



EL PLAN EXPERIMENTAL DE EDUCACION INFANTIL

RECOPILACION DE DOCUMENTOS DE TRABAJO
(1985 - 1988)



REFORMA DE LA
EDUCACION INFANTIL

EDUCACION INFANTIL: I

H/ 2538

4/2538



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

INDICE

1. Presentación del Documento
2. Información sobre el Plan Experimental de Educación Infantil
3. Orientaciones prácticas para la utilización del documento de trabajo
4. Perfil de adaptación a la Ley de la Infancia
5. La práctica
6. El diario
7. El proyecto
8. Aspectos a observar en la práctica
9. Analizar la práctica
10. La interacción profesorado-alumnos
11. Bibliografía básica

EL PLAN EXPERIMENTAL DE EDUCACION INFANTIL

Recopilación de Documentos de Trabajo (1985 -1988)

Nivel: Educación Infantil

Colección: *“Documentos y propuestas de trabajo”*

R-72358

BIBLIOMECA

043824





MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA

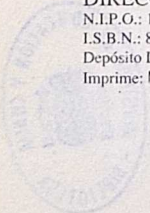
EL PLAN EXPERIMENTAL
DE EDUCACION INFANTIL

Recopilación de Documentos de Trabajo
(1985-1988)

Nivel: Educación Infantil



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
N.I.P.O.: 176-87-153-2
I.S.B.N.: 84-369-1505-4
Depósito Legal: M-1746-1989
Imprime: MARIN ALVAREZ, HNOS.



Colectora: "Documentos y propuestas de trabajo"

1988

INDICE

	<u>Páginas</u>
1. Presentación del Documento	7
2. Información sobre el Plan Experimental de Educación Infantil	11
3. Orientaciones prácticas para la utilización del dossier o de cualquier otro material	17
4. Período de adaptación a la Escuela Infantil	23
5. La Educación Infantil	35
6. El diario escolar y el profesor investigador en el aula	43
7. Explotación didáctica del foro de experiencias, o cómo organizar intercambios entre Centros	49
8. Aspectos a observar en las visitas a otros Centros	57
9. Analizar la práctica	63
10. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje	73
11. Bibliografía básica	79

1. PRESENTACION DEL DOCUMENTO

1. Presentación del Documento

EL EQUIPO DE EDUCACION INFANTIL.—M. E. C.

Madrid, octubre, 1988

1. PRESENTACION DEL DOCUMENTO

El Documento de Trabajo 1 del Plan Experimental de Educación Infantil salió a la luz en septiembre de 1985 con el propósito de ser un primer instrumento para orientar a los Centros que comenzaban el Plan Experimental.

En este Documento, se abordaba el Planteamiento General del Programa, los objetivos del mismo y las primeras pautas para iniciar la reflexión sobre su práctica cotidiana, la discusión con los compañeros, la confrontación con otras experiencias. La actitud de búsqueda, investigación, análisis, reflexión, tanteo... de los equipos de los Centros han sido la base del trabajo de estos tres años.

Tres años en los que hemos avanzado mucho. Podemos decir que la mayoría de los equipos de los Centros se han consolidado, han elaborado sus propios proyectos, han reflexionado y sistematizado su trabajo, han conocido otros equipos, contrastando sus experiencias, han recibido apoyos diversos y asistido a variadas actividades.

En este camino, las personas que han venido apoyando al Plan Experimental, a quienes agradecemos de antemano su colaboración han ido dejando documentos muy significativos que han incidido en el aprendizaje común a lo largo de estos años.

Ahora, en octubre de 1988, cuando nos planteamos la extensión del Plan Experimental a zonas más amplias, nos parece importante recoger algunos de estos documentos de forma que sirvan para los nuevos Centros que se incorporan al Programa como instrumentos de análisis y reflexión.

Del original Documento 1, se ha conservado el capítulo dedicado al período de adaptación, que sigue siendo básico para el inicio de las actividades en los Centros.

Los demás documentos que se presentan, a modo de recopilación y ordenados cronológicamente, han sido utilizados en momentos distintos del Plan Experimental y con finalidades diversas, pero todos ellos son considerados de gran utilidad para los equipos de apoyo a las zonas y para los Centros que han estado participando en el programa durante estos años con la finalidad de que los tengan a mano en un formato más adecuado.

Este Documento 1, se convierte, de esta manera, en un producto de nuestra historia, de nuestra propia andadura.

No conviene efectuar una lectura lineal de los documentos que se presentan. Son independientes cada uno de sus capítulos, por lo que convendría utilizarlos en el momento adecuado por los equipos de los Centros, y siempre como elementos de reflexión colectiva y análisis de la propia práctica.

Esperamos que esta iniciativa sea de vuestro agrado.

2. Información sobre el Plan Experimental de Educación Infantil

2. INFORMACION SOBRE EL PLAN EXPERIMENTAL DE EDUCACION INFANTIL

Primera Fase: Puesta en marcha del Programa Experimental de Educación Infantil.

(O. M. 26 de abril, 1985)

- Objetivos:
 - A partir del desarrollo de proyectos de innovación pedagógica adecuados a las características de la primera infancia, enriquecer la información previa, para la posible definición de una educación integrada, dirigida a los niños de tres, cuatro y cinco años.
 - Aportar información a los programas de modificaciones de infraestructura que precisen los Centros y la determinación de los recursos didácticos más adecuados.
 - Contrastar las necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado.
- Número de Centros que han participado:
 - 35 Centros Públicos dependientes del M. E. C.
 - 23 Escuelas Infantiles dependientes de Comunidad Autónoma.
 - 16 Escuelas Infantiles dependientes de Ayuntamientos.

Segunda Fase: Desarrollo del Programa Experimental de Educación Infantil durante dos cursos.

(O. M. 1 de abril de 1986)

- Objetivos:
 - Continuar el Programa Experimental con los objetivos ya señalados en la primera fase.
 - Experimentar el Anteproyecto de Marco Curricular. Reformular los proyectos de cada Centro.
 - Adecuar la infraestructura de los Centros en función del nuevo modelo de Educación Infantil.
 - Responder a las necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado.
 - Reordenar la oferta pública, en estas edades, a través de convenios con distintas Instituciones públicas.

- Número de Centros que han participado en el curso 1986-1987:
 - 104 Centros públicos dependientes del M. E. C.
 - 67 Escuelas Infantiles dependientes de Comunidades Autónomas, Diputaciones y Ayuntamientos.
- Número de Centros que han participado en el curso 1987/88:
 - 105 Centros públicos dependientes del M. E. C.
 - 73 Escuelas Infantiles dependientes de Comunidades Autónomas, Diputaciones y Ayuntamientos.

Principales actividades realizadas durante los tres cursos

- Reuniones para el diseño, seguimiento y evaluación del Programa Experimental:
 - Comisiones de seguimiento de convenios.
 - Reuniones con el Equipo Central del M. E. C.
 - Coordinación en cada una de las zonas.
- Actividades de formación de los distintos equipos de profesores involucrados en el Programa:
 - Equipos de apoyo a las zonas.
 - Coordinadores de Centros.
 - Equipos educativos de los Centros.
- Actuaciones con educadores y maestros:
 - Visitas a los Centros.
 - Visita a Escuelas Infantiles Italianas.
 - Visita e intercambios entre equipos de Centros en diversas Comunidades Autónomas.
 - Foros de Experiencias.
 - Planes de Formación de zona.
- Elaboración y difusión de documentos de apoyo:
 - Impresos.
 - Audiovisuales.
- Recogida de datos de los Centros.
- Adaptación de instalaciones y equipamiento de los Centros adscritos al Programa.
- Valoración de los recursos enviados, análisis de necesidades y gestión de recursos.

Tercera Fase: Continuación y extensión del Programa Experimental de Educación Infantil.

(O. M. 8 de septiembre de 1988)

*ORDEN de 8 de septiembre de 1988 sobre continuación y extensión del
Plan Experimental de Educación Infantil.*

El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de la decisiva importancia de la Educación Infantil y estima, además, que los esfuerzos en estas edades constituyen una clara apuesta por la mejora de la calidad del sistema educativo y por una auténtica igualdad de oportunidades.

Finalizados los tres años previstos por la Orden de 26 de abril de 1985 (*Boletín Oficial del Estado* del 30) del Plan Experimental de Educación Infantil, se hace necesario ampliar a un mayor número de Centros las propuestas organizativas y pedagógicas con las que han trabajado, con evidente éxito, los Centros experimentales. Parece por ello conveniente que los referidos Centros asuman un papel dinamizador en este proceso de extensión.

La existencia de diversas ofertas educativas desde distintas Administraciones Públicas hace aconsejable avanzar en una mayor coordinación entre todas ellas, con el fin de lograr una planificación adecuada que permita optimizar los recursos.

Por todo ello los objetivos que se proponen en esta nueva fase son los siguientes:

Ampliar los proyectos educativos innovadores, que ya se están realizando en los Centros experimentales, a un mayor número de Centros y orientar la formación del profesorado a la consecución de un modelo educativo acorde con las necesidades de los niños y niñas de estas edades.

Continuar e intensificar la planificación conjunta de la oferta de plazas escolares y programas de atención a la población infantil, en colaboración con las Administraciones Públicas implicadas.

En su virtud, he tenido a bien disponer:

Primero.—Durante el curso 1988/1989 continuará desarrollándose el Plan Experimental de Educación Infantil en los Centros que han participado hasta el momento actual en dicho programa salvo renuncia expresa de los mismos.

Segundo.—Las Direcciones Provinciales asumirán, en el ámbito de sus competencias, las tareas de gestión, seguimiento y apoyo del Programa de Educación Infantil, utilizando para ello las correspondientes Unidades de Programas Educativos y remitirán a la Dirección General de Renovación Pedagógica los informes de seguimiento que les sean solicitados.

