82).

Una forma de conseguir información valiosa sobre el ejercicio de la docencia es participando en revisiones u observaciones que realizan otros compañeros, que asisten a nuestras clases para recibir comentarios e ideas acerca de nuestras prácticas docentes (Beaudoin, 2013, p. 89).

Un sistema de evaluación de la práctica docente obtendrá buenos resultados si se consiguen cuatro condiciones específicas (Villa Sánchez, 2001, p. 193):

- Todos los individuos implicados en el sistema comprenden los criterios y los procesos de evaluación docente.
- Todos los participantes comprenden cómo estos criterios y procesos se relacionan con los objetivos básicos de la institución.
- Los profesores perciben que los procedimientos de la evaluación les capacitan y motivan hacia la mejora de su actuación docente.
- Todos los individuos perciben que los procedimientos de la evaluación mantienen un equilibrio entre control y autonomía.

La *atención a la diversidad* se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La diversidad va ligada, indefectiblemente, a la persona: aspectos biológicos, como el sexo, o psicológicos, como los intereses, motivaciones, capacidades, aptitudes... son realidades con las que toda persona llega al mundo. Por tanto, el ser humano es diverso por naturaleza (Pérez Juste, 2003, p. 124).

En la etapa de educación primaria, se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Cada estudiante es único y proporciona contribuciones que nadie más puede aportar (Bain, 2007, p. 86). No enseñas a una clase, enseñas a un estudiante (Bain, 2007, p. 111).

6. GESTIÓN DEL AULA

Por gestión del aula entendemos la manera que tiene el profesor de organizar y dirigir la dinámica de la clase con el fin de conseguir los objetivos de aprendizaje. Viene marcado directamente por estos factores:

- Ejercicio del liderazgo, el poder y la autoridad.
- Creación de un clima social adecuado.
- Organización de tiempos y espacios.

6.1 Adquisición y gestión del estatus de autoridad

Aunque la ética de empresa no nace con un espíritu estrictamente ético, parece claro que esta perspectiva descansa sobre una visión humanista de la organización que cree en la perfectibilidad, la responsabilidad y en educabilidad del ser humano (Moreno, 2001). Estos serían sus rasgos:

- a. Los líderes son personas normales y con sentido del humor.
- b. Como pedagogos y educadores genuinos, son perseverantes y poseen una fuerte voluntad, generando credibilidad, seguridad y confianza entre las personas. Tienen metas y objetivos claros y les gusta lo que hacen.

- c. Tienen alta capacidad para ilusionar a las personas y lograr que estas den sentido a su trabajo. Los líderes humanistas serían «pedagogos del sentido».
- d. Tienen una gran capacidad de cambio y de mejora y una gran resistencia a la frustración.
- e. Son humildes, conscientes de sus limitaciones, y no se consideran imprescindibles.

Para Bennis (2000, p. 51), la *integridad* es la cualidad más importante de un líder, entendida como el «conjunto de estándares de honestidad moral e intelectual en que se basa la conducta de una persona» y que conlleva confianza, credibilidad y ejemplaridad.

Por *clima social del aula*, se entiende un ambiente que propicia la sana convivencia, la libertad, la reflexión y el desarrollo de actividades de aprendizaje. Los buenos profesores son expertos en crear las condiciones propicias de un clima adecuado. Como organizadores del aula, crean espacios de aprendizaje, controlan el tiempo y las tareas burocráticas, trabajan con otros profesores y establecen rutinas. A menudo, un contenido excelente y unas estrategias de enseñanza geniales no sirven de nada si no hay unas rutinas bien establecidas. La gestión de la clase, las reglas de la clase, los planes de conducta, los planes de transición y la utilización del espacio influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Beaudin, 2013, p. 120).

El aula es un espacio de participación e interacción (Rizo García, 2007), un lugar privilegiado para la investigación, la transmisión y la construcción social del conocimiento, donde entran en juego diversos marcos personales de referencia y significado que pueden dar lugar al progreso y, también, a conflictos (Fragoso, 1999).

Reconocer los estados anímicos ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos roles y madurez. La empatía es el punto de partida de las relaciones sociales positivas y del altruismo (Sánchez Huete, 2012). Es tarea del buen maestro crear este clima y saber gestionarlo mediante la conexión pedagógica descrita anteriormente. Un clima social adecuado favorece el autoconocimiento, el desarrollo emocional e intelectual y la construcción de la propia identidad, apoya la autoestima, la seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo.

Un aspecto decisivo del buen clima es la comunicación. Si bien, gran parte de la producción científica sobre comunicación educativa pone el énfasis en el uso de medios y tecnologías en el aula, hay que resaltar que su importancia radica no tanto en su consideración como medio sino como un proceso recíproco que permite conocer y gestionar los cambios más relevantes de la experiencia educativa (Rizo García, 2007).

6.2 Orden y disciplina

Un buen profesor líder no solo realiza bien su trabajo –lo que tiene que hacer con criterios de eficacia y eficiencia–, sino que también lo lleva a cabo de manera correcta –lo que debe hacer–; es decir, su comportamiento tiene un componente ético. Puede detentar un poder legal y tener una autoridad reconocida, pero, además, ejerce una influencia decisiva y en la buena dirección sobre el aprendizaje y la educación de sus alumnos. Esta influencia tiene lugar a través del modelaje, la persuasión, el contagio emocional, el entusiasmo, la visión del futuro, la exigencia y el logro de las metas. Por esto, la figura del maestro-líder es decisiva en la configuración de la ecología del aula.

Evidencias de estudios empíricos (Riesco, 2013) concluyen que no existe un estilo óptimo de liderazgo. La adopción del adecuado depende de varios factores: la tarea a realizar, su naturaleza, urgencia e importancia; el contexto externo, la legislación y la cultura social; la identidad y las normas del centro; el grado de control que requieren los alumnos, en relación estrecha con su madurez (competencia y compromiso con el aprendizaje); personalidad, valores y actitudes del profesor concreto.

A continuación, se presentan algunas cualidades relevantes del buen maestro-líder en el ejercicio de su poder y su autoridad:

- a.** La autoridad de los buenos profesores descansa en su competencia profesional (dominio teórico y didáctico de la materia) y en su compromiso con sus alumnos (relación y dedicación).
- b.** Los profesores excelentes son rigurosos en la tarea y exigen mucho a sus estudiantes y a ellos mismos (Beaudoin, 2013, p. 117); son organizados y muestran deseo de superación. «Los flexibles, cercanos y, curiosamente, los ordenados, perfeccionistas, eficaces y otros rasgos asociados a la motivación de logro» tienen un mayor reconocimiento por

sus alumnos (Follman, 1994, citado en Morales, 2008, p. 26). «Ser organizado aparece en muchos estudios como una característica de los profesores mejor evaluados, pero igualmente sucede con la capacidad de ser flexible, de saber adaptarse a lo que sucede en el aula» (p. 41).

- c.** Dan información clara y adecuada. Con un sentido irónico, Morales (2008, p. 33) afirma que la información es fuente de poder: si no quieres perderlo, mantente siempre en una cierta ambigüedad. No des normas claras, ni mucho menos digas qué y cómo vas a actuar. Te expones a perder autoridad o a que tus alumnos dejen de venir a clase ... Cuanto menos te definas estarás más a salvo de críticas.
- d.** Establecen un código colectivo de comportamiento (normas, sanciones, premios) claro, preciso y básico. Dedicar el tiempo necesario a explicarlo de manera razonada y lo hacen cumplir sin perder el control emocional y sin resentimiento, mirando siempre el bien de los alumnos.
- e.** Crean una conexión pedagógica, basada en la confianza, la franqueza, la empatía, la comprensión, el afecto, el apoyo y la paciencia, que produce un acercamiento y una atmósfera de libertad y permite hacer preguntas sin sentir reproche, miedo o vergüenza (Bain, 2007, pp. 156-158; Beaudin, 2013, p. 119).
- f.** Carecen de ego docente, «un monstruo dominante» que quiere dejar claro a sus estudiantes lo mucho que sabe, lo poco que saben ellos y el gran poder que ostenta sobre sus vidas (Bain, 2007, p. 154). En coherencia con su profesión de servicio, el buen maestro es humilde, reconoce sus errores y los límites: «cuando mi docencia fracasa es debido a que algo no he hecho bien» (p. 160).
- g.** Los profesores líderes muestran seguridad en sí mismos, son intelectualmente activos y tienen un alto grado de autoestima y autoeficacia. Tienen un alto nivel de resiliencia², confían en su capacidad para dirigir el aula, tomar decisiones y resolver conflictos. Los profesores más

² Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.

inseguros tienden a utilizar un poder excesivo para imponerse o, por el contrario, a inhibirse de ejercerlo (Morales, 2008).

- h.** Guían su comportamiento no solo por la tarea encaminada a la eficacia y eficiencia, sino también por lo que deben hacer (dimensión ética). Esta perspectiva se pierde cuando, por ejemplo, algunos profesores e instituciones dedican sus mayores esfuerzos y recursos por superar a los competidores que por atender a las necesidades de sus alumnos (Bain, 2007, p. 198).

7. RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La relación con la comunidad educativa trata de valorar la relevancia de las relaciones con los compañeros, así como de los ambientes y climas de trabajo en el desempeño de una buena labor docente. El análisis del rendimiento del profesorado ha de romper con ese enfoque micro y tener en cuenta niveles superiores de análisis que otorguen un enfoque global-holístico de la labor docente (Day y Gu, 2012). Para ello, por lo menos en teoría, deberían usarse los mismos niveles recomendados para el análisis del rendimiento de los estudiantes (Henrik Haahr, 2005, p. 6): un *nivel sistémico* que contemple factores relacionados con las características de los sistemas educativos; un *nivel estructural*, que trate de las características del entorno socioeconómico; un nivel escolar, que contemple aspectos como la dirección del centro, el clima escolar o la organización de ambientes de enseñanza adecuados a las buenas prácticas docentes.

El *sentido de pertenencia* se concreta en lo que se ha denominado COA, compromiso organizacional afectivo, que «da cuenta del nivel de adhesión e identificación emocional que establece el profesor con su escuela» (Zamora, 2008, p. 140).

El *compromiso organizacional* puede ser definido como el grado de compromiso subjetivamente percibido por el profesor y los alumnos con el centro educativo. La persona comprometida no respeta las reglas del juego. Es responsable del juego (Bolívar, 2000b, p. 207).

El sentido de pertenencia al centro es una variable que ha demostrado tener bastante importancia en los resultados académicos de los alumnos, siendo

contemplada en los últimos informes Pisa. Para medirlo, los responsables del Informe Pisa desarrollaron una batería de ítems con las que se exploraban, entre otras cuestiones, la satisfacción general con el centro, la sensación de tener buenas relaciones con los compañeros, ser tenido en cuenta en las decisiones del centro, etc. (OCDE, 2012, p. 142).

Este compromiso opera mediante una evaluación directa y simple del grado de satisfacción que experimenta la persona con su organización. Por consiguiente, examinar los factores de la organización escolar que pueden afectar el grado en que se presenta el COA permite identificar los aspectos organizacionales que logran ser altamente valorados por el profesorado y adquieren relevancia para decidir tanto su buena labor docente como su permanencia. Zamora (2008, pp. 142 y ss.): buenas relaciones con los colegas y los directivos; trabajo colaborativo; variedad de trabajo; y, por último, reconocimiento de la labor realizada.

El *tipo de relación que se mantenga con la dirección* del centro, el tipo de estructura predominante, el estilo de comunicación empleado y la carga burocrática que se impone al profesorado tienen una gran repercusión sobre la labor docente desarrollada como con el punto anterior, el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional.

«En el contexto de organizaciones que aprenden» escribe Bolívar (2000b, p. 203), «el papel tradicional de ejercicio de liderazgo se tambalea, para pasar a esparcirse por los demás agentes educativos. Deja de ser la cabeza de la pirámide, como el modelo burocrático anterior, para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y de recursos.

En lugar de enfoques personales de dirección y liderazgo, en general, basados en términos como carisma, visión, etc., Senge (citado en Bolívar, 2000a, pp. 461-462) apuesta por una ecología del liderazgo, de modo que, como cualidad de la organización, genere liderazgo múltiple de los miembros y grupos.

Stoll y Fink describen al profesional de la educación, en este sentido apuntado, como alguien capaz de movilizar al centro para que comience un proceso de transformación para su mejora. Este tipo de liderazgo se basa en cuatro premisas, según Pérez-Albo y Hernández Rincón (2000, pp. 1025-1026):

optimismo, respeto, confianza e intención de basar sus prácticas, programas y estructuras en principios de apoyo, ayuda y estimulación.

La cantidad y tipos de tareas reclamadas por la institución educativa es un aspecto organizacional destacado por Zamora (2008, p. 149) muy relacionado con la anterior dimensión y que se perfila como un elemento fundamental para el desarrollo de una buena labor docente.

8. RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y REDES DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO

La relación con los compañeros, entendida como la percepción subjetiva del compañerismo y de las relaciones sociales en el centro educativo es caldo de cultivo indispensable para la creación de redes de aprendizaje.

Si se hace poco trabajo interdisciplinario y raramente se comentan las buenas prácticas, subraya en este sentido Beaudoin (2013, p. 100), «el perfeccionamiento del profesorado se limitará a las iniciativas individuales aisladas de desarrollo profesional».

Lo característico de las instituciones que aprenden es poseer una mente colectiva. El conocimiento reside en formas y redes de conexión, y no en elementos aislados. «Una organización estaría formada por complejos sistemas de pautas de activación o inhibición entre sus unidades simples, de modo similar a las redes neuronales. Y la mente estaría localizada justo en las conexiones de acciones (y no tanto de personas), más que en una entidad fija» (Hedberg, citado en Bolívar, 2000b, pp. 39-40).