Tercero.—Las actuaciones de las Direcciones Provinciales se dirigirán principalmente a:

Evaluar la oferta educativa en estas edades, impulsando un proceso de renovación en los Centros de su competencia.

Colaborar con las Administraciones Públicas titulares de Centros infantiles, con el objetivo de planificar conjuntamente la oferta de las plazas escolares.

Planificar la introducción progresiva de unidades de niños y niñas de tres años.

Favorecer la integración de los niños con necesidades educativas especiales en estas edades.

Cuarto.—La provisión de profesorado en los Centros, se realizará según el régimen ordinario.

Quinto.—El Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer convenios con otras Administraciones Públicas para la consecución de los objetivos establecidos en la presente Orden. Asimismo reorientará, en este sentido, los actuales convenios suscritos en virtud del Plan Experimental de Educación Infantil.

Sexto.—Se autoriza a la Secretaría de Estado de Educación a dictar las instrucciones que estime oportunas, para el mejor cumplimiento de lo dispuesto en la presente Orden.

Madrid, 8 de septiembre de 1988.

SOLANA MADARIAGA

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación.



INDICE

- Lo que habría que hacer antes de tener las sesiones
- Durante la sesión
- Después de la sesión

3. Orientaciones prácticas para la utilización del dossier o de cualquier otro material

ELI CONDADO

Madrid, diciembre, 1985

3. ORIENTACIONES PRACTICAS PARA LA UTILIZACION DEL DOSSIER O DE CUALQUIER OTRO MATERIAL

En primer lugar nos parece importante diferenciar tres momentos en su tratamiento:

3.1. Lo que habría que hacer antes de tener las sesiones

- Preparar la lectura del dossier de modo que genere debate en la sesión. Cada miembro del grupo tiene que hacer la lectura desde este planteamiento.
- El coordinador tendrá que facilitar, por tanto, con el tiempo necesario, el que cada educador tenga un ejemplar. Esto facilita enormemente la lectura tanto en el tiempo como su tratamiento: la posibilidad de subrayar, de poner notas, de hacer llamadas de atención sobre el propio texto, suele ser de gran ayuda para que la lectura sea muy personal.
- El coordinador tiene que hacer una lectura previa del Documento para poder incorporar en el momento de su entrega, algunos puntos sobre los que se puede centrar el debate. De este modo, la lectura se haría desde una intencionalidad previa y con unos objetivos claros que facilitaría el desarrollo de la sesión.

La lectura y el debate de cualquier tema tendría que contemplar y diferenciar bien dos planos:

- a) Un plano objetivo. Se trataría de extraer el mensaje del autor.
- b) Un plano más subjetivo. Sería emitir la valoración personal sobre el contenido.

Aceptando este planteamiento, los puntos que podría sugerir el coordinador para facilitar la lectura y el posterior debate, podrían ser:

Respecto al apartado a).

- Tener en cuenta la terminología utilizada. ¿Es asequible? ¿Qué términos nos resultan incomprensibles? ¿Qué significado tiene para cada uno de nosotros determinados términos?...
- Extraer el mensaje central del artículo o del trabajo que se lee.
- Ver que temas paralelos se desprenden o que subtemas se abordan, se sugieren...

Respecto al apartado b).

- ¿Cuál es nuestra valoración global en cuanto al contenido?
- ¿Hay coincidencia entre lo que dice el autor y lo que nosotros pensamos?
- ¿Qué nos aporta?
- ¿En qué sentido nos es útil?
- ¿En qué nos confirma y en qué nos hace cambiar?
- ¿Cómo lo relacionamos con nuestra práctica pedagógica: organización, programaciones, actitudes, etc.?
- ¿Que relación tiene con otros temas, con otros autores?
- ¿En qué aspectos habría que profundizar más?
- ¿Qué dificultades, qué necesidades nos crea?...

La preparación de las sesiones por parte del coordinador dependerá mucho de la configuración del propio equipo. Si éste es reducido, quizá no sea tan necesario estructurar un guión; posiblemente con ponerse de acuerdo verbalmente sea suficiente para que surja un debate fluido y profundo.

Cuando el grupo es numeroso, hay que tener en cuenta, en primer lugar, cual es su nivel. Si están habituados a participar y a llevar un trabajo de equipo o si son personas más bien pasivas o están iniciando su experiencia de equipo.

Este esquema que se propone como orientativo puede ser más o menos amplio en función de las características del grupo. El coordinador puede fijar los puntos que le parezcan más adecuados para lograr mayor riqueza en el encuentro, pero lo que sí es totalmente indispensable es el que tenga el esquema claro de lo que pretende lograr del grupo para dinamizarlo y hacer que los encuentros sean ricos y tengan aplicación práctica.

3.2. Durante la sesión

Habría que comenzar eligiendo a un observador del grupo, ya que en cada sesión es conveniente que sea una persona diferente. De este modo todos pasan por la experiencia de valorar la dinámica que se establece durante la sesión.

En el equipo tiene que estar claro cual es la función del coordinador, del observador y de cada uno de los individuos que forman el grupo.

Es función del coordinador facilitar, favorecer, estimular la participación. Llevar la reflexión a niveles concretos y profundos. Establecer relación entre las diversas aportaciones, con la práctica diaria y/o con los principios teóricos de los que se parte...

Es función del observador anotar tanto lo que se dice como el modo en que se desarrolla la sesión: ¿Se producen silencios? ¿Qué personas no intervienen? ¿Quién monopoliza la palabra? ¿Quién responde siempre negando lo que los otros dicen? ¿Qué intervenciones son positivas, integradoras?...

La responsabilidad de cada educador es evitar la improvisación. A la reunión hay que ir con la actitud de participar, aportar ideas, experiencias, preguntas, dudas, etc.

Supuesto todo esto, se comienza la sesión siguiendo el esquema propuesto por el coordinador.

- Se aborda la cuestión "terminológica".
- Se intenta lograr unanimidad en diferenciar el tema central de los temas paralelos y, a la vista de los resultados, se decide lo que interesa discutir. Se marca, si es necesario, una secuencia y se establece un tiempo para cada punto a tratar. Todo esto con la rigidez o la flexibilidad que el coordinador estime.

La segunda parte de la sesión estaría centrada en la valoración personal, siguiendo el esquema propuesto por el coordinador.

El tiempo necesario para cada sesión estaría alrededor de las 2,30 horas.

3.3. Después de la sesión

- Se hace un resumen del proceso que se ha seguido.
- De las cuestiones que se han suscitado.
- De los puntos en los que ha habido acuerdo general y de los que no ha habido acuerdo.
- Interrogantes que han surgido hacia el futuro o la continuidad del trabajo...

Si se dedican varias sesiones a discutir un tema, además del resumen de cada día, se tendría que hacer una elaboración del tema tratado cuando este finalice. Esta elaboración es muy importante porque va creando en el grupo una homogeneidad de criterios y va conformando el estilo-educativo propio de cada Centro.

Por último, el Ministerio pide a los coordinadores información sobre el eco y resultado de los trabajos que se envían a los Centros.

Nos interesa clasificar la información sobre los trabajos que enviamos a tres grupos:

- Uno integraría las opiniones o la valoración de los grupos que lo han leído, han hecho la crítica, pero que al no coincidir con los intereses del grupo el dossier se archiva o se “aparca” sin darle ninguna explicación concreta e inmediata.
- En otro grupo, tendríamos las opiniones de los equipos cuyos temas coinciden con sus intereses y por lo tanto se convierte en un material útil. En este caso, se nos tendría que especificar si esta aportación les enriquece, en qué sentido, qué aspectos les resultan más sugerentes o novedosos, qué necesitarían para avanzar en su investigación, etc.
- En un tercer grupo, tendríamos las opiniones de los equipos que, al leer los temas enviados desde el Ministerio y sin ser coincidentes con sus intereses específicos, suscitan en ellos intuiciones que hacen girar la orientación o el enfoque de lo que están tratando. En este caso, se nos tendría que informar de cómo ha surgido este fenómeno, qué aspectos son los que lo han motivado, cuál es su incidencia en la búsqueda del equipo, qué repercusiones tiene en la actividad pedagógica, qué necesidades les surgen ante esta nueva orientación, etc.

De todo esto, concluimos insistiendo en que los documentos que se envían desde el Ministerio son aportaciones que van en la línea de los intereses generales, que habría que hacer un esfuerzo de globalización y de síntesis de nuestro trabajo para que, tanto los documentos como cualquier otro tipo de trabajos, puedan incidir en el análisis y en la crítica de la actividad diaria, que un mínimo de técnicas y de organización favorece y facilita el trabajo de equipo y los debates en las sesiones y que para procurar que los envíos sucesivos sean los más útiles posibles, necesitamos vuestras valoraciones de lo que vais recibiendo, pues a partir de ellas se decide y se estructura lo que conviene enviaros.

El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010.

3.3. Después de la sesión

- Se hizo un resumen del proceso que se siguió.
- De las conclusiones que se han sacado.
- De los puntos en los que se han hecho acuerdos generales y de los que se han hecho acuerdos.
- Metodología que han usado para el trabajo o la continuación del trabajo.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

El estudio se realizó en una escuela primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el mes de mayo del 2010. El objetivo principal de la investigación es determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el tema de la contaminación ambiental.

INDICE

- Introducción
- El período de adaptación en la Escuela Infantil
- El Educador durante el período de adaptación a la Escuela Infantil

4. Período de adaptación a la Escuela Infantil

MERCEDES CONDE MARTI

Diciembre, 1985

4. PERIODO DE ADAPTACION A LA ESCUELA INFANTIL

4.1. Introducción

Hablamos con frecuencia de una visión global del niño, de su desarrollo integral; conocemos, también por nuestra práctica diaria la importancia de los procesos afectivos; sabemos que son el motor esencial del desarrollo emocional, social e intelectual del niño y, por tanto, están en la base de su crecimiento global.

Sin embargo, en ocasiones se nos escapa el alcance de estas afirmaciones que van mucho más allá de buscar un rato de contacto individual con cada niño o de procurar una forma de relación cálida y afectiva.

Una visión global-integral del niño implica considerar que todas sus experiencias, vivencias y situaciones son educativas y por tanto, deben ser incorporadas al aula como objeto de nuestra atención y nuestro trabajo Pedagógico como maestros. A través de su vida familiar, social y lúdica el niño se pregunta, descubre, establece relaciones y aprende mucho acerca de sí mismo y del mundo físico y social que le rodea. De este modo, desarrolla su inteligencia y crece social y emocionalmente.

Por tanto, en la práctica pedagógica estos aspectos adquieren un valor educativo, son, por decirlo de algún modo, el núcleo de los objetivos educativos de la etapa.

Sólo desde esta perspectiva cobra sentido la reflexión que aportamos sobre el período de adaptación del niño a la Escuela.

La lectura que se aporta sobre el período de adaptación pretende ser un instrumento al servicio de la reflexión individual y de equipo. Pretende abrir caminos y despertar interrogantes que nos ayuden a mejorar y CREAR nuevas formas de actuación en nuestra labor pedagógica. No es un tema cerrado sino un tema abierto a las aportaciones que lo enriquezcan partiendo del análisis personal y colectivo de nuestras experiencias.

ALGUNAS PREGUNTAS PARA FAVORECER LA DISCUSION TRAS LA LECTURA DE LOS TEXTOS QUE SE ADJUNTAN:

- ¿Qué nos sugiere, aporta o interroga la lectura realizada?
- ¿Cómo podríamos trabajar en éste tema partiendo de nuestra realidad?
¿Por dónde empezar?
- ¿Qué objetivos nos planteamos durante el periodo de adaptación?

- ¿Conocemos a los niños? ¿Qué sabemos de ellos cuando nos los encontramos el primer día en la clase? ¿Nos ayudaría tener información? ¿Qué podríamos conocer? ¿Cómo?
- En la Escuela ¿los observamos?
 - ¿Cómo se expresan?
 - ¿Cómo reaccionan?
 - ¿Qué les interesa?
 - ¿Qué representa la Escuela para ellos?
 - ¿Cómo relacionar todo ello con nuestra tarea pedagógica?
- ¿Cuál es nuestra actitud?
 - ¿Cómo nos ven los niños?
 - ¿Qué actitud nuestra sería más favorable a los objetivos planteados?
- ¿Qué actividades, organización, materiales... favorecen mejor los objetivos señalados en el periodo de adaptación?
- ¿Qué tipo de grupo tengo en mi clase? ¿Cuáles son sus características?
- ¿Cómo hacer a los padres participar y colaborar de una manera específica este período? Medios.

Los dos artículos que encontraréis a continuación recogen algunas de las reflexiones realizadas por el Equipo de Profesores de una Escuela Infantil de Leganés, en la que asisten niños hasta los seis años.

Los dos han sido publicados en la Revista Pedagógica *Cuadernos de Pedagogía* (número 89 - Mayo - 1982 - pgs. 64-67 y 99 - Marzo - 1983 - pgs. 64-67).

4.2. El período de adaptación en la Escuela Infantil

- ¿Por qué damos importancia al período de adaptación?
- La entrada en la Escuela Infantil supone un importante cambio: implica la salida del mundo familiar donde el niño ocupa un rol definido, donde se relaciona basándose en unos códigos determinados y donde se mueve en un espacio seguro, conocido y protegido. Todo va a modificarse sustancialmente; y decimos sustancialmente, porque no se refiere solamente a cambios externos de distinto ambiente, sino a cambios de relación: deja de ser el pequeño o el mayor, de ser el tranquilo o el travieso, etc., porque va a ser mirado desde otro punto de vista y desde otra coloración. Además se amplía su mundo de relaciones al salir del estrecho círculo familiar. Aunque no vamos a entrar en este momento en un análisis de cada una de estas relaciones, por razones de espacio, al menos mencionaremos las más importantes:

- Niño ↔ espacio-objeto.
- Niño ↔ Adulto.
- Niño ↔ Grupo de adultos.
- Niño ↔ Niño.
- Niño ↔ Grupo de niños.

La dificultad que subyace a este gran cambio, y que constituye el conflicto básico del período que estudiamos, es la separación mutua, esta primera separación niño-familia y la manera como se resuelva va a tener una gran transcendencia en el proceso de socialización, en la actitud hacia la escolaridad y, en general, hacia el aprendizaje. Es por ello por lo que consideramos de vital importancia la atención cuidadosa de este período y, para ello, vamos a profundizar y clasificar conceptos, de modo que podamos disponer de los medios o actitudes, tanto institucionales como personales, más aptos para su resolución adecuada.

Por otro lado, en la práctica cotidiana, encontramos otra razón que nos hace dar especial importancia a este período. Generalmente son poco conocidos los cambios que experimenta el niño y sus múltiples visitas al pediatra (problemas de alimentación, diarreas...) con la ingestión de fármacos subsiguientes, hasta el comienzo, no siempre expreso, de una desconfianza en la educadora o la institución que, a veces, es causa de la vuelta a casa, o del cambio

de Guardería. Se inicia así un grave proceso de incomunicación (familia-niño) que, sin duda, perjudicará y dificultará las futuras relaciones.

Hacia una definición del período de adaptación

Partimos de una definición que, en nuestro trabajo, constituye un asunto de llegada, una abstracción de todos aquellos elementos que vamos observando y analizando.

Esta es, en general, nuestra metodología de trabajo:

Consideramos el período de adaptación como el camino o proceso mediante el cual el niño va elaborando, desde el punto de vista de los sentimientos, la pérdida y la ganancia que le supone la separación, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la misma.

De esta definición vamos a extraer los siguientes elementos que comentaremos para una mayor clarificación.

- “Camino”, “proceso” implican tiempo. Más tarde, haremos hincapié en la importancia de aceptar y respetar los ritmos personales, e igualmente en la dificultad que añade la aceleración, la prisa, la presión, que ejerce, en ocasiones, el entorno (padres, educadores...).
- Va implícito en esta alusión, un elemento muy importante y es que el proceso de adaptación es algo que el niño hace, es algo suyo, algo propio que él tiene que elaborar, es una conquista, es un proceso personal y voluntario. De aquí partiremos más adelante para orientar el papel de educadores y padres durante este período, ya que, como veremos, la ayuda de éstos no consiste en quitarle al niño sus sentimientos, en evitárselos, en evitarle el conflicto, sino en ayudarle en ese proceso, que es algo esencialmente distinto. Si le evitamos el conflicto estamos evitando también su posibilidad de decidir en él, su conquista y su autoafirmación.
- Otro elemento que merece la pena resaltar, es la referencia explícita a que el núcleo del proceso de adaptación, así como de su resolución tiene que ver con los sentimientos, es decir, con el mundo interno. A nuestro juicio, esta distinción es muy importante para distinguir y detectar algunos niños que podríamos decir que han hecho un proceso de “resignación”, en lugar del de adaptación: son niños cuya conducta externa parece expresar conformidad, cuando podemos observar, en otros aspectos, que actúan de forma disociada. Son niños que suelen haber abandonado su explícita protesta, por distintos motivos (por ser inoperante, por vivirla con culpabilidad, por recibir un fuerte rechazo familiar...), sin que este abandono “exterior” vaya acompañado de un abandono de sus sentimientos internos (persisten dificultades con la comida, enuresis, ausencia de contacto y relación, etc.).

Por otro lado, este punto nos ayuda a comprender algo muy importante, que también analizaremos más adelante. Si estamos hablando de conflicto interno (en el sentido de los que llamaríamos conflictos normales del desarrollo) y de la elaboración del mismo, estamos hablando de la necesidad de expresión, de esos sentimientos, de ese conflicto, base, como sabemos, de su resolución. (De aquí, la importancia, dadas las edades con que trabajamos, de la comprensión del lenguaje no verbal).

- Matizaremos como forma de resaltarlo, un último elemento implícito: el conflicto interno que supone el período de adaptación a que subyace, como hemos comentado, esencialmente la ansiedad de la separación niño-familia que no es sólo una separación física, especial, sino que fundamentalmente es una separación intrapsíquica, es decir es encontrarse, sentirse, menos resguardado, menos protegido, menos seguro, es encontrarse a solas con sus posibilidades. Si a esto se le añade que la organización y estructuración temporal no existe, o está establecida muy rudimentariamente y que, por tanto la noción de intervalo no está adquirida y no sabe que volverán a buscarle, si entendemos todo esto, entenderemos que el niño se vea invadido de sentimientos de inseguridad, de abandono, de angustia, de miedo, de aislamiento; entenderemos su vivencia, en ocasiones, de castigo, de ser agredido; entenderemos el resurgir de los celos y la envidia, entenderemos sus sentimientos y expresiones de cólera y de odio y también entenderemos la satisfacción, a nivel intrínseco, el alimento del yo, el crecimiento y la seguridad que suponen el encontrarse consigo mismo, con sus

posibilidades, el descubrirlos como valiosas, el sentirse con recursos válidos, el poder expresar su mundo emocional y el saberse entendido y aceptado... para todo ello va a necesitar que el entorno de adultos le ofrezca una gran comprensión y ayuda, ayuda que más adelante intentaremos precisar.

Con todo ello, lo que queremos decir es que el conflicto nuclear de este período, si el entorno es favorable, va a ser la ambivalencia, teñida de los sentimientos y vivencias antes expuestos, precedida normalmente de un rechazo manifiesto de la separación. Con ello queremos matizar que caracteriza a todo el período de adaptación, las idas y venidas, progresiones y regresiones, los deseos contradictorios, la aceptación y el rechazo. En definitiva, la duda y el manejo de sentimientos internos contradictorios.