Beaudoin expone diferentes experiencias aplicadas a los centros que permiten, por un lado, compartir conocimientos adquiridos por los profesores sobre excelencia docente y, por otro, hacer una labor comunitaria de investigación de prácticas didácticas concretas, entre las que destacan tres (Beaudoin, 2013 pp. 93 y ss.): participación en grupos similares a las Comunidades de prácticas, también, conocidos en muchos centros como *Critical Friends Groups*; implicación en grupos semejantes a los laboratorios de ideas o incluso en alguna comisión permanente creada por el centro; asistencia a clases de compañeros con el fin de mejorar sus capacidades educadoras.

9. CONCLUSIONES

Decíamos al comienzo que los sistemas educativos exitosos destacan en tres aspectos: contar con los profesionales más aptos para ejercer la docencia; formarles para que cumplan con su función de forma eficiente; y garantizar que sean capaces de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Para conseguirlo, es fundamental generar una *Competencia científico formativa* basada en una formación inicial y formación permanente de excelencia, con decidido compromiso e implicación en procesos de investigación y publicación. Por supuesto, los procesos educativos exigen dominio de las TIC.

Hay que asegurar el *Conocimiento de la educación* como responsabilidad obligada de un buen profesional de la educación, desde el ámbito axiológico (fines de la educación, consideración de la relación profesor-alumno), pasando por aspectos técnicos (función docente, conocimiento del currículo y de la legislación educativa) hasta el conocimiento de las características psicoevolutivas del alumnado.

Dentro del ámbito de lo puramente técnico, la *Función docente* supone la planificación de la enseñanza, el conocimiento y dominio didáctico, la elección de la mejor metodología didáctica y los recursos didácticos, la aplicación de la evaluación, en general, y la atención a la diversidad.

Es importante saber acerca de la *Gestión del aula* en cuanto al ejercicio del liderazgo, el poder y la autoridad (nuestro código penal nos concede este derecho), al establecimiento de un clima social adecuado y a la óptima organización de tiempos y espacios.

Por último, nos situamos en *Relación con la comunidad educativa*, a la que debemos un sentido de pertenencia, un compromiso organizacional. Dentro del *status quo* sobrevenido, fijaremos un tipo de relación con la dirección y con los compañeros, con los que, también, estableceremos redes de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de <https://goo.gl/6PQDML> [Consulta: 23/12/2015].
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.
- Bennis, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos. Sobre el liderazgo*. Madrid: Ramón Areces.
- Bolívar, A. (2000a). El liderazgo compartido según Peter Senge. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 459-472). III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2000b). *Los centros educativos como centros que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Castillo Arredondo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Díaz, E., y Calvo Salvador, A. (2012) La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las TIC. Una investigación-acción en infantil y primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(2), 404.
- Fragoso Franco, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Razón y palabra*, 13. Recuperado de <https://goo.gl/jsBXfB> [Consulta 08/03/2015].
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea, UNED.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez, V., Santa Cruz, J., y Thomsen, P. (2007). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación permanente. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 27-31.
- Henrik Haahr, J. (2005). *Explicación del rendimiento escolar. Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS*. Instituto Tecnológico Danés. Recuperado de <http://goo.gl/TEHdtw> [Consulta 21/12/2104].

- Heredia Manrique, A. (2004). *Curso de Didáctica General*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jover, G. (1998). *Del presupuesto educativo de la educabilidad a la educación como relación*. En Rafael Gil Colomer (coord.), *Filosofía de la Educación hoy* (pp. 141-157). Madrid: Dykinson.
- Jover, G., y Villamor, P. (2014) La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 3(5).
- Laukkanen, R. (2014). El modelo finlandés para la formación continua del profesorado. *Revista Fuentes*, 15, 19-42.
- Lucena Ferrero, R. (2008). El profesor que programa: la programación como instrumento de trabajo. En J. C. Sánchez Huete (coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 183-206). Madrid: CCS.
- Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Consejo Escolar del Estado Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Morales, P. (2008). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno, C. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6.
- Moreno, P. (2000). *El profesor universitario en Ciencias de la Información (Periodismo) y sus actitudes*. Recuperado de <https://goo.gl/U8W2kS> [Consulta: 24/10/2013].
- OCDE. (2012). *Pisa 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://goo.gl/X1qsrU> [Consulta: 24/10/2013].
- Pérez-Albo, M^a J., y Hernández Rincón, M^a L. (2000). Una dirección para la «mejora de la eficacia escolar». En *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 1021-1034). III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Pérez Juste, R. (2003): Las necesidades educativas para la integración. En *Actas del Congreso Internacional «La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI»*. Madrid: CES Don Bosco-Edebé.
- Prelezo, J. M. (coord.). (2009). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: CCS.

- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Riesco, M. (2013). Liderazgo y dirección en las instituciones universitarias. En M. Dimas, A. Treviño, A. Torres y N. Aguilar (coord.), *Gestión académico-administrativa. Andamiaje en la consolidación de las instituciones de educación superior*. México: Pearson.
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Recuperado de <https://goo.gl/RT86Hx> [Consulta 08/03/2015].
- Sánchez Huete, J. C. (1998). *Análisis de los libros de texto de Matemáticas del Ciclo Medio de la Educación General Básica* (Tesis Doctoral). Facultad de Educación, Departamento MIDE, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Huete, J. C. (2012). *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 24. Recuperado de <https://goo.gl/aCqGLu> [Consulta 21/12/2104].
- Sánchez Huete, J. C., Prieto Egido, M., Riesco González, M., y González Anleo, J. M. (2015). *Los mejores profesores. Quiénes son, qué hacen y cómo trabajan*. Libro de Actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development <https://goo.gl/N1jn93> [Consulta 08/03/2015].
- Sarramona, J. (1994). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (1997). El currículum. En A. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 221-236). Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Recuperado de <https://goo.gl/mFTavY> [Consulta: 20/02/2015].
- Villa Sánchez, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zamora, G. (2008). Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 131-155.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Sánchez Huete, J. C. (2018). Los buenos docentes en su desarrollo profesional: indicadores de desempeño. *Educación y Futuro*, 39, 233-255.

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid



**CENTRO
UNIVERSITARIO**

DON BOSCO

C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com



RESEÑAS

LIBROS

Cómo desarrollar la inteligencia emocional de los niños. Estrategias para padres

ALEGRE, A. (2018).

MADRID: PIRÁMIDE. 176 PÁGS.



Esta reciente publicación forma parte de la colección «Guías para padres y madres» con la que la Editorial Pirámide profundiza en relevantes aspectos educativos sobre bebés, niños y adolescentes y que constituye una sabia fuente de recomendaciones para progenitores y educadores. De hecho el libro que nos ocupa apostilla bajo su título en portada: «Estrategias para padres» y de eso se trata, de elaborar un prontuario de sugerencias y tácticas para los momentos difíciles. O lo que es aún mejor, para evitar que los momentos se transformen en difíciles.

La trayectoria curricular del autor de este ilustrativo libro hace presagiar, aún antes de abrirlo, que lo interesante está por llegar. Albert Alegre es Licenciado en Ciencias de la Educación, Empresariales y Económicas, Doctor en Derecho Humano y profesor universitario. Organiza y participa en Congresos sobre Bienestar y tiene una amplísima experiencia en el ámbito formativo en la infancia.

A pesar de que desde mediados de los años 60 del pasado siglo ya se hablaba de la importancia de los sentimientos y su interrelación con la inteligencia, no es hasta la década de los ochenta cuando se implanta en foros y estudios el término Inteligencia Emocional. Actualmente a nadie escapa que el conocimiento de las emociones, su identificación y manejo tiene una importancia fundamental en el buen desarrollo de cualquier relación: padres-hijos, docentes-educadores o jefes-empleados. Aprender a determinar qué sentimos o qué sienten quienes nos rodean, es de suma importancia cuando se trata de vivir en sociedad.

El libro se desarrolla en nueve capítulos de fácil lectura y todos

ellos se ilustran con ejemplos prácticos. Especialmente interesante resulta la comparación entre el mundo infantil y el adulto: cuando los niños no saben reconocer sus emociones, se enrabietan e intentan llamar la atención. Los mayores hacemos lo mismo, pero ponemos un disfraz o justificación a esos enfados. Niños y adultos sufren igual: se trata de reconocer, controlar y desviar esa emoción, ya sea bienhechora o desventurada, hacia la positividad, la felicidad en definitiva.

Como bien afirma Alegre, la educación represora ya no tiene cabida en la actual sociedad y convenimos con nuestros hijos que crecer implica dialogar y escuchar. Pero esa comunicación ha de hacerse en ambos sentidos y todos los interlocutores deben saber reconocer los conflictos familiares para manejarlos, llegar a un consenso y salir airoso de esas desagradables situaciones. Y eso se aprende. Este texto nos facilita las claves para no minimizar los sentimientos, aprender a verbalizar de forma positiva y no llegar jamás a la pelea.

Para el autor, el pilar fundamental de este aprendizaje es la familia, cooperar y dialogar entre todos sus miembros sin perder nunca la disciplina, las normas y las obligaciones de todos ellos. No tener temor a desnudar las emociones, saber pedir consejo y escuchar. Desde muy pequeños padres e hijos deben adecuar sus actividades y compartir tiempo de calidad juntos. En definitiva, se trata de conocerse mutuamente para lograr un óptimo desarrollo personal que, como apunta el autor, será decisivo para conseguir el bienestar en futuros campos laborales.

Desarrollar e identificar esa inteligencia emocional, nos hará mejores personas. Esa es su conclusión.

Resulta gratificante la lectura de esta guía. Cada capítulo concluye con un pequeño resumen que incluye los puntos más importantes de este a modo de recordatorio. Sus ejemplos son reconocibles y sus ilustraciones y viñetas recuerdan a situaciones por todos ya vividas. Su misión divulgativa queda más que acreditada. **Celia López Calvo.**

***Actuar, jugar, pensar.
Puntos de apoyo para
la práctica psicomotriz
educativa y terapéutica***

AUCOUTURIER, B. (2018).

BARCELONA: GRAÓ. 136 PÁGS.



Bernard Aucouturier, práctico-teórico especialista en psicomotricidad infantil, nos muestra en este libro (sucesor del libro *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*) argumentos para una mayor comprensión sobre el fin de la práctica psicomotriz: qué motiva al niño o niña en el juego (evolución en su pensamiento, deseo, angustia, placer, alteraciones), cómo debe formarse el psicomotricista o terapeuta y cómo se debe formar en la práctica psicomotriz. Trata de desarrollar la maduración psicológica del niño a partir de la acción por el juego. Ésta se debe a los contenidos psíquicos arcaicos que son las fantasías de acción.

Para el planteamiento procede a realizar un repaso sobre los autores (Jean Piaget, Sigmund Freud, Mélanie Klein, Donald W. Winnicott) que estudiaron la importancia del juego y la creatividad como forma natural del ser humano, además de añadir información actual sobre neurociencia.

Trazado ya el punto de partida se dispone a evidenciar conceptos claves en el desarrollo del niño antes y después de su nacimiento: angustia-tensión, el placer, las angustias arcaicas, las fantasías de acción, la representación de sí mismo, los procesos de reaseguramiento, la acción, el pensamiento mágico y el concepto de pensar; por ello, el juego es la vía para todos los aprendizajes ya que el niño experimenta a través del juego la satisfacción de la angustia, movimiento, creatividad y todo ello provoca el reaseguramiento necesario para la evolución positiva.

Tras un recorrido por los argumentos motivacionales para que se dé el juego se procede a explicar las técnicas pertinentes para un buen trabajo psicomotriz, así como los objetivos, los dispositivos espaciales y temporales, el trabajo con las familias, la actitud del psicomotricista educador y del psicomotricista terapeuta para conseguir un equilibrio psicológico.

Para finalizar la guía dedica un tema sobre la formación de la práctica psicomotriz Aucouturier (PPA) cuyos contenidos van dirigidos hacia la formación personal, la formación teórica, la formación práctica con el niño y una evaluación para poder obtener el certificado de competencia a la PPA.

Este libro hace reflexionar sobre las motivaciones intrínsecas que se esconden tras el juego espontáneo y que ayudan a una mayor comprensión a la hora de conseguir un desarrollo evolutivo favorable en la maduración psicológica y biológica de los niños y niñas, así como encontrar la manera precisa para trabajar algunas alteraciones.

Por todo lo desarrollado en la lectura y dada la clara importancia que tiene el juego, tal como este libro justifica, hace plantearse cuestiones como qué hacer para promover el juego dada la invasión de imágenes virtuales, juegos electrónicos, pantallas, a las que están sometidos los niños hoy en día, ¿dónde queda la dimensión psicomotriz necesaria para interactuar con los demás?, la sensorialidad visual, auditiva, táctil, quinesésica, las emociones, las fantasías que implican esta dimensión y que una pantalla, por muy interactiva que sea, no puede suplantar.

Raquel Silveira Martín.

Aportaciones a una antropología de la unicidad

BARRACA MAIRAL, J. (2018).

MADRID: DYKINSON. 188 PÁGS.



La antropología filosófica es una disciplina de difícil cultivo y esta puede ser una de las causas de por qué últimamente no hay mucha literatura sobre el tema, al menos en el ámbito católico del sur de Europa.

Sin embargo, esta disciplina constituye una encrucijada donde se encuentran otras muchas ramas del conocimiento filosófico. Javier Barraca lo indica al comienzo del libro: «lo antropológico, en especial, en su alcance filosófico, guarda, sin duda, una estrechísima conexión con la moral o ética, que deriva de ella, y, en general, con la formación moral y en valores, en las que influye de un modo muy especial» (p. 21).