Es necesario aclarar que el tratamiento que hacemos del tema en este artículo es general. No se tienen en cuenta las diferencias esenciales que implicaría la consideración de cada edad. Ello sería motivo de otro artículo. Es importante tener este dato en cuenta al referir, fundamentalmente, edades muy tempranas, este planteamiento. Exigiría en este caso matizaciones específicas.

— ¿Quién se adapta?

— Si estamos hablando de separación mutua niño-familia, entenderemos enseguida, que no sólo, ni siquiera fundamentalmente, se adapta el niño. Los padres y, en especial, la madre (generalmente la que hasta ahora ha estado al cuidado del niño), van a tener también que adaptarse. Para ellos también hay un cambio.

Los padres tendrán una gran influencia en este momento que viene determinada por cómo ella misma, ellos, vivan la separación: sus temores, sus expectativas, su ansiedad, su angustia, su seguridad o inseguridad en el paso que han dado, su grado de confianza en las posibilidades del niño y en la institución. Todo ello es transmitido y captado por el niño. Hasta tal punto percibe estas actitudes internas parentales que, en muchos casos, movido por su deseo de agradecerles y por la necesidad que tiene el niño de ellos, responde inconscientemente a estas actitudes. Así, si la madre vive con dificultad este momento, el niño va a reclamarla con ansiedad, y va a vivir la adaptación como algo inseguro y peligroso, dificultándose enormemente la evolución del proceso. El niño no es una simple respuesta mecánica a las actitudes y sentimientos parentales, él tiene sus propios sentimientos, pero si éstos coinciden con los de los padres (familia-madre) suponen, en su vivencia, una confirmación, una constatación que va a estancar su evolución. Si un niño acepta con desconfianza, con inseguridad un centro, y percibe en los adultos en que se apoya, en quienes confía, que ellos lo ven igual, lo sienten igual, ¿cómo puede confiar?, ¿cómo podrá estar seguro? ¿No es fácil de entender que le invada una profunda angustia, al quedarse solo en un lugar tan dudoso? Lógicamente es impensable que pueda poner en duda lo que percibe en sus padres, que son lo único seguro que tiene, que son, en su mente, dioses omnipotentes.

Si, como decíamos anteriormente, el niño puede tener vivencias de abandono y sus padres sienten, al llevarlo a la guardería, que o están abandonando, ¿a dónde se puede agarrar el niño para salir de una situación tan angustiada? ¿No es fácil entender su miedo?

Pongamos un ejemplo de otra situación que, en el aspecto de la inseguridad y la duda, puede parecerse al momento que estudiamos. Es el momento en que el niño que está iniciándose en la marcha, se prepara a dar los primeros pasos: el niño se lanza, se tambalea, se para, duda, con el gesto, nos mira angustiado... va a empezar a llorar... Si en esta situación el adulto mantiene una espera confiada, si entiende lo que está ocurriendo y con tranquilidad, con su actitud va ansiosamente a ayudarlo, le coge de la mano, le limpia las rodillas, etc. ¿no está confirmando su sensación de peligro? ¿no confirma que es algo malo para él? Existe también en nosotros un lenguaje no verbal que transmitimos con lo que hacemos. A veces este lenguaje difiere totalmente de aquello que decimos o nos decimos con palabras.

Más tarde hablaremos con detalle de las dificultades de los padres. En este momento solo interesa apuntar dos cosas: su importante papel en el proceso de adaptación del niño, su propia adaptación y la invalidez e inoperancia de encubrir con palabras o conductas externas estas actitudes. Ello no hace sino crear un doble mensaje para el niño, que dificulta todavía mucho más las cosas. No es cuestión de esforzarse, ni de "engañarnos" o "engañar" al niño, sino de afrontar y resolver esta situación.

Para que no induzca a error queremos aclarar que frente a una situación de separación es lógico y humano que existan sentimientos de pena, que existan dudas, que existan temores... todo ello surge si estamos conectando con las dificultades del niño y las propias. El problema estaría no en que existan, sino en que tenga, este tipo de

sentimientos, tanta fuerza, que sobresalga claramente sobre la confianza, la serenidad, la seguridad de su bienestar posterior, etc.

Queremos resaltar aquí la importancia de los contactos positivos previos de la familia con el educador y la Institución. Nos parece fundamental porque hemos constatado que existen dos tipos de confianza: aquélla en que se fundamenta en que no hay otra razón para desconfiar, y otra que parte de la seguridad de lo que se conoce. Esta confianza es la que observamos en los padres que tienen hijos mayores en la Guardería y que pueden transmitir que el medio donde va a quedarse el niño es un medio seguro. Esta segunda modalidad de confianza es la que hay que conseguir, pues es un elemento indispensable durante este período.

También los educadores y la propia institución se adaptan. Este será también un factor muy importante. La capacidad que una Institución o un educador tengan de amoldarse a lo que el niño trae, a sus ritmos, a sus costumbres, a sus particularidades, de adaptarse y acercarse a cada niño, de recibirle con su individualidad, con un profundo respeto, va a posibilitar que el cambio sea gradual, que sea progresivo y fluido. Una institución con una estructura que sea lo suficientemente abierta y flexible para conocer y "amoldarse" a cada niño, es obvio que es una gran ayuda, por no decir una condición "sine qua non", para facilitar la adaptación.

Criterios para valorar la terminación del proceso

Abordaremos en este apartado dos aspectos. El primero hace referencia a las manifestaciones de la inadaptación, y el segundo trata de buscar indicadores que nos permitan observar la terminación del período de adaptación.

Conviene aclarar el término inadaptación en este contexto. Como hemos dicho, la entrada en la Guardería o Jardín de Infancia supone un cambio, implica una separación que es un proceso complejo efectivamente. El niño sano lo percibe, y reacciona frente a este cambio. Es esta reacción la que en este apartado denominamos manifestación de inadaptación. Formaría parte de lo que llamamos conflictos normales del desarrollo.

En cuanto a la manera en que los niños manifiestan la inadaptación, lo primero que habría que ampliar es la concepción "llorar-inadaptación", "no llorar-adaptación". Esta concepción supone desconocer la riqueza expresiva del niño y dejarla reducida a una manifestación, por otro lado inequívoca, como es el llanto. Este reduccionismo nos puede inducir a error como ya hemos comentado, llevándonos a considerar adaptados a niños resignados, niños con importantes inhibiciones emocionales, a niños con alto grado de autoexigencia, etc. Estos niños pueden pasar desapercibidos, no solamente durante el período de adaptación, sino durante su paso por la Escuela Infantil porque, como expresan los educadores con frecuencia, "no dan problemas". No hay demandas ni requerimientos hacia el educador. Es por ello, por la importancia de que no pasan desapercibidos, por lo que merecen una especial mención.

Abordar el tema de las distintas formas de expresión que adoptan los niños durante el período de adaptación sería de gran interés; sin embargo, excede los límites de este artículo. Habría que analizar los cambios de relación y conducta que se producen en la familia. También las diferencias de comportamiento en la Guardería y en casa. Aplacemos este análisis para tocar brevemente lo que hemos constatado en nuestra experiencia, y que puede centrar la pregunta que nos veníamos haciendo respecto a cómo manifiestan los niños la inadaptación. La observación minuciosa que hemos intentado realizar durante el período de adaptación nos ha llevado a constatar una gama amplísima de manifestaciones, en los niños. Hemos podido observar que además de las características personales y caracteriales de cada niño, la edad y el momento evolutivo diferencian la vía de expresión del conflicto que el niño emplea. Es decir, en las distintas edades se dan distintas formas de expresión, facilitadas por las características evolutivas de ese momento del desarrollo. Aunque no nos detengamos en este punto, a groso modo, mencionaremos que van, desde el plano somático, en los más pequeños (alteraciones del sueño, alimentación, trastornos digestivos, vómitos, diarreas, fiebre, ...), pasando por la utilización del espacio, la musculatura y la actividad en los niños algo mayores (conductas del tipo de aferrarse a la bolsa que traen de casa, escaparse, situarse al lado de la puerta, ausencia de movimiento ...), hasta todo el manejo de las relaciones a través de los objetos que traen y llevan de casa, del juego y de las interacciones sociales directas con el grupo y el educador, con los más mayores.

En observación del canal de expresión que el niño emplea, nos va a ayudar a conocerle, orientándonos acerca de su carácter y, en algunos casos, nos aportará un dato para la detección temprana de dificultades, cuya valoración lógicamente irá unida a la comprensión global del niño. En cuanto a los criterios de intervención del educador o el

especialista, durante las dificultades que se presentan en este proceso, en general, consideramos que es un período en el que el educador sabe estar muy cerca del niño, conocer lo que ocurre cuando sale de la guardería, y estar alerta de los progresos, retrocesos y necesidades de cada niño. En este sentido se exige del educador una intervención permanente. En cuanto al psicólogo, consideramos que su función principal es vigilar de cerca todo el período de adaptación en cuanto a padre, institución, educadores y niños se refiere. La orientación y, en este sentido, la intervención es continua en este momento. Las inadaptaciones muy cargadas de angustia, con una sintomatología intensa y frecuente deben ser objeto de análisis y orientación, pues, el esperar pasivamente no hace sino alargar el proceso de adaptación.

Centrándonos ahora en como valorar la terminación del proceso, consideramos que un niño está adaptado cuando es capaz de intercambiar experiencias, cuando habla y aporta de los diferentes ambientes, cuando ofrece y acepta una comunicación afectiva, cuando puede expresar afecto y rechazo en su contacto con el educador/a, es decir, cuando se siente lo suficientemente seguro como para mostrar su mundo emocional, y su malestar no es tan intenso como para impedir el poder recibir afecto y aportarlo. Cuando esto ocurre, en general, se hace también evidente una mayor independencia del educador/a, incorpora los objetos de la clase, utiliza con más facilidad el espacio y se integra en el grupo de niños. Todos ellos serían datos a observar a la hora de dar por terminada la adaptación al centro.