Postula su autor una visión unitaria de la antropología y una imagen

centrada y equilibrada del ser humano (hombre/mujer): «frente a una visión sesgada y parcial del ser humano –como pura materia o pura psique, total determinación o total libertad, entera convención o entera naturaleza o esencia, mero individuo aislado o mera sociedad, pleno cambio o plena permanencia–, debe desarrollarse una visión humanista, integradora, profunda. Al fin y al cabo, el propio ser humano constituye una persona corpórea, una persona mortal, la unidad de lo material y lo psíquico» (p. 22).

Aquí, creo, es donde encuentra justificación su título: «Aportaciones a una antropología de la unicidad», pues, como dirá más adelante, «esto comporta su ‘unicidad’ o singularidad incomparables: toda persona es en efecto única, diferente, irrepetible, incomparable, no se puede asimilar una persona del todo con otra» (p. 29).

La obra cuenta con doce capítulos, incluida la repetición del 8, en la que nos ofrece una visión panorámica de la cultura desde una sinergia, podríamos decir, o incluso sincretismo de claves muy diversas: personalistas (mounierianas); zubirianas (el conocimiento), salesianas (el realismo y optimismopedagógico de Don Bosco), rielianas (Fernando Rielo, el principio «teo-

antrópico», etc.), así como de otros autores muy heterogéneos (L. Polo, J.A. Sellés, J. Sánchez-Gey, A. López Quintás...) etc.

Su autor es Javier Barraca Mairal, profesor Titular de Filosofía en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, donde imparte la asignatura de Antropología desde hace años. Es Académico Correspondiente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España. Doctor en Derecho y en Filosofía por la U.C.M. Amplió estudios en el extranjero en la Universidad de La Sorbona-Panteón (París I), obteniendo un D.E.A. en Ética. Actualmente es miembro del grupo de investigación en «Ética, política y Derechos Humanos en la sociedad tecnológica» de la U.C.M. Autor de numerosas monografías, obras colectivas y artículos especializados. Miembro fundador de la AEP, Secretario del Capítulo de Estética de Aedos, miembro del Seminario permanente de la Sección de Filosofía del Derecho de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.

Esta reseña no sería justa, incluso pecaría de incompleta, si no señalara la vinculación del profesor Barraca con el CES Don Bosco, a cuyas aulas estuvo vinculado un cierto tiempo (1999-2006). Acogemos el libro con gratitud y en la

espera de que sus ideas sean acogidas, intensamente debatidas y dialogadas en el ámbito de la cultura.

José Luis Guzón Nestar.

Resiliencia y adaptación

BORIS, C. Y ANAUT, M. (2018).

MADRID: ALIANZA EDITORIAL. 93 PÁGS.



La editorial Gedisa en su colección de Psicología / Resiliencia recoge las publicaciones de pensadores de gran prestigio como en este caso lo son Boris Cyrulnik y Marie Anaut. *Resiliencia y adaptación* nos sumerge en el mundo de la resiliencia desde las principales instituciones de socialización: la familia y la escuela. Resiliencia entendida como proceso generado por las personas que afrontan situaciones de adversidad y que les permite reforzarse y adquirir un aprendizaje mediante la experiencia.

Publicación que recoge algunas de las conferencias que tuvieron lugar en el I Congreso Mundial sobre la Resiliencia, titulado *De la investigación a la práctica*, que se celebró en París y en el que hubo representantes de 24 países.

En los primeros capítulos se recogen dos experiencias de formación sobre la resiliencia y su aplicación en el lugar de trabajo con personas en situaciones o experiencias adversas.

La primera experiencia que presentan los autores viene referida a la escuela, y en concreto a los centros de educación especial. Con este objetivo y tras la experiencia de la aplicación positiva en dos escuelas de Castellón (España) del programa de formación sobre la resiliencia, el Observatorio Psicossocial de Recursos en Situaciones de Desastre de la Oficina de Cooperación con el Desarrollo y la Solidaridad reprodujo esta experiencia en el Colegio de Educación Especial La Encarnación (Torrent, Valencia), después de que los docentes de la citada escuela lo solicitaran.

Los guías o tutores de resiliencia son personas que, en situaciones traumáticas o nocivas, dan seguridad a los niños, les ayudan a superar la adversidad y les enseñan

estrategias para desarrollar sus fuerzas y sus competencias. Motivo por el cual es crucial que los docentes posean las estrategias y competencias apropiadas para que puedan ser una fuente adecuada de soporte emocional.

La segunda experiencia se sitúa en el contexto de la hospitalización de pacientes psicóticos crónicos graves. Estos pacientes se encuentran en una situación de vulnerabilidad cuyas vivencias reflejan un enfrentamiento con la muerte. No siendo ellos los únicos afectados, sino también sus familias y equipos médicos, que tejen juntos lazos que, cuando son bien gestionados, constituyen palancas terapéuticas. Se trata de una experiencia de resiliencia colectiva o de corresponsabilidad.

La resiliencia es una dinámica de equipo coherente y cohesiva que prepara al personal para que adopte una actitud de contención y lleve a cabo una acción conjunta con el paciente. Al mismo tiempo, estas acciones dan al paciente un lugar y un papel en los sistemas humanos. La resiliencia es algo que se hace colectivamente, algo que humaniza y que da un lugar a cada uno (corresponsabilidad).

El tercer y cuarto capítulo recoge dos investigaciones que iluminan el

trasfondo de la resiliencia en su relación con el bienestar psicológico y en los trabajadores sociales.

El tercer capítulo presenta una investigación que tiene por objeto esclarecer el vínculo entre resiliencia y salud psicológica en el ámbito empírico, integrando las medidas del bienestar y las del sentimiento de desamparo, partiendo de la hipótesis de que hay diferencias cualitativas en la salud psicológica de los individuos resilientes. El estudio se ha realizado con 534 docentes quebequeses de primaria y secundaria de la región de Montreal y Saguenay, puesto que la profesión docente, al ser una relación de ayuda, comporta un estrés sustancial. Aunque se puede destacar la coherencia entre la constitución de los grupos a partir de las variables de resiliencia y salud psicológica y las sociodemográficas, no permiten concluir nada acerca de los procesos de resiliencia, puesto que estos fluctúan en función de diversos recursos, afectivos, cognitivos, sociales y conativos. La aportación de esta investigación es la inclusión de dos aspectos de la salud psicológica (bienestar y malestar) y la observación en detalle de distintos factores (intrínsecos a la persona o exteriores) en ellos implicados. Hay que ser prudentes en la promoción de la resiliencia y no omitir la percepción de uno

mismo. Lo que permite enmarcar mejor las intervenciones sobre el terreno, ya que lo que no se ve no quiere decir que no exista.

En el cuarto capítulo se examina la capacidad de resiliencia en los trabajadores sociales, lo cual hace necesaria una mejor comprensión de su propia capacidad, ya que son profesionales que deben enfrentarse a la adversidad durante su trabajo. La hipótesis de partida es que estos profesionales poseen altos niveles de resiliencia según la presencia en ellos de tres factores –competencia personal, aceptación y apoyo social– y que ella se asocia positivamente a su capacidad de hacer frente a la adversidad durante su práctica profesional cotidiana. La muestra está compuesta por 366 individuos de Málaga, 304 trabajadores sociales y 62 trabajadores de diversas profesiones (como grupo de control). La resiliencia se ha medido según el modelo propuesto por Grotberg (1995). Los resultados describen al grupo de trabajadores sociales como profesionales resilientes lo que presenta este contexto profesional como un ámbito de gran interés para la investigación. Y, como consecuencia, la pertinencia de investigar las características de la resiliencia en los trabajadores sociales, con el fin de desarrollar formaciones específicas durante los

estudios universitarios y para desarrollar esta capacidad durante su práctica profesional.

El entusiasmo por este concepto ha animado a muchos investigadores de disciplinas conexas a trabajar sobre perspectivas a veces divergentes de la resiliencia, y son muchas las tesis doctorales que tratan sobre ella. La riqueza de la situación actual sobre el tema se encuentra en la construcción de muchas herramientas, frecuentemente en forma de cuestionarios, y en la diversidad de métodos de evaluación de los criterios de resiliencia. **M^a José Arenal Jorquera.**

Juegotecas. Espacios para crear y promover actividades colectivas

BRINNITZER, E. (2018).

BARCELONA: GRAÓ. 248 PÁGS.



Ya nadie duda de las bondades del juego y de la necesidad de que los niños lo practiquen. Pero, por si acaso, la profesora y escritora Evelina Brinnitzer, autora también de *El juego en la enseñanza de la matemática*, lo razona y justifica en su nuevo trabajo, este *Jugetecas* que es mucho más que un recopilatorio de actividades curiosas y divertidas para las horas muertas, o para la hora de Educación Física, o para el patio. Claro, aunque podría, no habla de pantallas y sus pasatiempos, sino de otros donde la presencia física de jugadores y materiales es imprescindible, donde caben los objetos tradicionales pero también otros más inverosímiles. Su intención es promover el derecho a jugar, pero entendido en un sentido completo porque «implica poder hacerlo con otros y crear las propias posibilidades de juego sin limitación por la edad».

El texto está dividido en tres partes, en la primera, digamos más teórica, revisa las preguntas, e intenta responderlas, de por qué y para quién, es decir habla de jugar como derecho y necesidad. Luego explica lo que es una ludoteca, sus tipos, cómo ordenarla, criterios para la selección de los juegos que se ofrecen, cómo promocionar la jugabilidad y un capítulo, el quinto, dedicado a

los ludotecarios que aunque breve da referencias precisas de su papel, de los modos en que puede intervenir, sobre cómo debe estar formado, y algunas sugerencias si se quiere construir una ludoteca. Todo ello con un lenguaje sencillo y una intencionalidad muy práctica que los lectores que busquen *recetas* valorarán.

Después, en la segunda parte, «Repertorio y construcción de juegos y juguetes» ofrece una selección de 101 juegos para realizar en todo tipo de espacios, con breves y precisas orientaciones para su realización, a lo que ayuda la fotografía o dibujo que acompaña cada propuesta. Los hay clásicos, conocidos por todas las culturas, otros más imaginativos y originales y otros sorprendentes, en los que siempre se utilizan materiales accesibles y económicos. Como se dan solo unas líneas explicativas generales, aunque todos se entienden con facilidad, dejan un amplio margen a la creatividad de los ludotecarios. Su división da una visión ajustada del tipo de actividades que proponen: «Juegos perceptivos», donde los sentidos del oído, la vista y el tacto son protagonistas; «Juegos motrices», con la coordinación de movimientos corporales como meta fundamental, con los aros, o yoyós de botones, las latas y las bolas entran-

do en juego, aunque no falta el fútbol de dedos; «Juego de representación», con títeres y mímica, entre otros; los clásicos «Juegos de ingenio»; «Juegos de mesa» como el dominó, las cuatro en raya o las damas; «Rompecabezas», aquí hay que destacar sus diseños en 2D y 3D; «Juegos de lápiz y papel», como el clásico de unir puntitos para formar cuadrados e impedírseles a los compañeros; «Juegos con dados y cartas» y «Juegos de construcción»; y hay que destacar los dos últimos apartados: «Juegos sin materiales: de interacción, de atención, cooperativos y teatrales» y «Rincones autoinstruccionales», que exigen la participación del grupo, algunos con un toque humorístico que aseguran la diversión, aunque también hay espacio para la papiroflexia (con su títere, molinete o el mono y la montaña), el macramé o las figuras realizadas jugando con un cordel entre los dedos de las dos manos.

La tercera parte, con su anexo y glosario, desarrolla ese carácter práctico ya señalado de todo el libro, al recoger material administrativo –fichas, registros, inventarios– que facilitan el trabajo cotidiano en la ludoteca. No queda otra, esta reseña solo puede terminar con una lógica sugerencia: ¡A jugar! **Ángel Martín.**

El modelo educativo salesiano. Repercusiones en la cultura shuar 1893-1970

GARZÓN VERA, B. (2017).

QUITO (ECUADOR): ABYAYALA-UPS.
294 PÁGS.



Se trata, como dice el mismo autor, de una investigación socio-histórica que busca comprender y explicar el papel de los salesianos en el Oriente ecuatoriano entre 1893 y 1970, con particular énfasis en la fundación y desarrollo del Internado de Sevilla Don Bosco, establecido en 1943, y sus repercusiones en la cultura Shuar contemporánea.

El interés se ha centrado en conocer y reflexionar sobre las repercusiones que este modelo educativo tuvo sobre las comunidades a las que pretendió atender y sobre las cuales ejerció notable influencia, tanto en sus patrones culturales como identitarios de origen.

Se inserta esta obra en el proyecto de investigación de este autor durante la última década, cuyo *leiv motiv* es ver la incidencia que las Misiones Salesianas han tenido en territorio Shuar, en el Oriente ecuatoriano. Con detenimiento, con los mejores recursos de las técnicas históricas, el joven profesor da a conocer dicha repercusión.

Blas Garzón Vera es docente de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en la sede de Cuenca y doctor en historia por la Universidad Pablo Olavide, de Sevilla (España). Recientemente ha sido nombrado miembro correspondiente de la Academia de la Historia ecuatoriana (2016).

Nativo de Gualaceo (provincia de Azuay-Ecuador), se educó con los salesianos en Cuenca. Después, muy joven, emigró con su familia a Morona Santiago. Más tarde pudo vivir diez meses con una comunidad indígena Shuar en Yaupi, cerca de la frontera con Perú y, en 2006, con la UPS participó en un programa académico en Macas. Todos esos contactos le llevaron a plantearse como tema de investigación la labor de los salesianos en la Amazonía.