Nos encontraríamos aquí con la duda de los niños que presentan dificultades de distinto orden (dependencia, agresividad, aislamiento, dificultades con la comida...) a la hora de diferenciarlas, o considerarlas partes de un proceso de adaptación sin concluir. En estos casos, conviene conocer si estas dificultades existían anteriormente o son reactivas (como ya hemos explicado son las manifestaciones de inadaptación) o quizá existían, pero, al comenzar a asistir el niño, se han hecho más intensas y han pasado a primer plano. En estos casos, hay que investigar si la etiología de estas dificultades radica en la adaptación al centro o tiene otros orígenes que la entrada en el mismo ha "removido" poniéndose las dificultades claramente de manifiesto.

4.3. El educador durante el período de adaptación a la Escuela Infantil

Antes del nacimiento, el niño forma una unidad somática con la madre, que progresivamente va transformándose en psicósomática a través de las experiencias que ambos tienen juntos. Si partimos de esta unidad dual, de esta fusión donde el niño experimenta la seguridad, la omnipotencia, la plena satisfacción de sus necesidades; si partimos de este estado de plenitud, entenderemos que el crecimiento supone una progresiva desilusión. Pero hay otro proceso concomitante, en el crecimiento. Es el proceso de individuación. El niño desarrolla a través de él todas sus potencialidades como entidad separada y única, individual. Ambos ejes evolutivos, el de separación y el de individuación, se dan lenta y progresivamente, desde el nacimiento.

Una situación álgida en la vivencia de separación, que condensa y aglutina las relaciones que se venían dando, ocurre cuando el niño sale del estrecho círculo familiar para incorporarse a la Escuela Infantil. Es un momento crítico y complejo para el niño y para los padres. No sólo porque nos preocupe que el niño lo pase mejor o peor, por lo que valoramos este momento, al que llamamos período de adaptación, sino porque la forma en que el niño elabora las progresivas separaciones, la huella psíquica de estas experiencias, está en la base de futuros comportamientos y en la orientación del carácter.

Los adultos que rodean al niño

El crecimiento conlleva una parte de soledad, de desilusión, una parte de sufrimiento inherente al mismo. Si en nuestro afán de ayudar al niño anulamos este dolor, le estamos impidiendo crecer. Hemos suplantado la experiencia del niño robándole su vivencia y el descubrimiento de sus recursos que le aportarán una seguridad distinta. Si el sufrimiento es excesivo, si es intolerable para el niño, dejará de estar al servicio del crecimiento. Se paraliza el proceso y el niño regresa invadido por sentimientos que lo atemorizan. Aquí está la esencia de nuestra delicada función como adultos: no suplantar la experiencia del niño, no evitarle el conflicto ni la pena, sino proveer los medios para que pueda crecer con ella. Proveer un entorno donde pueda experimentar sus confusos y contradictorios sentimientos sin miedo. Proveer este "campo de operaciones" sustentando en la comunicación emocional y la confianza, seguro, estable su sólido, es la gran ayuda que podemos ofrecer al niño. Evitándole vivir emocionalmente esta experiencia, no aprenderá

a manejar sus sentimientos. Se sentirá desbordado por ellos. Más tarde encontraremos que la tolerancia a la frustración es mínima, que la pérdida de un objeto produce una tremenda ansiedad, que se siente indefenso ante situaciones de agresión y largos etcéteras. Muchos de estos niños no han tenido el privilegio de este entorno del que hablamos y no aprendieron a vivir con sus sentimientos. Es posible que en otras áreas (desarrollo madurativo, aprendizajes...) alcancen un buen rendimiento, pero, desde el punto de vista emocional, permanecerán inmaduros. No podemos olvidar que es específico de las Escuelas Infantiles la atención al desarrollo emocional. La función pues de los adultos es una función auxiliar de facilitar, contener, canalizar. La dirección del proceso pertenece al niño. Si le dejamos, el tendrá su forma peculiar de afrontarlo, de buscar sus resortes. La observación de todo ello nos permitirá conocer sus modos de accreamiento y su forma peculiar de resolver situaciones.

Veámos anteriormente los sentimientos de miedo y angustia por lo que se ve invadido el niño y veámos también el alimento del yo, el crecimiento y la seguridad que aporta encontrarse consigo mismo, con sus posibilidades. Sentirse con recursos válidos. Ello exige que le demos tiempo para descubrirlos y ponerlos en acción. Decíamos que para esto va a necesitar que el entorno de adultos que rodean al niño le ofrezcan una gran ayuda. ¿Cuál es esta ayuda? Constituye la segunda función básica de los adultos. La función de facilitar. Yendo al encuentro del niño, descubriéndole como es. Dejándole ser sin prejuicios; sin entorpecer su proceso con una imagen "prefijada" de como debería comportarse. Facilitamos cuando no tratamos de meter al niño en nuestro esquema. Facilitamos cuando vamos a su encuentro y desde ahí nos interrogamos tratando siempre más de comprender y de ayudar, que de presionarle y dirigirle para que sea como nosotros tenemos pensado que sea.

Facilitamos en definitiva desde el interés, el respeto y la valoración y no desde la exigencia. Los adultos, por tanto, facilitamos o entorpecemos pero no es misión nuestra llevar a cabo el proceso de adaptación.

Reflexión en torno al papel del educador

• Actitud receptiva. Objetivos:

En primer lugar resaltamos la importancia de una actitud que llamamos receptiva. Es una actitud de búsqueda, de "empaparse" de los niños. Conocer su historia, su ambiente, sus sentimientos. Es una actitud de recepción, en el sentido de dar cabida, en el aula, a cada niño con sus peculiaridades, con lo que le gusta y lo que le disgusta, tratando de que encuentre algo suyo allí. Con esta actitud el educador busca que el niño se sienta conocido, se sienta único, individuo, no grupo desde el comienzo. No se puede forzar este proceso. Es importante que la individualidad no se ahogue en el grupo. Que la relación personal prevalezca en este período. Busca también que el niño no se sienta metido en un engranaje totalmente ajeno a él: horarios, rutina diaria. El espacio, los objetos, el educador, el grupo, tiempos, ritmos y organización necesitan ser conectados con algo propio. Hay que esperar, todo es nuevo. Estos primeros días han de ser flexibles, necesita tiempo para hacer suya cada pequeña cosa. Es importante su opinión, su rebelión y su conformidad. Debe vivir la aceptación, el respeto y la continua invitación fruto del interés del educador por él. Ningún detalle le pasa inadvertido. El niño ha de sentir a donde pertenece. Cual es su grupo, su espacio, su educador. Ha de tener un punto de referencia claro. Un lugar seguro donde estar. La flexibilidad en determinados aspectos nunca debe desdibujar este sentido de pertenencia y de ubicación. Ello ha de tenerse presente, sobre todo en los casos en que las puertas permanecen abiertas para facilitar amigos de otros grupos, el estar con hermanos... En este sentido nos parece más conveniente que al llegar el niño a la Escuela infantil no sea recibido en un lugar común como el jardín sino en su clase. Queremos señalar la importancia, en el caso de los hermanos, de considerar, por parte del educador, a cada niño individualmente y no como "hermanos". Cada uno tiene un trabajo con su propia adaptación. No podemos "utilizar" a los hermanos mayores como prolongación de la madre ausente, si este no es su propio deseo. En algunos casos conviene hablar con la familia para evitar un exceso de responsabilidad que dificulta el proceso de adaptación del niño mayor, cuyo deseo en muchos casos responde a la necesidad de aliviar a la madre de su ansiedad. Pero no es el niño mayor quien debe asumir tal responsabilidad, sino más bien sentirse libre de ella para poder afrontar sus propios conflictos. Estas situaciones con frecuencia aparecen solapadas durante tiempo. Los hermanos se aferran el uno al otro durante los tiempos libres sin que se dé una integración en sus respectivos grupos. Ello expresa una inadaptación a la Guardería. En tales casos, prolongar esta situación durante el tiempo de grupo deja de ser una medida al servicio de la adaptación y por tanto debe ser cuestionada y revisada junto con los padres.

- **Programación pedagógica:**

Señalados los objetivos básicos y la actitud subyacente del educador, corresponde a éste disponer los recursos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de tales objetivos. No podemos entrar en detalles, por la extensión, en la exposición de estos recursos, pero queremos resaltar la importancia de dejar espacios para el juego libre, por su enorme valor en la elaboración de conflictos afectivos. Al mismo tiempo, al constituir una forma de pensamiento y lenguaje en el niño, ofrece el educador una situación óptima de contacto personal, de diálogo-juego, cuyo discurso es marcado por el propio niño. Por último, la observación detallada es una fuente insustituible de información acerca de los procesos del niño. Los juegos y actividades colectivas, con la intervención directa del educador, deben tener también un peso importante. Van conformando el sentido de grupo y en ellas aquel observa e inicia los elementos que regirán la vida en común.

- **El soporte psicoafectivo**

Esta función es compleja y reviste una importancia extraordinaria. El educador se convierte en blanco directo o indirecto del mundo emocional del niño. Se siente sometido a demandas de cuidado y protección, que por momentos se transforman en agresión o cólera. Será el soporte que canaliza y a través del cual el niño puede permitirse la experiencia de sus sentimientos. Estas emociones, en este momento, no van dirigidas, esencialmente, a su persona real. En cada niño, él está representando a distintos personajes, fantasmas, temores. Incluso, en un mismo niño, varía por momentos aquello que simboliza. Ve a los demás, fuera, teñidos por los propios sentimientos que siente dentro. La realidad está distorsionada por sus propias proyecciones, y su comportamiento responde a como él percibe la realidad: si sus sentimientos de rabia son intensos percibirá al educador agresivo con él y su conducta responderá a ello. Le pegará sin motivo o tendrá miedo al castigo, aunque no haya ningún indicio de darse; quizás se muestre receloso y huidizo; es posible que rechace en estos momentos el contacto o cualquier clase de acercamiento por parte del educador; acaso rechace “la comida que él le da” y no quiera probarla por considerarla mala y peligrosa. Cuando cese su rabia y en su interior albergue otros sentimientos podrá sentir al educador de forma distinta y aceptar su consuelo. Su disponibilidad y su afecto serán entonces inapreciables. El educador ha de ofrecerse, acercarse frecuentemente al niño pero tendrá que esperar el momento en que él este preparado para aceptarlo. Tendrá que dejarle tiempo, sin violentarle con ningún tipo de coacción moral. Tiene que saber que, más tarde, al rato quizás, al día o a la semana siguiente reencontrará dentro de sí otros sentimientos y, lo que es más importante, tiene que hacerselo saber al niño. Es como si el educador tuviera en mente “toda la película” integrada y el niño sólo tiene el “fotograma” que vive en cada momento. No puede unirlos. Necesita que alguien le devuelva con los suyos, cada uno de los momentos que va viviendo. Si todos ellos son igualmente aceptados, irá reconociendo como parte de sí los distintos sentimientos. Es decir, irá reconociéndose a sí mismo, forjándose una identidad integrada. Desde ahí, en libertad, la adaptación podrá convertirse en una decisión personal, interna, autoafirmativa. Para poder realizar todo esto es necesario que el educador no personalice los sentimientos del niño sintiéndose herido, atacado o rechazado y respondiendo a ello. Esto es lo que le hace adulto y lo que le confiere su autoridad. La figura del educador esta pues distorsionada por las proyecciones de su mundo interno. Si desconoce esto corre el peligro de enjuiciar mal al niño y de fijar su relación con él en el futuro, en un sólo “fotograma”, colaborador o agresivo, impidiendo la integración que posibilitaría el crecimiento. Si el educador conoce estos procesos internos y actúa respetando los momentos del niño, y permanece constante y disponible en su relación con él, poco a poco irá diferenciando el mundo interno del mundo externo. Podrá ver al educador de forma más realista, es decir, más cercana a lo que realmente es. Algo muy distinto ocurriría si el educador ignora lo que ocurre desde el punto de vista emocional. Si su comportamiento en la realidad confirma todas estas fantasías al niño le será imposible diferenciar la fantasía de la realidad. Quedará anclado en su confuso mundo interno sufriendo un gran perjuicio en su crecimiento emocional. También los padres y el resto de los niños se ven afectados por esta distorsión. Aunque no podemos extendernos, queremos señalar que sí es necesario que el educador diferencie externo e interno, el mundo de los sentimientos de la conducta del niño. Podemos y debemos comprender y aceptar la necesidad que un niño tiene de pegar a otro o de destruir algún material de la clase o agredir a un adulto. Conocemos la intensidad de sus emociones en este momento. Pero el niño se sentirá atemorizado de la capacidad destructiva de sus sentimientos si permitiéramos estas conductas. Alivia al niño encontrar un límite externo y nuestra constancia en él, sin “devolverle” la agresividad, sin culpa, sin amenazas, sin reproches. No podemos abandonarlos a su propio control, en un momento en que sus emociones lo desbordan. Es necesario hacerle llegar nuestra comprensión de sus sentimientos y, al mismo tiempo, poner un límite a su conducta.

- **Conocer al grupo:**

Durante el período de adaptación es función también del educador identificar su grupo; pues, saber que grupo tiene es el fundamento de su trabajo posterior. Esto exige una observación rigurosa y el análisis de los datos y trabajos realizados. Esta observación recogería distintas tareas que señalamos sintéticamente: socioafectivas (preferencias, intereses, particularidades, culturales...), actitudes (grado de autonomía, iniciativa, capacidad de expresión, capacidad de juego, aceptación de límites, intereses por el mundo externo, por el aprendizaje, aceptación del adulto, capacidad de relaciones, amistad, primeras elecciones, tipo de participación en el grupo, grado de integración...) y desarrollo madurativo (tipo de pensamiento concreto-abstracto, capacidad de razonamiento lógico, capacidad de expresar ideas a través del lenguaje, manejo de la presión gráfica, motriz...).

Los indicadores básicos para identificar a un grupo que han de quedar garantizadas en la observación son, lógicamente diferentes en función de la edad. Extendernos en este apartado sería objeto de un estudio posterior. Tan sólo queremos apuntar esta función básica del educador durante este período.

- **Orientación a la familia:**

Por último, corresponde al educador la labor de contacto, información, seguimiento y orientación de la familia. Debe conocer los movimientos de la dinámica familiar, canalizando actitudes a través de la integración de datos y aportando el contenido de su experiencia para esclarecer y evitar interpretaciones y comportamientos inadecuados. La Institución debe poner durante este período los recursos necesarios para que las entrevistas sean ágiles y frecuentes. Si en la Institución existen técnicos (psicólogos, pediatras, asistente social...) han de estar en este período al servicio del educador apoyándole en esta función, o interviniendo activamente cuando la situación lo requiera. Hemos constatado que facilita la adaptación cuando el educador conoce a los padres de los niños nuevos, y recoge la primera información acerca de los hábitos y la forma en que los padres tratan al niño, sus costumbres y características, antes de comenzar ésta a asistir al Centro. Por otro lado va convirtiéndose ya en una práctica habitual en muchos centros el que meses antes si es posible (mayo, junio, julio si va a comenzar en septiembre) la madre pase ratos de juego, esporádicamente, en la Guardería su hijo llevándose luego con ella. Igualmente lo es el hecho de que, en septiembre, cuando el niño comienza normalmente a asistir la madre o el padre acompañen al niño pasando algunas horas en la Guardería. Es una gran ayuda este paso progresivo a través del cual la madre actúa como introductora de todo el mundo que se abre ante él. Se lo ofrece. De esta forma todo viene teñido de esa relación maternal que ofrece tanta garantía y seguridad para el niño. Desde ese punto de vista emocional, adquiere esta circunstancia una relevancia especial. Sin embargo, hay algunos casos en que esta situación no favorece la adaptación y no es aconsejable prolongarla.

En todos estos casos, nuestra forma de ayudarle exige una gran sensibilidad y apoyo a la familia, para que se forje una relación de confianza, base de un futuro trabajo de análisis conjunto. En este sentido, resulta eficaz tener un encuentro de grupo, en el mes de junio con los padres de los niños nuevos. En él puede adelantarse, en base a la experiencia de otros años, las situaciones con las que, posiblemente, se encuentren para que puedan tomar conciencia y observarlas. Más adelante en octubre, sobre la experiencia vivida volverán a revisarse los planteamientos iniciales. El distinto ángulo de visión de padres y educadores aportan una gran riqueza.

BIBLIOGRAFIA:

- LEZINE, Irene: *La primera infancia*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1979.
- GOLDSCHMIED, Elinor: *El niño en la Guardería*. Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1981.
- MAHLER, Margaret S.: *El Nacimiento Psicológico del Infante Humano*. Ed. Marymar.

INDICE

- La educación como proceso dialéctico
- Características diferenciales de la Educación Infantil
- Nuestro planteamiento de la Educación Infantil
- Objetivos de la Educación Infantil
- Metodología en la Educación Infantil
- Nuestra propuesta metodológica
- El papel del educador
- La Escuela Infantil como respuesta institucional a la Educación Infantil
- El equipo y el proyecto educativo en la Educación Infantil

5. La Educación Infantil

PABLO GARCIA TUNEZ

Madrid, diciembre, 1985

5. LA EDUCACION INFANTIL

5.1. La educación como proceso dialéctico

La educación es un proceso dialéctico, algunos de cuyos términos podríamos plantearlos así:

- Individuo-medio.
- Yo-los demás.
- Maestro-niño.
- Libertad-normas.
- Creatividad-institución.

Al plantearse los objetivos de la educación se suele resaltar uno de los términos: se habla, por ejemplo, de educación puero-céntrica o de modelar al niño. En todo proceso educativo se establece una solución de compromiso (sin tesis dialéctica) entre las necesidades del niño, los deseos del adulto y las experiencias de la sociedad.

5.2. Características diferenciales de la Educación Infantil

- La Educación Infantil tiene la peculiaridad de no estar excesivamente centrada en procesos instructivos de tipo intelectual. Incluso en la concepción más tradicional se da mayor importancia de lo manual y de los hábitos sociales.
- Otra característica es su entroncamiento directo (histórico) con el optimismo pedagógico rousseauiano en la línea de la mitificación angelical del niño.
- La relación íntima a nivel metodológico y técnico con la Educación Especial.
- Especial dependencia de los procesos sociales. Por ejemplo, la inclusión de mano de obra femenina en el proceso industrial supuso, por ejemplo, una masiva escolarización de niños pequeños.
- La historia de la Educación Infantil se bandea de lo intelectual-escolar a lo asistencial-médico-psicológico.

5.3. Nuestro planteamiento de la Educación Infantil

- a) **Partir de las necesidades del niño:** ¿Qué es un niño de cero a seis años? ¿Cómo crece? ¿Cuáles son los factores que inciden en su crecimiento? ¿Con qué peso específico puede incidir la Escuela? ¿Qué papel ocupa ésta entre la familia y la sociedad?
- b) **Nuestra respuesta educativa a las necesidades del niño.** Elementos que determinen nuestra respuesta.

a) **Partir de las necesidades del niño:**

¿Qué es un niño de cero a seis años?

Es una etapa fundamental por la trascendencia que tiene para el resto de la vida.

En esta etapa el niño decide lo que va a ser. Se desarrollan sus mecanismos de aprendizaje (percepción, observación, reflexión...); se establecen las bases de su personalidad: conjunto de clichés relacionados con el medio. Se independiza de la vinculación afectivo-intelectual respecto a los padres afirmando (aunque por procesos de identificación) sus propios deseos.

“La intensidad del crecimiento en esta etapa hace del niño un ser sensible, vulnerable, esencialmente afectivo y dominado por sus deseos y sus fantasmas”.