Sus fuentes han sido los archivos de la congregación salesiana en Quito y el testimonio de algunos de sus

protagonistas, algunos salesianos que marcaron época en la labor de penetración en el Oriente y en el contacto con los Shuar: Carlos Crespi, que estudio su cultura y produjo material audiovisual; también Juan Botasso, Ciro Pellisaro y Elías Brito, que han investigado y escrito mucho sobre las particularidades de esta cultura Shuar.

El profesor Garzón trabaja en temas de investigación y labor docente relativas a la gestión cultural, el patrimonio, la comunicación social y la gestión para el desarrollo.

Entre sus obras más significativas: *Nuevas sensibilidades en los jóvenes cuencanos por el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación* (2003), *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales* (2012), *El modelo educativo salesiano repercusiones en la cultura shuar 1893-1970* (2017). Es coautor además de las siguientes obras: *El indígena Kichwa y Shuar en el siglo XXI, sus formas y modos de vida para un desarrollo sustentable* (2012), *Propuesta de creación del Centro de Investigación Cultural para rescatar la identidad cultural de los jóvenes del pueblo de Saraguro* (2012), *Libro fotográfico Shuar: Pueblo Guerrero de la antigüedad a la actualidad* (2017).

El libro consta de cinco capítulos, en los que aborda: las expediciones misioneras (primero), la misión-internado de Sevilla Don Bosco (segundo), el sistema educativo implementado en el internado de Sevilla Don Bosco (tercero), el impacto de la práctica educativa del internado en la cultura shuar (cuarto) y quinto: el internado y sus repercusiones en la organización de la Federación de Centros Shuar. La obra cuenta también con otras secciones de conclusiones, fuentes y bibliografía. Por cierto, esta última sección (fuentes y bibliografía) es extraordinaria.

Es una visión equilibrada en la que se pretende dar a conocer de un modo ponderado la aportación de los misioneros salesianos a la cultura ancestral Shuar.

Despista algo el título *El modelo educativo salesiano*. El lector esperaría alguna referencia a los grandes ejes del modelo educativo de Don Bosco, o a una traducción del Sistema Preventivo a la realidad ecuatoriana, pero en realidad se trata de mostrar el «modelo educativo» en la concreción de un internado para jóvenes de dicha cultura.

Las primeras generaciones de educadores y educadoras (FMA)

arramblaron con parte de la cultura ancestral Shuar, pero se crecieron ante las dificultades (Broseghini) y poco a poco los métodos se fueron haciendo mucho más respetuosos y «cambiaron de mentalidad e incorporaron a su misión conocimientos de las ciencias antropológicas, sociológicas y lingüísticas. Se dio una evolución hacia el respeto de las culturas autóctonas» (p. 273). Se inició aquí un camino de colaboración conjunta que ha sido muy fructífero para ambas partes y un ejemplo para muchos, quinta esencia del auténtico modo de ser misionero. Alguno afirma que contribuyó «a equipar a los Shuar con los instrumentos para su continuidad histórica» (Maurizio Gnerre).

Me parece una obra muy interesante. Desde la historia se pretende realizar una visita revisionista de estas misiones de fines del XIX y XX, de su praxis educativa y evangelizadora, y disipar algunas ideas sobre «los cambios culturales que evidentemente provocó la presencia de las misiones salesianas en su región y que modificó radicalmente su forma de vida ancestral» (p. 277). **José Luis Guzón Nestar.**

El derecho educativo: una aproximación multidimensional

GONZÁLEZ ALONSO, F. (2017).

MAIA-PORTUGAL: COSMORAMA. 161
PÁGS.



En octubre del 2015, en el marco del III Congreso internacional de Derecho Educativo (CIDE 2015), celebrado en Tuxtla Gutiérrez-Chiapas (México), en la segunda Reunión Ejecutiva de invitados especiales internacionales y nacionales, se acordó la creación de la RIIDE, Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, se planteó como uno de sus objetivos la producción editorial, donde se diera cuenta de las diferentes visiones que en materia de Derecho Educativo emanen del trabajo de la nueva organización.

Esta obra, que sigue los pasos de aquel Congreso de 2015, reúne algunas conferencias que tuvieron lugar

en el marco del IV Congreso Internacional y I Congreso Nacional de Investigación en Derecho Educativo (CICNIDE 2016) celebrado en la Universidad Autónoma de Chiapas en Tuxtla Gutiérrez (México) dentro de la RIIDE.

El coordinador de esta obra y coautor de uno de los artículos es Fernando González Alonso, profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Actualmente es Director del Instituto de Estudios Maristas (IEM) de la UPSA desde 2008, miembro de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), así como Presidente de RIIDE España.

Entre sus obras más significativas están: *Educación 2.0 Aprendizaje compartido, Solidaridad y voluntariado universitario, La pobreza infantil. Visión y Misión, El Derecho Educativo: un acercamiento multidimensional y Convivencia y paz en la escuela: Entre los valores y el Derecho educativo*, además de numerosos capítulos de libros y artículos relacionados con las áreas docentes y con las líneas de investigación: interculturalidad, mediación, convivencia, educación en valores, Derecho Educativo, Edu-

cación y TIC, Practicum escolar, Didáctica y Organización escolar.

El libro recoge la aproximación multidimensional en torno al Derecho Educativo en cinco capítulos: 1) El estado actual y perspectivas de la RIIDE; 2) Convivencia y paz en el Derecho Educativo español; 3) Diversidad sociocultural, inclusión social y derecho a la educación en la sociedad cubana contemporánea: realidades, retos y perspectivas; 4) Los desafíos en el escenarios educativo brasileño y las políticas educativas en Brasil y 5) Os desafios do cenário educacional brasileiro e as políticas educacionais no Brasil.

En «Estado actual y perspectiva de la RIIDE en el contexto nacional e internacional», de Andrés Otilio Gómez Téllez y Marilú Camacho López (RIIDE México), se muestra un panorama general de la situación actual y la visión de futuro a corto, mediano y largo plazo desde la perspectiva del Consejo Directivo de la RIIDE Internacional.

El segundo capítulo, lleva por título «Convivencia y paz en el derecho educativo español». Sus autores son Fernando González Alonso, Jacinto Escudero-Vidal, Rosa María de Castro Hernández y Raimundo Castaño-Calle. Los autores destacan

el valor de la norma y su relación con el entorno social, con énfasis en la construcción de valores desde la familia y la escuela, generadoras ambas de actitudes que determinan la conformación de derechos y obligaciones que rigen la convivencia humana. Se destaca la importancia del Derecho Educativo como elemento colaborador en la construcción de ciudadanía y cultura de paz.

En tercer lugar se aborda el tema de la «Diversidad sociocultural, inclusión social y derecho a la educación en la sociedad cubana contemporánea: realidades, retos y perspectivas», de Jorge Luis Rodríguez Morell, distinguido docente-investigador de la RIIDE Cuba. Aquí se describe detalladamente la realidad actual de Cuba en el ámbito educativo destacando elementos como: la historia del Derecho Educativo y la importancia de la inclusión social en un marco de diversidad sociocultural y globalización, así como el papel de las nuevas tecnologías de información y la defensa del proyecto social contemporáneo del pueblo cubano. Se trata de construir a partir de realidades y desde el ámbito educativo la conformación de futuro.

El cuarto capítulo lleva por título «Los desafíos en el escenario educacional brasileño y las políticas edu-

cativas en Brasil». Sus autoras son Luci Mary Duso Pacheco y Ana Paula Duso de la RIIDE Brasil y muestran la importancia de las políticas públicas en educación y el concurso del Derecho educativo en la posibilidad de incidir en algunos fenómenos como el acceso, la permanencia y el egreso con formación de calidad.

El quinto capítulo es la ponencia original en brasileño de estas últimas autoras.

La obra quiere ir más allá de los cometidos tradicionales que se atribuyen a las formales actas de congresos, al tratar de explicitar y relacionar el Derecho Educativo desde diferentes dimensiones y perspectivas nacionales que lo completan y enriquecen. De ahí el título: *El derecho educativo: una aproximación multidimensional*.

El Derecho educativo o educacional es hoy una disciplina muy en boga. Aunque, relativamente reciente, va colocando unos cimientos muy sólidos, por lo que esta disciplina del derecho educativo o educacional creo que puede tener un largo recorrido. Auguro a estos autores, a la red RIIDE de la que forman parte también, mucha suerte y que puedan continuar escribiendo y profundizando sobre este tipo de argumentos.
José Luis Guzón Nestar.

Trabajando con la gente. Comunicación-acción-participación en comunidades indígenas de los Andes ecuatorianos

HERRÁN GÓMEZ, J. (2017).

ABYAYALA-UPS. QUITO (ECUADOR).
532 PÁGS.



Hay muchos modelos de tesis, pero básicamente se pueden reducir a dos: la de quien comienza en el mundo académico y educativo, o la de quienes puede considerarse la síntesis de su vida pública. En el caso de Javier Herrán, *Trabajando con la gente*, estamos ante un modelo de este último ejemplo de tesis.

En *Trabajando con la gente* podemos contemplar el resumen de una vida, las líneas inspiradoras de su trabajo en medio de la gente, en pos del desarrollo, durante más de medio siglo de proyectos de este misionero, educador y emprendedor que es Javier Herrán Gómez.

El modelo de desarrollo que está a la base del proyecto que recoge la tesis es un Proyecto de Comunicación para el desarrollo sostenible que «se constituye para el pueblo indígena en centro guardián y modernizador de la identidad como ‘pueblo indígena’. Es el principal campo de cohesión social donde se produce un nuevo pensamiento contextual con poder de resonancia en toda la ruralidad andina. Y esta fuerza, como valor agregado a las actividades físicas de desarrollo para producir mejoras socioeconómicas, construye el paradigma sostenible del Sumak Kawsay (Buen vivir)» (pág. 21).

Esta investigación recoge «los resultados aprendidos y los presente como modelo adaptativo, en el que se aplica el modelo del conocimiento/acción para el cambio de realidad, en territorios de pueblos indígenas que tienen como propósito construir el Sumak Kawsay con la metodología del Working With People o WWP, aplicada desde la comunicación radiofónica» (ibid.).

Su autor es Javier Herrán Gómez (Burgos, 1943), misionero en Ecuador desde 1959, que ha trabajado como profesor en las obras salesianas de Cuenca y Quito. Su contacto con comunidades indígenas quíchuas se inicia en 1976 en la Misión

Salesiana de Zumbahua. En 1978 asume la responsabilidad de Promotor de Desarrollo Rural del Banco Central del Ecuador, tarea que desempeña en Zumbahua y después en Cayambe hasta el cierre del Fondo de Desarrollo Rural Marginal del Banco. En 1994 se constituye la Fundación Casa Campesina Cayambe, organización que dirige hasta el año 2000 en el que es nombrado Ecónomo de la Inspección Salesiana del Ecuador. Desde 2009 es Rector de la Universidad Politécnica Salesiana.

El libro es un fiel reflejo del trabajo realizado junto a los indígenas de comunidades andinas, en Cayambe y Pedro Moncayo, sobre la base de este modelo con énfasis en el proceso comunicación-participación-acción.

El trabajo, nacido desde abajo hacia arriba, con la gente y para la gente, plantea un reto para la compleja sociedad contemporánea; rompe con la racionalidad científica para pensar la realidad escuchando a los afectados por la planificación.

La Casa Campesina de Cayambe, la tarea de Radio Mensaje y los proyectos de Ayuda en Acción. son ejemplo de la aplicación de un modelo y de unos valores capaces de la transformación social, elevar la autoestima de las comunidades, hace crecer la cohesión social, favo-

recer la participación y la identificación comunitaria y asegura la sostenibilidad y continuidad.

Para Javier Herrán, el emprendimiento es una tarea colectiva, una tarea de los pueblos. Por ello, en este ámbito, su tesis es inspiradora de la praxis en algunas de las carreras de la UPS, donde se plantea el desarrollo sostenible o el emprendimiento social y familiar en la forma de *el sur de Quito*, a los estudiantes les dan las herramientas para fortalecer los negocios familiares. Una de las razones es que en ese sector, gran parte de los emprendimientos, son de esa naturaleza.

La obra cuenta con una introducción, seis capítulos y una bibliografía amplísima. El primer capítulo está enfocado a ofrecer una panorámica del modelo de estudio y lleva por título «Comunicación y desarrollo: una encrucijada». El segundo, con el título de «El Ecuador: la peculiaridad de su gente andina y el desarrollo endógeno» es un análisis de campo donde el autor nos acerca el escenario sobre el cual se va a aplicar el modelo de estudio. Es con el sexto el capítulo más largo. El tercero, bajo el título «El modelo conocimiento/acción y su evolución en el tiempo» es un acercamiento serio a este modelo de desarrollo que él ha aplicado no solo en el estudio sino

en su praxis educativa y misionera, con un especial acercamiento al carisma salesiano. El cuarto, «El Proyecto de Comunicación para el Desarrollo: modelo adaptativo», plantea la aplicación del modelo de estudio. Por ello señala que «la comunicación para el desarrollo incorpora, a la dinámica comunicacional, la planificación para el desarrollo y lo hace con los criterios basados en la persona humana como centro del proceso de desarrollo: participación, conocimiento, acción, libertad, solidaridad, innovación, creatividad...Criterios que el enfoque de WWP propone como aprendizaje social que se construye desde la praxis, como dicen Cazorla et al. (2013), para la planificación que ‘se adapta a este enfoque y trabaja como un proceso, cuyo punto principal es que todo el aprendizaje efectivo provenga de los cambios de la experiencia real’».