Un niño de cero a seis años:

- Desarrolla el lenguaje hablado y desarrolla (o atrofia) otros modos de lenguaje.
- Desarrolla mecanismos de autonomía (relacionándose con los demás desde su independencia) o desarrolla mecanismos de dependencia e inseguridad.
- Desarrolla sus posibilidades motoras desde las más elementales (posición erecta, marcha, ...) hasta las más finas coordinaciones óculo-manuales o bimanuales, etc. en movimientos complejos y de gran precisión.
- Desarrolla los mecanismos de relación con los objetos pasando por las representaciones icónicas hasta su total sustitución por símbolos.

¿Cómo crece? Veremos algunos factores que inciden en su crecimiento.

Ya hemos comentado que el desarrollo psicológico es un proceso dialéctico (herencia-medio; yo-los otros; individuo-medio).

- Las etapas de la vida no se suceden de manera lineal. Tampoco son simplemente actuales, sino que integran en sí etapas anteriores e incluso preludian etapas futuras.
- Es importante tener en cuenta que ninguna experiencia carece de significado para el niño. Por otro lado en el crecimiento del niño inciden de manera muy notable las personas y los medios afectivamente significativos para él: si el padre o la madre no le dejan crecer si por el contrario no le dejan vivir su infancia y le empujan a crecer. Si se le quiere o no: el niño busca en los otros (adultos) su imagen especular, la que más va a influir en toda su conducta.
- La inteligencia y la afectividad no son cosas reparables aunque necesiten estímulos en parte específicos. Tampoco sus bases biológicas son independientes, aunque pueden determinar carencias e hipertrofias específicas.

b) **Nuestra respuesta educativa** a las necesidades del niño. Entre los elementos que determinan nuestra respuesta podemos considerar: Las propias necesidades del niño.

— Las exigencias sociales y la imposición de modelo. Necesidad de “aculturización”.

— Las proyecciones de nuestra personalidad: nuestro yo ideal; nuestras frustraciones...

¿Qué necesita un niño de cero a seis años?

— Necesita sentirse querido y poder proyectar su deseo.

— Necesita un medio adecuado a sus necesidades de maduración: espacio, tiempo, libertad, normas, objetos...

— Necesita encontrar su imagen y que ésta imagen sea aceptable para él.

— Necesita cubrir de manera adecuada sus necesidades biológicas: a través de la alimentación, higiene...

— Necesita que su infancia sea considerada en sí misma y no puramente en su funcionalidad de cara a la vida adulta.

— Necesita modelos ricos de los que poder extraer los rasgos de comportamiento que mejor coinciden con sus posibilidades individuales.

5.4. Objetivos de la Educación Infantil

Podríamos formular un objetivo general: acompañar al niño en su proceso de maduración aportándole un medio enriquecido de socialización, de experimentación y observación. (Lectura de la circular del Ministerio de Educación Francés. Agosto, 1977).

Desde un punto de vista estrictamente de la comprensión (dada la unidad del individuo) podemos distinguir algunos objetivos particulares:

— Ofrecer al niño, en un clima de respeto y protección, la posibilidad de vivir con otros (iguales, mayores y menores) no familiares, distintas situaciones, tanto placenteras como conflictivas con cuya experiencia el niño va creando un sistema de comunicación con los demás que determina la estructura de la personalidad del niño. Proceso de autonomía y socialización son dos caras de un mismo proceso.

— Ofrecer al niño un espacio rico en estímulos sensoriales donde desarrolla su capacidad de observación, experimentación, reflexión e investigación. Ello implica aprendizajes y mecanismos de aprendizaje.

— Ofrecer pautas amplias flexibles pero definidas en la distribución de tiempos y espacios que permitan al niño ordenar su propia actividad.

— Ayudar al niño a descubrir, a crear y a recrear a partir de las condiciones que imponen los límites materiales y humanos de la Escuela.

— Introducir a los niños en un mínimo de hábitos de respeto, higiene, etc., que le ayuden a aceptarse a sí mismo y a integrarse (si bien de manera “crítica”) en su medio.

— Ofrecer elementos que le ayuden a construir un equilibrado esquema corporal y a dominar el movimiento y las técnicas de expresión.

5.5. Metodología en la Educación Infantil

- Los métodos de trabajo son instrumentos al servicio de unos objetivos. No conviene confundir unos y otros de manera que por cambiar determinadas técnicas pensemos haber cambiado la concepción educativa. Por otra parte, es cierto que los métodos ya llevan implícita una determinada forma de concebir la educación y por tanto unos objetivos determinados. Tener en cuenta también no confundir determinados instrumentos didácticos con lo que es un método.
- La mayoría de los métodos ponen énfasis en algún aspecto de la actividad infantil y a través de este aspecto intentan llegar a las distintas esferas de la vida infantil.
- A través de la actividad sensorial.
- A través del juego.
- A través de la motivación por determinados centros de interés.
- Algunos métodos se plantean la característica precisamente de la globalización.
- Unos métodos hacen especial hincapié en la actividad intelectual (pedagogía operatoria) y otros ponen el énfasis en aspectos más afectivos (Escuela de Neill).

5.6. Nuestra propuesta metodológica

Sin tratar de definir un método, intentaremos establecer algunos CRITERIOS METODOLOGICOS:

- La forma de ordenar la actividad educativa (método) en Educación Infantil debe partir de la concepción del niño como unidad vital indivisible (no cabe plantearse didáctica de la afectividad o didáctica del conocimiento físico).
- El niño es a la vez dependiente de su entorno familiar y escolar y cualquier método de trabajo debe tender a la coherencia de ambos medios.
- La vida del niño a esta edad es fundamentalmente actividad aunque también reflexión y comunicación verbal. Cualquier método de Educación Infantil debe centrarse en la actividad del niño.
- En esta edad se forman sus mecanismos básicos de aprendizaje y de creación, las estructuras del funcionamiento y del lenguaje, pasando por una serie de estadios. Lógicamente, estas estructuras y estos mecanismos se forman en la acción y reflexión sobre contenidos concretos, pero éstos pasan a un segundo plano por la trascendencia de aquellos.
- Cualquier educación limita las posibilidades de crecimiento de los niños en cuanto que establece un sesgo dentro del abanico de comportamiento posibles, marcado por los determinantes culturales. No obstante, es obvio, que debe tenderse a que los límites sean cada vez más amplios (propio de culturas que progresan). Cualquier método en Educación Infantil debe potenciar la variedad y las diferencias dentro de los límites tolerables por la cultura concreta. Por eso debe permitir y favorecer la libre elección de actividad del niño (rincones, talleres...).

Uno de los mecanismos más importantes que favorecen la maduración en la edad preescolar es la imitación. Favorecer el contacto y la relación entre los niños dentro de un ambiente racionalmente heterogéneo es favorecer la creatividad y el aprendizaje de todos. Cualquier método de Educación Infantil debe plantearse esta vía de aprendizaje y maduración al menos con la misma importancia que la acción directa del propio educador.

Por lo tanto, en la puesta en acción de los recursos deben tenerse muy en cuenta los otros niños como elemento educador y el equipo como condición imprescindible.

5.7. El papel del educador

- El maestro de la Educación Infantil es un adulto que no sustituye a los padres; que convive con el niño ofreciéndole una serie más o menos ordenada de elementos, situaciones, objetos, etc. al tiempo que da seguridad al niño evitando la superprotección.

El maestro debe conocer los mecanismos fundamentales del comportamiento infantil (tanto en los aspectos más intelectuales como en los más afectivos) no para establecer programas de maduración y aprendizaje basados en aquellos, sino para saber intervenir o abstenerse en la actividad del niño y del grupo en función de que favorezca o no el desarrollo sano de los niños.

El maestro de Educación Infantil debe tener una especial sensibilidad y conocimiento de los lenguajes, de los medios de comunicación infantil, ya que, si se crea un clima sano en la Escuela, las demandas y en general la comunicación niño-adulto es permanente e individualizada.

El maestro de Educación Infantil es un modelo permanente en los procesos de imitación e identificación que son esenciales para el desarrollo de la personalidad del niño. En éste sentido no se trata de adoptar actitudes artificiales para favorecer un buen modelaje (por lo demás son inútiles), sino que el maestro debe reconocerse en este papel para comprender muchas actitudes de los niños.

El maestro de Educación Infantil juega un papel cargado de cierta contradicción difícil de asumir al ser a la vez potenciador de la libre elección del niño y límite de sus deseos, detentor de la norma.

El maestro de Educación Infantil es sobre todo moderador, animador y facilitador de la actividad infantil. Esta es, en definitiva la que permite al niño madurar y aprender.

5.8. La Escuela Infantil como respuesta institucional a la Educación Infantil

La Educación Infantil requiere una muy variada gama de respuestas (institucionales o no) algunas de las cuales son alternativas y otras, complementarias. ¿Qué es una Escuela Infantil?

La Escuela Infantil aporta elementos que responden a determinadas exigencias de la Educación Infantil:

- a) Es un medio institucional que no sólo aporta lo específico de la Escuela, sino que compensa muchos déficits del resto de las instituciones surgidas de la propia evolución social.
- b) La Escuela Infantil no establece (o no debe establecer) diferencias marcadas entre las actividades orientadas al desarrollo del conocimiento y las demás actividades ordinarias o extraordinarias de la vida (respuesta a la unidad vital que es el niño).
- c) El hecho de que el niño viva en la Escuela Infantil muchas situaciones no consideradas “escolares” permite al propio niño adquirir un concepto de escuela más rico y más sano y permite al maestro una comprensión más real de sus “alumnos” (esta palabra no existe en el léxico de la Escuela Infantil), pudiendo actuar sobre esferas del comportamiento que son inaccesibles en la relación puramente “escolar”.
- d) La Escuela Infantil permite al niño optar en sus relaciones tanto con adultos como con otros niños, pues, aunque cada niño tiene su grupo y sus adultos de referencia, existe un intercambio casi permanente, ya que es el grupo total de adultos responsables del grupo total de niños. (No es concebible la Escuela Infantil si no es desde una práctica de trabajo en equipo).
- e) No quiere decir que la Escuela Infantil sea el único medio institucional posible. De hecho el niño en Preescolar, por ejemplo, vive todas las situaciones de la Educación Infantil, aunque diluidas en diversos medios, lo que exigirá unas necesidades muy específicas de coordinación.