En el quinto, «La experiencia de la Casa Campesina de Cayambe» (CCC) se describen dos experiencias de desarrollo realizadas por el autor: la Casa Campesina de Cayambe y la experiencia de Pedro Moncayo. Como su autor indica, la riqueza de la experiencia es inasible en pocas páginas, pese a constituir un capítulo largo. Corrobora la competencia de la población para dar sostenibilidad y continuidad al proceso de desarrollo. Este

tipo de planificación abajo-arriba favorece la participación y el empoderamiento de los procesos por parte de los dirigentes de comunidades indígenas y permite una gran flexibilidad para ajustar las actividad y recursos en función del contexto, necesidades y potencialidades de las comunidades (cf. 498).

Estamos ante una gran obra de aprendizaje social, síntesis de una vida, pero al mismo tiempo cauce seguro para quienes comienzan experiencias educativas, educativo-evangelizadoras y emprendedoras en sociedades indígenas de unas características parecidas. **J. L. G. N.**

Hacia una formación disruptiva de docentes

MARCELO, C. Y VAILLANT, D.
(2018).

MADRID: NARCEA. 100 PÁGS.



El presente libro nos plantea un camino diferente para afrontar la formación inicial de los docentes y construir una visión alternativa. Los autores parten del concepto acuñado por Christensen que ayuda a identificar aquellas experiencias que impulsan una ruptura brusca con lo existente y que nos hacen repensar la formación docente para que vuelva a estar centrada en el proceso que busca enseñar a pensar, a sentir, a comprender, a conocer, a expresarte, a buscar, indagar y resolver problemas, a justificar, a trabajar en colaboración, a respetar a los otros, a convivir en la diversidad. Puesto que el cambio que requiere la preparación de maestros y profesores debe profundizar en la transformación necesaria que exige una nueva visión acerca de cuál es el problema, cómo se define y cuáles son las alternativas frente a él.

Los autores de esta publicación, Denise Vaillant y Carlos Marcelo, son dos investigadores de la profesión docente y de la innovación educativa, de la Universidad de Québec-Montreal (Canadá) y de la Universidad de Sevilla (España) respectivamente. Ambos presentan una visión internacional de diferentes experiencias sobre la profesión docente en el mundo, basados en estudios en Estados Unidos, Canadá,

Singapur, Australia, Finlandia, Francia, Alemania, Inglaterra, Holanda, Chile, Israel, Brasil, China, Holanda y Uruguay.

Aportan 10 posibles caminos para cambiar la formación docente, de modo que se constata la quiebra del modelo tradicional. 1. **Priorizar la dimensión internacional.** La internacionalización y la perspectiva global de los fenómenos, nos hace salir de los límites geográficos de nuestra institución y nos invita a reflexionar hacia adentro. Entender al otro y a su cultura, nos permite generar sinergias y nuevos aprendizajes sobre nosotros mismos. 2. **Reconocimiento de los procesos de autoformación.** El aprendizaje informal, el aprendizaje experiencial y los procesos de autoformación están cada vez más presentes en la vida de maestros y profesores por las facilidades que hoy brindan las tecnologías y las posibilidades de conectarnos unos con otros. Los procesos de aprendizaje autónomo facilitan la adquisición de capacidades y conocimientos pero al mismo tiempo plantean cuatro desafíos principales: conceptual, metodológico, de reconocimiento y pedagógico. Y de aquí nos surgen diversos interrogantes: ¿podemos aprender solos?, ¿el aprendizaje informal y la autoformación es posible para

todos?, ¿el uso de internet y el aprendizaje digital provocarán el aumento del número de docentes que se forman solos? 3. **Formar docentes con foco en los alumnos.** La preocupación por los aprendizajes de los estudiantes como criterio para el desarrollo profesional docente es una tendencia muy digna de atención, porque propone una nueva mirada sobre la formación docente. Diseñar y desarrollar la formación tomando en consideración el aprendizaje de los estudiantes representa un cambio trascendental en la configuración del desarrollo profesional. Son las propuestas de formación inicial y continua de docentes las que deben dar sentido riguroso y profundo al marco empírico disponible. 4. **Identificar rutas alternativas de formación.** Las rutas alternativas a la formación inicial docente tradicional suponen una llamada de atención acerca de la necesidad de revisar y flexibilizar aspectos que se han consolidado como normales en la formación de docentes. Algunos de estos aspectos son: revisar los criterios de selección de los formadores de futuros docentes, repensar las relaciones entre las instituciones formadoras y los centros educativos, revisar el currículum formativo en formación inicial docente, reflexionar acerca

de las tecnologías digitales que tienen una presencia cada vez mayor en la formación docente. La formación inicial docente necesita innovación tanto en su estructura como en sus métodos. 5. **Ir a lo esencial con el apoyo de prácticas clave.** Una de las tendencias que presenta el Informe Horizonte 2017 tiene que ver con la búsqueda de aprendizajes más profundos en los estudiantes. Y para conseguirlos se plantea la necesidad de transformar las metodologías formativas para que se trabaje en torno al aprendizaje basado en proyectos y problemas. Esta estrategia funciona mejor cuando los formadores son capaces de romper las barreras de las asignaturas y materias y trabajan juntos en módulos interdisciplinarios. Esto lleva a un planteamiento del currículum formativo y de los espacios de aprendizaje. 6. **Incorporar identidad y emociones a la reflexión.** Resulta evidente hoy que para generar cambios relevantes en el oficio de enseñar hay que tener en cuenta las dimensiones cognitivas, conceptuales, de pensamientos y creencias. Incorporar la dimensión emocional en la formación inicial y continua del docente es todo un desafío, puesto que formamos una persona que ha de tener herramientas para comprenderse y comprender situaciones de desafío personal, de búsqueda

de metas, para involucrarse o alejarse emocionalmente de los contextos escolares que pueden crear malestar y estrés. 7. **Dar paso a la colaboración y al intercambio.** Compartir con otros docentes a través de redes sociales se ha transformado en un buen recurso para facilitar en los maestros y profesores, la posibilidad de compartir e intercambiar conocimientos y experiencias. 8. **Conocer más para preparar mejor a los formadores.** Lo disruptivo hoy es generar estudios referidos a la práctica del formador de docentes que conformen un campo específico de reflexión del que surjan diversas líneas de investigación. Es preciso conocer mejor el perfil del formador que combina la experiencia práctica escolar con la reflexión y análisis de la práctica. 9. **Nuevos diseños para la formación.** Lo que supone pasar de organizaciones homogéneas y rígidas a instituciones diversas y flexibles en función de las necesidades de formación. El pensar otra forma de concebir el diseño arquitectónico es una manera también de interpelar sus reglas. 10. **Tecnologías transformadoras.** Hemos de cambiar el enfoque de reproducción en la aplicación de las tecnologías digitales. Transformación como el cambio de la percepción y función del forma-

dor, o la referida a los procesos de la formación ya que las tecnologías digitales han creado escenarios creativos en los que el aprendizaje de la práctica debería realizarse de forma más completa y realista.

Es pues una lectura actual y obligada para todo aquel que se dedique a esta profesión y quiera dar respuesta a las necesidades de un mundo cada vez más cambiante, y generar profesionales de la enseñanza con competencias para comprender y actuar en los complejos contextos del aula y la escuela. **M^a José Arenal Jorquera.**

¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la acción

MARÍN, I. (2018).

BARCELONA: EDITORIAL PAIDÓS. 288 PÁGS.



De forma bastante amena y lúdica, como bien fomenta este libro, nos adentramos en el mundo del juego a través de sus páginas. La autora, Imma Marín, fundadora de MARINVA (empresa de consultoría basada en el juego y la gamificación) y con una amplia formación y experiencia en metodologías basadas en el juego y dinámicas lúdicas, nos guía en un viaje interactivo cuyo objetivo es descubrir cómo el juego puede estar en cada acción y sobre todo en el aprendizaje, defendiendo que esta manera sería la más motivacional para adentrarse en la educación.

Como si del cuento de Alicia en el país de las maravillas se tratase, vamos atravesando diez puertas interactivas que nos sitúan en el contexto del juego para tratar de responder a preguntas como: ¿Por qué y cómo puede el juego contribuir sustancialmente a la mejora de la educación?, ¿es el juego la mejor forma de aprender?

En la primera puerta nos explica qué es tener una actitud lúdica como forma de ser y comparte un decálogo de comportamientos propios de este estado de ánimo: actuar con libertad, vivir en el presente, tener iniciativa, decisiones, no tener miedo a equivocarse, vivir la dificultad como reto, implicar-

nos en la tarea con pasión, tratar sin prejuicios, tolerar la incertidumbre, cultivar el asombro, disfrutar de la belleza.

Atravesando la segunda puerta conocemos cómo el juego ha sido un elemento vital para el desarrollo de la humanidad, para ello recorre –a lo largo del tiempo y de las diversas culturas– las tradiciones e influencias como actividad placentera y de socialización, entrenamiento, preparación para la vida y la supervivencia. También explora en distintos autores, desde Aristóteles hasta la actualidad, para demostrar el protagonismo del juego y su importancia.

Al cruzar la tercera puerta nos encontramos ante el concepto de gamificación (utilizar elementos de juego que no conforman en sí mismos un juego) para pasar así a la siguiente puerta donde propone cómo trazar objetivos SMART (específico, medible, alcanzable, relevante, a tiempo).

En la puerta cinco propone algunos ejercicios para descubrir qué tipo de jugadora eres, en qué competencias destacamos, nivel de entusiasmo con el que partimos, destinatarios, recursos, qué nos mueve a jugar.

Para conocer más sobre la motivación intrínseca: no se espera ningun-

na otra recompensa que el mismo placer de jugar; y la motivación extrínseca: nos movemos para conseguir una recompensa que no está directamente relacionada con la actividad que realizamos, tenemos que atravesar la sexta puerta, ¿qué nos mueve?, ¿qué nos activa? Por el contrario, ¿qué nos desmotiva o apaga?

En las puertas restantes averiguaremos aspectos como los disparadores de la motivación, el interés y el compromiso, los elementos de los juegos (objetivos, personas jugadoras, reto, narrativa, mecánicas, reglas, componentes físicos, estética, tiempo, espacio). También conocemos cuál es el tercer educador o el espacio educativo (el patio) y cómo la neuroarquitectura y el recreo pueden ofrecernos grandes beneficios. Así mismo, aprendemos sobre el concepto MAGIC (Método Aplicado de Gamificación: Indicadores y Criterios) y para terminar nos plantea el compromiso de la escuela entera en el aprendizaje lúdico (jugamos todos), acoger el juego como estrategia y metodología capaz de transformar la escuela y la educación.

Hay que concluir con la recomendación de su lectura, es un texto colmado de grandes ideas para fomentar la actitud lúdica, tanto en el día

a día como en la escuela para llegar a ser una forma de actuar en nuestra vida; por tanto útil no solo para docentes. Cargado de actividades, retos, juegos, recursos, consigue atraparte y captar el interés sobre una forma magnífica de unir juego más educación viajando a través de ti misma, de la historia y del entorno. **Raquel Silveira Martín.**

Historia del Pueblo Gitano en España

MARTÍN SÁNCHEZ, D. (2018).

MADRID: LA CATARATA. 125 PÁGS.



David Martín Sánchez es un enamorado de la cultura y del pueblo gitano, como estudioso e investigador del mismo, nos acerca a las fuentes con textos y reflexiones personales que huyen de los estereotipos y del victimismo o la exaltación de los protagonistas, para destacar

al pueblo gitano en la historia española a partir del siglo xv.

Esta obra reúne entre sus finalidades el dar a conocer las costumbres y algunos hechos relevantes del pueblo gitano en España: La persecución en la Gran Redada de 1749 durante el reinado de Fernando VI; la exaltación de la libertad, el honor y la belleza asociada a la cultura gitana durante el romanticismo; los principales acontecimientos del pueblo gitano, ya que en los libros de historia en el ámbito curricular no aparecen, tal vez por la dificultad del tratamiento de sus fuentes y la indiferencia ante un pueblo sin poder social, y también, contribuir a evitar la exclusión y marginación de los gitanos, resaltando los hechos, personajes y anécdotas principales de su cultura en nuestra historia.

El autor pretende también con esta publicación romper con la homogenización del pueblo gitano, tan heterogéneo y diverso, como la sociedad de la que forman parte. Su imagen unificada choca con la diversidad y diferencias entre las propias personas gitanas y su entorno.

Pretende en definitiva, conocer más y mejor al pueblo gitano en España, a través de sus acontecimientos históricos para que el lector amplíe su visión de forma más panorámica.

Los momentos históricos clave de los gitanos y gitanas en España se presentan ordenados cronológicamente, como importante grupo humano que forma parte de nuestra sociedad. Se deja constancia en la obra que, el dar a conocer una importante parte de la historia humana del pueblo gitano, es con una clara pretensión didáctica y pedagógica, dejando al margen otras variables y cuestiones de tipo sociológico y cultural.

La obra cuenta con diez capítulos precedidos por una introducción y concluidos con un epílogo y unas referencias bibliográficas que resaltan las fuentes utilizadas. Estos capítulos comienzan relatando el origen del pueblo gitano y europeo (cap. 1); siguen con la legislación antigitana del antiguo régimen (cap. 2); la pérdida de la lengua y el traje (cap. 3); los cambios en el modo de vida (cap. 4); la marginalidad y la relación entre excluidos en la edad moderna (cap. 5); la prisión general de 1749 como triste episodio de nuestra historia (cap. 6); la transición del antiguo régimen al Estado Liberal en el siglo XIX (cap. 7); el pueblo gitano durante la Guerra Civil española de 1936-1939 (cap. 8); el genocidio nazi: Porrajmos-Samudaripen (cap. 9), cuyos contenidos exceden del contexto nacional, pero se fundamentan debidamente

para aparecer en este espacio; y finalmente, el pueblo gitano desde el franquismo a la democracia durante la segunda mitad del siglo XX (cap. 10).

Con la lectura del libro resaltan evidencias como la imagen del pueblo gitano distorsionada a través de la historia, los estereotipos y programas de los medios de comunicación; el esfuerzo de las personas gitanas por presentarse en los medios y redes sociales, dando a conocer sus actividades, dificultades y valores; la necesidad de incluir la historia del pueblo gitano en los libros de textos de la educación obligatoria; la percepción de una doble cara de los gitanos: su cultura, sus valores y el arte por un lado, y la visión condenada de sus propios estereotipos, por otra.

En definitiva, la obra es un justo y necesario alegato hacia el pueblo gitano, su conocimiento y principales hitos históricos, que desarrollan contenidos bien fundamentados, organizados y expresados con visión didáctica. La sociedad española en general, y la escuela en particular, no pueden permanecer al margen de la minoría más mayoritaria de nuestra sociedad. El respeto a sus costumbres, valores y personas pasan por el conocimiento y dedicación a su cultura y personas.

El libro con formato sencillo y una interesante editorial, se muestra accesible en contenidos y formato físico. Ojalá que todos asumamos como reto, el aprendizaje y formación del ámbito gitano, de la misma manera que el pueblo gitano trata de superar las dificultades educativas para vivir en igualdad en nuestro siglo XXI. **Fernando González Alonso.**

***Tengo un alumno con
Síndrome de Down.
Estrategias de intervención
educativa***

PERPIÑÁN, S. (2018).

MADRID: NARCEA. 205 PÁGS.



La autora de este libro nos muestra con gran humanidad los conocimientos, a nivel teórico y práctico, para una verdadera y efectiva inclusión del alumnado con Síndrome de

Down. Lo hace porque consigue poner en el centro a las personas, profesorado, alumnado, familia y compañeros. Sin perder el centro, muestra las adaptaciones curriculares y estrategias, las coordinaciones y buenas ideas, fundamentadas en las actitudes necesarias por parte del docente, flexibilidad, experiencias positivas y un auténtico afecto, para que el trabajo sea posible. Partiendo de la realidad, consigue a lo largo de todo el libro, ilusionar al lector por el gran reto que supone, tener en el aula un niño o niña con Síndrome de Down.

El libro tras una corta introducción se divide en dos partes, la primera titulada El niño con Síndrome Down y su entorno y una segunda, Estrategias de intervención.

Durante la primera parte, en los tres primeros capítulos, la autora muestra con gran sencillez, los aspectos que están presentes en esta situación. Define con gran acierto, el mundo emocional que se activa y la importancia de reconocer por parte del profesorado la multitud de emociones, y actitudes que entran en juego. Describe, cómo en función del adecuado reconocimiento de esas emociones, encontraremos una manera eficaz de relacionarnos y conseguir poner lo mejor de nosotros mis-

mos en nuestra labor docente. También en esta parte, define las características específicas de los niños y niñas, a nivel físico, de motricidad, intelectual, en sus habilidades de comunicación y sociabilidad y por último en sus estilos de aprendizaje.

Esta primera parte finaliza señalando los diferentes entornos a tener en cuenta. El papel de las familias, de todos los profesionales de la escuela, los compañeros del aula, y todas las ideas de cómo organizar y gestionar la colaboración, las reuniones, los protocolos, la comunicación entre todos los implicados, etc.

La segunda parte, Estrategias de intervención, está compuesta por ocho capítulos, donde la autora muestra su gran experiencia y su capacidad para buscar soluciones ante las diferentes situaciones. Describe propuestas específicas de intervención, buenas prácticas me atrevería a definir, del día a día de un aula. Su intención, es presentar un abanico de ideas, de posibilidades, pero siempre, como guía o apoyo, pero no supone un progra-

ma de intervención o una adaptación curricular.

Es muy interesante cómo expone las ideas en todos los aspectos: funciones cognitivas, comunicación, estilo de aprendizaje, interacción social, habilidades instrumentales básicas y salud emocional. Sigue siempre el mismo guion, mostrar lo concreto al docente para que disminuya su ansiedad y los posibles sentimientos de bloqueo o inacción que pueden aparecer. Además, por la estructura de los capítulos, el lector puede elegir según su interés qué parte estudiar, siempre tras la lectura del primer capítulo de este bloque titulado Principios básicos de intervención, que aclara conceptos esenciales y terminología que es necesario conocer.

El libro se cierra con un capítulo final que engloba los materiales de trabajo, recogiendo en los ejemplos concretos, la importancia que la autora ha ido dando durante todo el libro, a los materiales visuales y manipulativos en el trabajo con el alumnado con Síndrome de Down. **Lorena Silva Balaguera.**

Cuidar a Dios. Como es Jesús, así es Dios

ROJANO, J. (2018).

MADRID: CCS. 76 PÁGS.



A lo largo de la historia la transmisión de la imagen de Dios ha sufrido muchas deformaciones, sobre todo en la época actual, debido a las diversas sensibilidades espirituales y a las características propias de este momento de la sociedad. Por eso es importante que todo creyente y principalmente los agentes evangelizadores purifiquen esa imagen y se acerquen a los rasgos del Dios que nos presenta Jesús, a través de los textos del evangelio. Muchas veces el descuido y poca competencia en esta formación teológica ha dado lugar a rechazos y abandonos de la religión cristiana por chirriar esa idea de Dios con la realidad personal y social que estamos viviendo.

Para paliar esta «mala imagen» que transmitimos de Dios, Jesús

Rojano nos ofrece este libro *CUIDAR A DIOS. Como es Jesús, así es Dios*. En esta pequeña publicación, que es una recopilación de la sección que tuvo en la revista *CATEQUISTAS* durante los años 2016 y 2018, nos da los criterios para no caer en subjetividades a la hora de concebir y transmitir esta imagen de Dios.

El libro se divide en dos partes. En la primera, hace una enumeración de cuáles son esas imágenes falsas y las contrapone a cómo debemos comprender a Dios. Esto lo hace siguiendo el esquema de cómo a cada imagen distorsionada de Dios, le correspondería la correcta desde la perspectiva del evangelio. De ahí que propone que de un Dios de temor pasemos a un Dios misericordioso; del concepto del Dios todopoderoso a un Dios que nos ama; de un Dios que no se conmueve y que es insensible, a un Dios que se compadece de las penalidades del ser humano; de un Dios monótono, rutinario y aburrido, a un Dios que es todo novedad; de un Dios arregla-conflictos solo cuando lo necesito, a un Dios que inspira confianza para acudir a él en cualquier circunstancia; de un Dios rival de la ciencia, a un Dios compatible con la investigación científica. Como dice el autor, a estas imágenes falsas se podrían

añadir muchas más y que el lector podría identificar personalmente.

La segunda parte aborda diversas actitudes, muy propias de una sociedad superficial y poco dada al esfuerzo, que solemos argumentar para no aceptar el evangelio y no seguir a Jesús de manera convenida. Una primera actitud es la de estar muy ocupados en muchas tareas sufriendo el agobio del activismo con lo que dejamos poco espacio a la reflexión y por consiguiente a la escucha tranquila del evangelio. Otra actitud es la búsqueda constante del ruido, con la ausencia de silencio y contemplación. O la actitud del conformismo más pesimista que no deja posibilidad al cambio. O la actitud del utilitarismo inmediato. O la de la hiper-conectividad que nos hace poner en el centro de nuestra vida la necesidad de la conexión por encima de las personas. También aquí cabría seguir con la lista de actitudes contrarias a un auténtico seguidor de Jesús.

Al final de cada capítulo, en ambas partes, J. Rojano nos hace una propuesta de trabajo, personal o en grupo, para profundizar en los contenidos de esos capítulos.

El libro recoge muchísimas citas de autores contemporáneos, traídos

muy oportunamente, haciendo su lectura mucho más atractiva y ágil. Y sobre todo nos ofrece muchas referencias al papa Francisco, sobre todo de su Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, que impregna de su mentalidad todas las páginas del libro.

En definitiva, un buen libro para leer de un tirón, pero también para releer algún capítulo, de vez en cuando, o para tenerlo como materia de reuniones en grupos de reflexión. **Antonio Caño Hidalgo.**

Psicología de la educación infantil

ROMERA, E. M. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2018).

BARCELONA: GRAÓ. 210 PÁGS.



Esta obra que coordinan las profesoras Ortega y Romera profundiza y

actualiza tanto aspectos teóricos como prácticos de la investigación más reciente en psicología de la educación. Este grupo de autores de la Universidad de Málaga ofrecen a lo largo de los diez capítulos que contiene el manual, contenidos y propuestas docentes para la etapa de la educación infantil, de cero a seis años.

Se trata de autores que centran su investigación en proyectos para la el análisis y promoción de la competencia social, moral y emocional de los niños, y en la prevención de la violencia escolar. Temáticas que de alguna forma están presentes de forma transversal a la obra y a la que se dedican de forma monográfica algunos de los capítulos.

Es indudable la importancia de la educación infantil y de la intervención temprana, avalada por investigación cada vez más abundante, pero siguen siendo precisas publicaciones como la presente, que nos recuerden la necesidad de que esta se traduzca en la mejora de las prácticas docentes en educación infantil, y que estas redunden en el posterior desarrollo de los individuos, previniendo problemas psicológicos o adaptativos.

En su primer capítulo se hace un recorrido por las teorías clásicas en

la psicología de la educación, identificándose el aprendizaje infantil con la adquisición de respuestas, que propone el conductismo, la adquisición de conocimientos, asociada al cognitivismo y la construcción de significados, propia del constructivismo. En cada uno de ellos analiza las características peculiares en la etapa infantil, aportando un apartado de implicaciones educativas.

Destaca la importancia de la exploración, el desarrollo de la imaginación y el disfrute en el aprendizaje, a lo largo del capítulo segundo. Todo ello en un ambiente que proporcione bienestar emocional y progresiva autonomía al infante. Hace especial hincapié en la necesidad de la concentración, el esfuerzo, para el disfrute y satisfacción en el aprendizaje.

Parte del niño como protagonista del aprendizaje, sigue reivindicando una escuela activa, lejos del aburrimiento, la repetición y el sufrimiento, en la que el protagonista es el juego, actividad que la investigación ha demostrado como la más idónea a estas edades, y si cabe, en sentido amplio, a lo largo de todas las etapas educativas.

En los capítulos segundo y tercero se aborda el análisis psicoeducativo del lenguaje, para aprender a comunicar

y comprender, y el aprendizaje de la lectura y escritura, como adquisición final de la etapa. Dentro del pensamiento matemático, analiza el conocimiento y las formas de pensamiento matemático, así como la importancia de las actitudes y emociones hacia esa materia. En el siguiente capítulo profundiza sobre las diferentes formas de aprendizaje y su autorregulación, siguiendo las principales teorías del aprendizaje. Termina dando pistas sobre la educación de la autonomía y los retos del progreso en la regulación emocional, social y motivacional.

Dedica un capítulo completo al juego, su desarrollo en la infancia, las principales teorías de la actividad lúdica. La clave del desarrollo sano, es aprender jugando desde las diversas identidades culturales y de género.

En este libro cargado de «psicología positiva», de psicología para el bienestar y la felicidad se dedica el séptimo de los capítulos a otro de los pilares de su libro, la educación emocional, cómo aprender a sentir, expresar y ser felices. Cómo conseguir ser emocionalmente competente en la educación infantil, los factores que lo favorecen y lo dificultan.

En los últimos capítulos se centra en el aprendizaje social y moral, el papel de las relaciones interpersonales en el desarrollo infantil. La cogni-

ción, procesamiento y competencia social. Un desarrollo que se produce en la ecología del centro y del aula, pero también en los escenarios familiares. Como señalan las autoras, la familia tradicional ya no es la habitual, solo representa el cincuenta por ciento de las mismas, por lo que ofrece orientaciones educativas para esta realidad familiar diversa.

Se trata pues de un manual muy actual, riguroso y ameno, que se lee y comprende con facilidad, con propuestas aplicadas de interés, que pueden ser de ayuda tanto a alumnos del campo de la docencia, como a maestros de educación infantil.

Luis Ángel Velado Guillén.

Educando con Magia. El ilusionismo como recurso didáctico

RUIZ DOMÍNGUEZ, X. (2017).

MADRID: NARCEA EDICIONES. 192 PÁGS.



Xuxo Ruiz Domínguez es profesor de primaria del CEIP San Sebastián de Albaida del Aljarafe (Sevilla). Lleva impartiendo clases a jóvenes de Primaria y Secundaria desde hace más de 20 años y es un enamorado de su profesión, al igual que tantos y tantos buenos maestros por el mundo. Xuxo es de los mejores, como quedó acreditado tras ser seleccionado finalista del ‘Global Teacher Prize 2018’ (viene a ser el Nobel de la enseñanza).

Lo que hace especial sus clases es la Magia, su otra gran pasión: Xuxo utiliza este noble arte para fomentar la educación entre sus alumnos. Las asignaturas que imparte (lengua, matemáticas, ciencia, educación física...) son amenas gracias a que intercala juegos de ilusionismo para incentivar la curiosidad y capturar la atención de los alumnos.

En *Educando con Magia* recoge gran parte de los juegos y secretos con los que encandila a niños y adultos. Con este arsenal es capaz de hacer más amenas las explicaciones en el aula y estimular la mente de sus afortunados pupilos. Cientos de profesores se han inspirado con su lectura y utilizan sus enseñanzas.

Xuxo nos demuestra que la mezcla de Magia y Educación (así con mayúsculas, como menciona Xuxo a sus dos grandes amores) sirve para motivar a los jóvenes, ayudar al aprendizaje de las materias, que los alumnos mejoren su expresión oral y escrita, como elemento de mediación.

La obra tiene tres bloques. El primero, quizás el más importante para el potencial mago-educador, expone los fundamentos teóricos para realizar juegos de Magia: la importancia de la presentación, cómo combinar Magia y Educación, consejos básicos como no repetir dos veces el mismo juego, no revelar los trucos, etc.

En la segunda parte están los juegos, casi 100, repartidos en distintas áreas: Miscelánea, Matemagia, Cuentos, Psicomotricidad, Apuestas mágicas, Creatividad, Ilusiones ópticas... La mayoría son sencillos y cualquiera puede llegar a realizarlos. Eso sí, no es cosa de leerlos y presentarlos ante un grupo de espectadores. Requieren ensayo para ensamblar los efectos con una presentación atractiva. Especialmente bellos son los juegos de ‘La Magia de las palabras’; en ellos combina atractivas historias con el efecto mágico, lo cual produce resultados muy impactantes. Los

materiales usados son objetos del día a día: naipes, papeles, lápices, clips, cuerdas, recortes de periódico, etc..

En el tercer bloque hace un resumen de la historia de la Magia (es obligado recordar aquí que San Juan Bosco fue nombrado patrono protector de los Magos e Ilusionistas en 1953) y nos da recursos para seguir progresando en el ilusionismo.

Lo que transmite Xuxo con su obra es un enorme amor hacia la Magia; se puede considerar su libro como una excelente introducción para quienes quieran adentrarse en el maravilloso mundo del ilusionismo. Y es que por detrás hay mucho y muy bueno: Dai Vernon, Slydini, Hofzinser, René Lavand, Lennart Green, Ascanio, Juan Tamariz.. En España tenemos grandísimos magos. En el reciente congreso FISM 2018 (Federación Internacional de Sociedades Mágicas) de Busan (Corea del Norte) los españoles dejaron el pabellón bien alto, y seguro que seguirá siendo así gracias a personas como Xuxo Ruiz Domínguez.

Rodrigo Silva.

Por ti y por todos tus compañeros.

VV.AA. (2018).

MADRID: EDITORIAL CCS. 149 PÁGS.



La editorial CCS en su colección *Educación Hoy*, recoge los trabajos que dan respuesta a diferentes temas educativos con una visión actual e innovadora. Es esta una publicación que trata de sensibilizar al lector del gran problema que tienen nuestros niños y adolescentes del siglo XXI para crecer felices: el acoso escolar.

Este libro pretende ser una herramienta que ayude a sensibilizar y a dar una respuesta más acorde a la problemática que se vive en las escuelas e institutos de nuestro país. Publicación que es una de las ideas que ha surgido del Proyecto Navegantes, proyecto solidario educativo que va en contra del acoso escolar.

Son 9 relatos de escritores de distintas procedencias, pero con mu-

chas cosas en común: una enorme sensibilidad, un profundo compromiso social y una gran capacidad de ponerse en el lugar del que sufre, de los débiles y de las personas más vulnerables de la sociedad. Relatos que son un rayo de esperanza para superar y erradicar el acoso escolar. Relatos que plantean una herramienta para su profundización y cambio en los entornos educativos; actividades de profundización y de trabajo en grupo en cada relato, que son bisagras para llegar al fondo de la dura realidad y cambiarla desde los mismos actores.

Libro que habla de emociones, sentimientos y actitudes, que habla de alegría y de exaltación, de deseo y actividad, pero también de sufrimiento, tristeza, abatimiento, y hasta de desánimo e impotencia.

Por ti y por todos tus compañeros, presenta ideas clave que al educador, profesor, padre o madre o abuelos, no dejará indiferentes. Un niño escondido en el mundo de los sueños donde tiene superpoderes; un mundo donde acosador y acosado se intercambian los papeles, porque si no comes, te comen; donde las piedras unen a quienes sufren; una vida de doble cara, donde la realidad te obliga a descubrirte; doble vida de felicidad y terror, de placer y abusos, donde calle y

escuela son espacios de sufrimiento, porque el sufrimiento, la cobardía y el miedo bloquean la vida de quien crece sintiéndose invisible. Experiencias reales que acercan a la realidad hiriente de nuestro futuro, una infancia difícilmente superada. Un abrazo mágico, un amanecer arrebujado en el sofá, con el pensamiento enmarañado, con la mente agrietada por tanto dolor y con la rapidez que solo puede dar la desesperación...

Y la esperanza de que la conducta negligente y la omisión de socorro no sean las sentencias de culpables adultos que no hemos hecho lo mínimo que se espera de nosotros, cuidar y acompañar a los niños y adolescentes de esta sociedad que creemos tan avanzada en muchas cosas pero que a veces no cuidamos en lo fundamental, en afianzar los valores para que crezcan de forma integral, en un entorno idóneo, que convivan armónicamente con los demás y tengan una vida feliz.

Además este libro tiene vocación solidaria, sus beneficios serán destinados a la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo), asociación que apoya a las víctimas de acoso escolar y a sus familiares.

Solo queda agradecer a los autores su valentía, sensibilidad y compro-

miso con la sociedad, y desear que esta publicación sea una herramienta en manos de las familias y de la escuela, para que garanticemos el crecimiento integral de nuestros niños y adolescentes.

Y como prologa D. Santiago Posguillo: «En el siglo XXI nos toca a todos nosotros ser esos espíritus que busquemos, y encontremos, las soluciones a un problema, el acoso escolar, que ha de ser analizado, tratado y erradicado. Y hay que ponerse a trabajar ya. Leer este volumen es una buena forma de empezar». **M^a José Arenal Jorquera.**

Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo

WHITAKER, T., WHITAKER, M. Y WHITAKER, K. (2018).

MADRID: NARCEA. 160 PÁGS.



Los autores de este libro son tres profesionales de la educación, hermanos, que lo han escrito con «la intención» de que «constituya una guía de referencia» (p. 9), para preparar el primer año de docencia escolar, en cualquiera de sus etapas, y como un recurso para casos puntuales. Ellos mismos consideran, como posibles lectores, a profesores que inician su carrera docente, a los estudiantes de la misma y a profesores con experiencia, en este caso, para revisar sus planteamientos y modo de actuar en el centro docente.

El texto se estructura en cuatro apartados, que analizan el contexto escolar al que se incorpora un profesor, desde una perspectiva cronológica: antes de encontrarse con sus alumnos, el momento de su llegada y el recorrido del curso; desde la relación con los diferentes miembros de la comunidad educativa y desde la relación con uno mismo, como profesor en proceso de adaptación y mejora.

La introducción general a los cuatro bloques quiere despertar la conciencia del educador respecto a la responsabilidad que tiene su «influencia y el impacto que tiene su actuación para muchas personas» (p. 7). La referencia a las emociones que sentirá el educador pre-

side estas primeras líneas de presentación del texto. La consideración de la dimensión emocional está en la base sobre la que asientan su concepción del alumno y la actuación del docente expuesta a lo largo de todo el libro.

Los capítulos, concisos, tratan cuestiones concretas que se convierten en el título de los mismos. Ello permite una fácil utilización del libro como guía de consulta a partir de su índice. El lenguaje, cercano, habla de tú al lector y busca la complicidad con él. Los autores quieren hacerse presentes en el entrenamiento del nuevo docente, como si, presencialmente, pudieran asesorarle en el diálogo experto de un mentor amigo. En esta línea, en el tratamiento de las cuestiones planteadas, los autores buscan la reflexión del novel mediante preguntas y ejemplos muy detallados, si bien el detalle específico puede parecer en ocasiones demasiado excluyente.

Para los hermanos Whitaker, la piedra angular sobre la que se construye la docencia es una relación positiva profesor-alumno, al tiempo que recomiendan tener altas expectativas respecto a cada estudiante para conseguir el desarrollo de su pleno potencial. Este es el hilo conductor de su propuesta, que preside, expre-

sa o implícitamente, los diversos capítulos del libro. Sin embargo, ante las diferentes cuestiones abordadas, no pretenden dar una respuesta unívoca, sino conseguir que cada profesional elabore la estrategia más adecuada a sí mismo, en una construcción personal que parta de aquel principio base. La consulta a diversas fuentes y la solicitud de ayuda, que ensalzan como «una señal de fortaleza no de debilidad» (p. 96), son recursos que aconsejan seguir en esa ejecución de la propia trayectoria.

Como recurso en sí mismo, el libro es un gran proveedor de pautas para conseguir procedimientos necesarios en el aula y de modelos de revisión de los mismos. Además, un recurso destacable que aporta el libro son las referencias a investigaciones sobre diversos puntos tratados, que permiten al lector profundizar sobre ellos y conocer nuevos autores, cuya bibliografía está, por supuesto, referenciada.

Presidido por un tono optimista, el texto concluye con un final igualmente optimista que, frente al agobio que pueda tener el lector ante el análisis del reto de enseñar, presenta el segundo año de docencia como una oportunidad de comenzar de nuevo. **Mónica Rodríguez-Viña.**

Investigar en educación

WOOD, P. Y SMITH, J. (2017).

MADRID. NARCEA. 136 PÁGS.



Dice el subtítulo de este libro: «Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación». Y ese es el resumen de lo que nos vamos a encontrar en sus páginas: un acercamiento sencillo pero completo de todo lo que deben conocer aquellas personas que se acercan por primera vez al tema como, por ejemplo, esos alumnos recién salidos del instituto que llegan a la universidad y, desde el primer día, su profesorado le pide investigaciones *serias y profundas* sin que antes nadie haya dado unas mínimas nociones sobre esas preguntas inevitables: qué es, por qué, para qué, cómo, etc. Le suena y recuerda a lo que hacen los policías y detectives en las novelas y en las películas pero que no es precisamente lo mismo, porque la intuición y la imagina-

ción, aunque sean necesarias, no son las claves fundamentales en la investigación educativa, sino más bien, como dice Rodríguez Gómez en el prólogo, son «el análisis y la reflexión sistemática sobre la realidad y la práctica cotidiana». Se trata, con algunos matices, de una puesta al día más breve y menos teórica del clásico de John W. Best, *Cómo investigar en educación*, publicado aquí hace más de 30 años por Ediciones Morata.

Su objetivo –«dar una panorámica y una introducción práctica a la enorme gama de posibles enfoques disponibles en investigación educativa»– está logrado, por lo que es posible que en las aulas de magisterio se convierta pronto en recurso práctico.

Comienzan los autores, ambos doctores en Educación (él, responsable de un posgrado en Investigación-Acción, y ella, del programa de Doctorado en Educación, de la universidad británica de Leicester), con un repaso a los fundamentos de lo que es una investigación educativa, su carácter interdisciplinar, etc. Es decir, examinan esos conceptos básicos que le vendrán muy bien a los estudiantes que aún no tienen esos cimientos previos sobre los que construir sus futuras investigaciones, tanto es

así que los autores hablan de «alfabetizarse a nivel investigador».

Se detienen en cuestiones éticas y sus principios básicos, evaluando al tiempo algunos dilemas éticos que le pueden asaltar al investigador. Recalca y le dedica una docena de páginas a la redacción y lectura crítica, ambas imprescindibles si se quiere cumplir los mínimos que este tipo de trabajo exigen. Y muy ligado a ellas, destaca la necesidad de reflexionar, tener bien encuadrado en un contexto esa investigación, así como hacer/se las preguntas adecuadas.

Para los no iniciados parece escrito el capítulo 5, donde se recogen los rasgos claves de diferentes metodologías, sean realizados a partir de encuestas, sea el estudio de casos, o las más experimentales, las mixtas, o las llamadas investigación-acción.

Los dos capítulos siguientes giran en torno a los datos, su recogida, el muestreo, los cuestionarios, etc., son analizados y puestos en valor, para luego reflexionar sobre ellos –su fiabilidad y validez– y sobre las

singularidades del análisis cualitativo y cuantitativo.

Finaliza con algunas sugerencias para cuando el estudioso se enfrente con sus primeros «Proyectos de investigación a pequeña escala». Todas ellas muy de sentido común pero que siempre es inevitable, incluso imprescindible, recordar a los estudiantes. Además, no falta un modelo básico de flujograma de proyecto que valorarán en ese momento de balbuceantes primeros pasos. Se agradece la docena de títulos de la bibliografía comentada, todos del campo educativo británico, que se añaden al final del libro.

Los recién llegados al ámbito de la indagación, de la búsqueda y comprobación, dicho con otra palabra más contundente, al de la ciencia, encontrarán en este texto el manual perfecto para sentirse un *detective* científico, es accesible y contiene las pistas necesarias para comenzar a observar, experimentar, ensayar, analizar... porque en educación, como en el cine o la novela, no siempre el *asesino* es el *jardinero*.
Ángel Martín Pérez.



ELENCO DE AUTORES

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 39

MAR MARTÍNEZ GARCÍA (COORDINADORA REVISTA Nº 39)

Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicología, Máster en Psicología Clínica Infantil, Experto Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa, Postgrado Coordinador de Recursos Telemáticos de Centros Educativos, Postgrado en Animación Telemática y Formación en Red. Docente dentro del campo de la educación, tanto en el ámbito de la formación inicial como en el de la formación permanente, con diferentes instituciones como el CES Don Bosco (donde ha sido coordinadora del Grado de Infantil), la Universidad Internacional de la Rioja o la Conserjería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, entre otras. Miembro de la APP (Asociación Profesional de Psicomotricistas) perteneciente a la FAPEE (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español). Su interés se centra actualmente en temas relacionados con las buenas prácticas y las metodologías innovadoras en la Educación Infantil, así como en promover proyectos por una Cultura de la Infancia.

LARA ALONSO ALONSO

Diplomada en Magisterio con especialidad Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Vigo. En 2012 se traslada a Reino Unido, donde se forma como guía Montessori casa de niños en el MCI de Londres. Desarrolla su carrera como guía de Infantil en diferentes proyectos educativos en Edimburgo, Cambridge y Glasgow. Actualmente, está finalizando su formación de acompañante de Forest School, por la Forest School Association en Escocia. En 2017 se incorpora al equipo pedagógico de Mayrit Escuela Activa como acompañante de la etapa de Educación Infantil.

SANTIAGO ATRIO CEREZO

Profesor del Departamento de Didácticas Específicas (Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales) Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid - UAM. Arquitecto por la UPM 1993. Doctor en Ciencias de la Educación UNED, 2006. Coordinador del grupo de investigación de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas de la UAM. DICEMA integrado en el Grupo de Investigación GICE. De julio de 2014 hasta 2017 Vicedecano de Ordenación Académica y desarrollo de las Titulaciones de la

Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Desde 2017 hasta la actualidad es Vicerrector de Campus y Sostenibilidad de la UAM. Director de la Escuela en Arquitectura Educativa de la UAM. Su principal línea de investigación es el análisis y estudio de los espacios arquitectónicos como elementos educativos.

SAMUEL CANO MARTIL

Doctor de Ciencias Biológicas por la Universidad de Alcalá de Henares. Profesor del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) desde 1990. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la UAH durante varios años. Profesor en Grado de Magisterio de Educación Infantil, Primaria y Psicología, imparte materias relacionadas con Ciencias de la Vida, Promoción de la Salud y Psicobiología. Ha realizado cursos de Especialización que abarcan Áreas de Ciencias de la Salud, Seguridad Vial, etc. Líneas de investigación Metodología y didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, Promoción de la Salud. Forma parte del Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil del CUCC.

CARLOS DE CASTRO HERNÁNDEZ

Licenciado en Ciencias Matemáticas (Universidad Complutense de Madrid, 1994) y doctor en Didáctica de la Matemática (Universidad de Granada, 2012). Profesor de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad Autónoma de Madrid (desde 2013). Profesor en la Universidad Internacional de la Rioja (2010-2013), la Universidad Complutense de Madrid (2006-2013) y en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (1995-2009). Fundador y director de la revista *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*. Autor del proyecto *¡A Contar! Matemáticas para pensar*, de la Editorial Santillana. Colaborador con el Método Smartick para la enseñanza de las matemáticas online, a través de la Fundación de la UAM. Desde el año 2000, miembro de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM). Autor de varias publicaciones de Didáctica de las Matemáticas.

CLARA ESLAVA CABANELLAS

Arquitecta por la UNAV (1998), obtiene el doctorado en teoría del proyecto por la UPM (2015) con la tesis *Huellas de la infancia en el impulso creativo. Ámbitos primigenios*, dirigida por Juan Navarro Baldeweg. En paralelo a la investigación y la docencia, desarrolla su trayectoria profesional en el campo de la arquitectura. En 2002 inicia su colaboración en la sección de proyectos de la revista 'Tectónica', especializada en arquitectura y construcción. En 2004 emprende carrera profesional independiente formando el estudio 'Eslava y Tejada arquitectos'. Cuenta con

diversas publicaciones en torno a arquitectura, pedagogía y espacios de juego infantiles... en medios especializados tanto de arquitectura como de pedagogía (in-fan-cia, Aula, Arquitectura Viva, Reladei, REIA, PpA...). Coordinadora y coautora del libro *Territorios de la infancia* (Grao, 2005), mención especial de Ministerio de Educación de España al mejor libro educativo.

GONZALO FLECHA LÓPEZ

Técnico Superior en Educación infantil, maestro de Educación Infantil y licenciado en Psicopedagogía. Trabaja en la Escuela pública de Educación Infantil Cigüeña María desde hace 18 años. Ha elaborado y participado en varios artículos sobre el trabajo en el aula con niños del primer ciclo de Educación Infantil. Ponente en diferentes congresos educativos. Colaborador en el grupo de Investigación Deteduca sobre el desarrollo temprano y educación.

REBECA GARCÍA PAZOS

Diplomada en Magisterio en las especialidades de Educación Especial y Educación Infantil, estudios realizados en el CES Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente ha continuado su formación para especializarse en temas como el desarrollo de la inteligencia emocional, resolución de conflictos y gestión de emociones en la etapa de Educación Infantil, puesto que desde el inicio de su carrera profesional ha mostrado un especial interés en el mundo de las emociones en las edades más tempranas de la infancia. Ha trabajado desde hace más de 15 años en diferentes escuelas infantiles realizando funciones de gestión y dirección, así como trabajo en el aula y en el ámbito de la atención temprana. Actualmente trabaja en el proyecto educativo de *Mi Jardín del Norte*, escuela infantil 0-3, donde se da prioridad al aprendizaje por experimentación.

GUADALUPE MARTÍN HERNÁN

Diplomada en Magisterio en las especialidades de Educación Infantil y Lengua Extranjera (Inglés) en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. En este mismo centro obtiene la Licenciatura en Psicopedagogía. Completa su formación con el Posgrado en Pedagogía Sistémica y en Inteligencia Emocional (Instituto HUNE). Ha ejercido como maestra de Educación Infantil del segundo ciclo durante 11 años, así como coordinadora de primer ciclo durante un año. Actualmente desarrolla su labor como tutora de tres años en el colegio Cristo Rey Madrid.

MARTA MORENO GONZÁLEZ

Diplomada en Educación Infantil y maestra de lengua extranjera (CSEU La Salle). Se ha formado en diferentes enfoques y pedagogías activas, como Reggio Emilia,

Montessori o Waldorf. Actualmente está terminando el curso de Práctica Psicomotriz educativa en CEFOPP. Ha trabajado durante nueve años acompañando a niños en la etapa de Infantil y Primaria en diferentes centros educativos, lo que le ha ayudado a crear su esencia y estilo. Actualmente desarrolla su labor de acompañante en Mayrit escuela activa.

ALFREDO PALACIOS GARRIDO

Doctor en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Educación Artística en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), donde imparte asignaturas del área de Didáctica de la Expresión Plástica en los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria. Ha impartido docencia de posgrado en diversas universidades, así como numerosos cursos de formación permanente del profesorado para profesorado de infantil y primaria en activo. Sus publicaciones y líneas de investigación tienen que ver con la didáctica del arte en la formación inicial del profesorado, la didáctica del patrimonio, la creatividad y la enseñanza de la educación artística en contextos bilingües. Dirige la revista *Pulso. Revista de Educación*, editada por el CUCC.

ROXANA PASTOR FASQUELLE

Licenciada en Educación Preescolar. Master en Educación Especial. Master en Estudios de la Familia. Académica del posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México desde 1991. Desde el 2002 es tutora del posgrado de Psicología y desde el 2004 del Master en Docencia para la Educación Media Superior. Formadora de profesionales de la Psicología y la Educación en los primeros seis años de vida. Áreas de investigación y de publicación: desarrollo infantil, formación de profesionales y vinculación escuela-familias. En la actualidad cursa un Doctorado en Ciencias y Humanidades en la Universidad Pública de Navarra (UPNA).

LAURA ÚRSULA PASTOR PASTOR

Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Máster en Profesorado de Educación Secundaria, especialidad Orientación educativa. Postgrado en Educación Artística y Gestión de Museos. Se ha formado en *Educación Viva* por el CRAEV. Ha trabajado coordinando formación en educación en el tiempo libre y animación sociocultural. Como pedagoga terapeuta ha desarrollado su labor asesorando a familias y docentes, e interviniendo mediante el juego con niñas/os y jóvenes con dificultades de aprendizaje. Durante 2 años ha formado parte del

equipo de Didáctica del Instituto Valenciano de Arte Moderno. Ha diseñado espacios y recursos educativos en distintas entidades. Ha impulsado encuentros interdisciplinares de investigación sobre procesos creativos y de aprendizaje en el marco de las artes contemporáneas.

EVA PEÑAFIEL PEDROSA

Licenciada y Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Alcalá, Diplomada en Educación Social por la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. Actualmente desempeña su labor profesional como profesora titular en los Grados de Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil (modalidad castellano y bilingüe), de Educación Social y de Psicología en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá. Sus principales líneas de investigación se centran especialmente en la innovación educativa, destacando las metodologías de aprendizaje en educación infantil, el aprendizaje cooperativo, al aprendizaje basado en problemas y la educación emocional.

CONCEPCIÓN PÉREZ LÓPEZ

Licenciada en Filosofía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) de la Universidad de Alcalá desde 1985 en el que actualmente es Coordinadora del Equipo de Investigación e Innovación en Educación Infantil del CUCC. Se ha especializado en educación infantil y ha publicado libros y artículos relacionados con la educación. Ha formado parte del Comité Organizador y Científico de varios congresos y ha colaborado en el Programa de Cooperación Interuniversitaria de la Universidad de Guinea Ecuatorial y la Universidad de Alcalá entre el 2004 y el 2007.

CARMEN PRADO NOVOA

Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud de la Facultad de Psicología). Licenciada en Psicología en la especialidad de Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora titular del Centro Universitario Cardenal Cisneros, impartiendo docencia en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Social. Actualmente centra su trabajo en el análisis de las variables que favorecen la optimización del desarrollo en los niños y niñas y más concretamente en el desarrollo de las fortalezas y competencias sociales y emocionales.

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM). Máster en Animación Telemática y Formación en Red (Universitat de Barcelona). Postgrado em ambiente virtual Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional na Univesidade em Estilo Salesiano (Universidade Católica de Brasilia). Diplomado en Profesorado de E.G.B. Diplomado en Maestro de Ed. Física. Es profesor titular acreditado por ACAP y ANECA. Ha ejercido la docencia como profesor en varias instituciones educativas, de educación primaria y enseñanza universitaria. Actualmente es profesor en el CES Don Bosco (adscrito UCM).

NATIVIDAD VIÑUALES HERMIDA

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular del Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá, en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil. Sus principales líneas de investigación se centran, fundamentalmente, en el estudio de las habilidades comunicativas y en propuestas de innovación en educación infantil. Otra línea está centrada en la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera. Tiene publicaciones sobre literatura infantil, técnicas de animación y expresión y competencia gramatical. Ha sido Coordinadora del Prácticum de Magisterio en la modalidad semipresencial y actualmente es Secretaria Académica del CU Cardenal Cisneros.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:



REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco
C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

País/Estado:

4.- Domiciliación bancaria (Rellenar el formulario):

<<http://www.cesdonbosco.com/revista>>

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association* (APA), 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

La universidad será una de las mejores experiencias de **tu vida**

¡Disfrútala!

Conocer a los que serán tus amigos para siempre, viajar con ellos a lugares maravillosos, noches de estudio... y de diversión, mañanas de clases, biblioteca y cafetería... y mucho más.

Todo eso es lo que encontrarás cuando accedas a la universidad y la **Cuenta 1|2|3 SMART** estará a tu lado para que vivas todas esas experiencias de la forma más fácil y sencilla.

 **Cuenta**
1|2|3
Smart

-  Sin requisitos ni compromisos
-  Contratación 100% online
-  Tarjeta de débito gratis
-  Pago por móvil
-  Transferencias online en euros gratuitas
-  App con información sobre empleo, ayudas al emprendimiento y formación.

Descárgate la App Santander



en



 **Santander**

Cuenta 1|2|3 Smart para clientes mayores de 18 años y hasta 31 años incluidos.
Cuenta no remunerada. Tipo de interés nominal anual 0%. TAE 0%. Conoce sus características en tu oficina Santander o en bancosantander.es



PRESENTACIÓN

TEMA CENTRAL

Arquitectura en las primeras etapas de la educación: Firmitas, Utilitas y Venustas

The Role of Architecture in Early Educational Stages: Firmitas, Utilitas and Venustas

Entradas y salidas del museo de arte contemporáneo: aproximaciones desde la educación infantil

Visiting a Contemporary Art Museum: Approaches from Early Childhood Education

La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Practicum

Improving the initial Training of Early Childhood Educators: A cooperative Experience Between the University and the Schools That Goes Beyond the Teaching Placement Period

"Construyendo escuela juntos". Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela

"Building Up a Community School Together". Relational Strategies Between the School and the Family

Provocación de intuiciones matemáticas a través del juego infantil de cero a tres años

Stimulating Mathematical Intuitions Through Games in Early Childhood Education (0-3 Years)

EXPERIENCIAS

El juego como motor del desarrollo y el aprendizaje en el ciclo 0-3. Una mirada desde la práctica reflexiva

The game as a Source of Development and Learning in 0-3 Year Olds. A Reflective Practice View

Ambientes y propuestas de aprendizaje. Mayrit, una escuela diferente.

Learning Environments and proposal. Mayrit, a Different School.

MATERIALES

Dejando huella: propuestas metodológicas para la educación de la grafomotricidad en Educación Infantil

Changing Minds: Methodological Proposal to Train Graphomotricity in Early Childhood Education

ARTÍCULO

Los buenos docentes en su desarrollo profesional: indicadores de desempeño

Good teachers and professional development: performance indicators

RESEÑAS