5.9. El equipo y el proyecto educativo en la Educación Infantil

- Cualquier proceso educativo requiere coherencia y convergencia de los distintos actuantes sobre él, pero en Educación Infantil, no es prácticamente concebible un proyecto educativo que no sea elaborado en equipo.
- El equipo es una “estructura dinámica”. Es un ser vivo que nace, se desarrolla y muere. Pero nace y se desarrolla entorno a un proyecto y muere cuando aquel proyecto es abandonado, se ha terminado o ha perdido su sentido.
- Los distintos educadores que actúan en un Centro de Educación Infantil lo hacen a través de su concepción de la educación, de sus respectivas personalidades, de sus opciones metodológicas, etc.
- Trabajar en equipo no es reducir o ignorar las diferencias de planteamiento o de actuaciones, sino ponerlas en común para elaborar unas mínimas líneas conductoras de toda la actividad.
- Las exigencias de la Educación Infantil: Desde la educación del movimiento hasta afectividad, hacen indispensables la cooperación de todos los educadores.
- La educación (infantil) no es un proceso unidireccional, es decir, no es sólo el adulto que ayuda al niño a madurar, sino que es recíproco. Desde esta perspectiva hay que analizar la permanente exigencia de búsqueda y análisis que se plantea a los educadores. Es fundamental que los maestros comprendan que esta actividad de investigación y análisis del equipo es parte integrante y fundamental de la actividad docente. Por otro lado, el equipo que investiga y analiza-educa también con esta actividad.
- La Educación Infantil, por su propia naturaleza genera una cantidad de demandas, conflictos, etc. que son imposibles de asumir si no es en equipo, aún así los equipos necesitan, normalmente, de aportaciones externas para poder analizar y asumir muchas situaciones.
- El proyecto educativo no es un dato previo que se entrega a alguien para que lo aplique sino un proceso de búsqueda en el que se implica todo el equipo.

6. EL DIARIO ESCOLAR Y EL PROFESOR INVESTIGADOR

EN EL

6. El diario escolar y el profesor investigador en el aula

JURJO TORRES SANTOME

1986

Faint, illegible text at the top of the page, possibly a header or introductory paragraph.

Second line of faint, illegible text.

Third line of faint, illegible text.

Fourth line of faint, illegible text.

Fifth line of faint, illegible text.

Sixth line of faint, illegible text.

Seventh line of faint, illegible text.

Eighth line of faint, illegible text.

Ninth line of faint, illegible text.

Tenth line of faint, illegible text.

Eleventh line of faint, illegible text.

Twelfth line of faint, illegible text.

Thirteenth line of faint, illegible text.

Fourteenth line of faint, illegible text.

Fifteenth line of faint, illegible text.

Sixteenth line of faint, illegible text.

Seventeenth line of faint, illegible text.

Eighteenth line of faint, illegible text.

Nineteenth line of faint, illegible text.

6. EL DIARIO ESCOLAR Y EL PROFESOR INVESTIGADOR EN EL AULA

Hasta no hace mucho tiempo la única forma de saber y comprender lo que sucedía en las aulas estaba basada primordialmente en los datos que obtenían los investigadores y evaluadores, externos y ajenos a esa aula concreta, a partir fundamentalmente de las informaciones que proporcionaban los tests y cuestionarios.

La influencia de la filosofía positivista en la investigación educativa trajo como consecuencia que únicamente se considerasen y tuviesen en cuenta las conductas directamente observables; conductas que, además, se interpretaban aisladamente, sin preocuparse adecuadamente del contexto en que se producían, de sus historia, de su génesis.

Frente a este modelo ya caduco de análisis de la vida del aula surge toda una metodología naturalista de investigación que no se preocupa sólo de las conductas aisladas en categorías, sino que trata de entender el comportamiento de forma global, procurando captar y comprender lo que sucede en el aula teniendo en cuenta el punto de vista de los actores, alumnos y profesores.

Los diarios escolares del profesor pasan así a ser no únicamente algo primordial para comprender lo que sucede en las clases, sino también un medio de investigación del propio profesor. Este se convierte en un elemento activo en la toma de decisiones acerca de lo que es importante o no en el aula, dejando de ser una persona que está permanentemente en peligro de caer en las rutinas. En definitiva, haciendo "lo que siempre se hizo".

Cuando las rutinas se convierten en dueñas de nuestro comportamiento la realidad también se percibe como no problemática. De este modo, las cotidianidades encaminan nuestra conducta en una única dirección frente a las otras muchas que teórica y prácticamente son posibles. Solemos olvidar con demasiada frecuencia que la práctica actual que llevamos a cabo en el aula es sólo una de entre las otras muchas alternativas posibles; alternativas que no solemos ni siquiera plantearnos.

El diario escolar se convierte así en un valioso instrumento que posibilita el abandono de las acciones rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. Al mismo tiempo permite la aparición de la acción reflexiva, verdadera característica de la figura del "profesor como investigador en el aula" o "profesor crítico".

El profesor como investigador no necesita ya moverse dentro de las coordenadas de acción que otros le "dictan" como deseables o convenientes y que él realiza sumisamente sin cuestionarse. Ahora él mismo asumirá lo que debe hacer a base de contrastar su práctica cotidiana con otras prácticas y teorías educativas, sociológicas y psicológicas. El profesor aprende a experimentar y a descubrir lo que es posible, lo que es deseable y el/los porqués de todo ello.

En este modelo el eje de las preocupaciones principales del profesor ya no radican, sólo en el “cómo” se deben o puede hacer cosas en el aula, sino que también se centran en la necesidad de preguntarse los “porqués”.

Mediante la reflexión constante el docente se convierte en una persona mentalmente más abierta, que somete permanentemente a contrastación crítica cualquier comportamiento, creencia o teoría a la luz de las bases que la sustentan, así como de las consecuencias que todo esto conlleva. También pasa a ser consciente de la gran responsabilidad de su labor profesional.

A través del diario escolar del profesor, tanto él como sus compañeros de profesión, logran adquirir una mayor comprensión de la vida en el aula. Podremos así comprender la forma de pensar del docente, sus razones para obrar como lo hace e interpretar lo que sucede en el aula.

Entender cómo los profesores interpretan, realizan y evalúan la vida del aula es esencial tanto para ellos mismos como para cualquier otro profesional interesado por cuestiones educativas.

La actividad reflexiva a que obliga el diario escolar del docente facilita la labor de revisión constante de sus propias teorías, suposiciones y prejuicios y, asimismo de la forma que éstos afectan a su comportamiento y a la planificación del trabajo en el aula.

En el diario escolar se recoge lo que sucede en el aula desde el punto de vista de un personaje clave, el profesor. En aquel se **describen** los acontecimientos, incidentes y sucesos significativos de la vida diaria en la clase, no sólo de las cosas que plantearon problema y/o salieron mal, sino también aquellas actividades que puede considerarse que alcanzaron el éxito.

Sin embargo no será importante únicamente **la descripción** de lo que sucede, sino también, y muy fundamentalmente, **las interpretaciones** y las impresiones del propio profesor-observador. Para facilitar su labor en la recogida de las anécdotas cotidianas y/o extraordinarias, debemos procurar redactarlas lo más pronto posible al momento en que ocurrieron, con el fin de evitar deformaciones y olvidos importantes. No obstante y dado que esto no siempre es posible, lo que si podemos hacer es recurrir a anotar alguna o algunas “**palabras-clave**” que favorezcan nuestra retención de lo sucedido y, posteriormente, su redacción.

Es también aconsejable, para realizar **descripciones** lo más verídicas y ajustadas posible, **incluir citas textuales**; describir las acciones de los personajes centrales con el **máximo detalle posible, indicando el día, hora, y a su vez cómo y dónde** tuvieron lugar; en qué contexto, qué estaba sucediendo momentos antes, qué otras personas u objetos fueron involucrados, qué respuestas y reacciones tuvieron aquellas, etc.

En las descripciones de sucesos complejos se debe procurar asimismo **mantener la sucesión temporal** de los acontecimientos tal como éstos tuvieron lugar.

Es importante esforzarse por no confundir la descripción de los sucesos con su interpretación. En primer lugar describiremos, con palabras lo más precisas posible y utilizando una redacción clara, lo sucedido. Seguidamente daremos la posible o posibles razones del o de los porqués; es decir, interpretaremos lo acaecido.

La interpretación de lo que hablamos es algo básico en un diario escolar, ya que constituye la única forma que posibilita ver las razones profundas del comportamiento del profesor ante lo que ha ocurrido y analizar su conducta. De este modo: ¿Qué estaba pensando el docente en esa situación? ¿Por qué la programó así? ¿Cuáles son las causas, según el profesor, de ese fracaso o de ese éxito concreto que recogemos en el diario? ¿Cómo se podía haber previsto ese suceso? ¿Qué deberemos hacer para modificar o volver a crear el clima que dio origen a ese comportamiento?, etc. Son algunas de las posibles preguntas abiertas que podemos hacernos.

Como recurso excepcional en nuestra investigación —especialmente para favorecer la objetividad en nuestras descripciones— se puede también alguna que otra vez **recurrir a la utilización de un magnetófono**. El uso de este medio nos ayudará a recordar con más exactitud conversaciones clave, frases esenciales, etc. para la comprensión de algunos hechos incluso la revisión posterior de esa cinta puede hacernos descubrir aspectos fundamentales que permitan el entendimiento de algunas situaciones que en su momento nos pasaron desapercibidas.

La fotografía es también un recurso —económicamente accesible— que nos facilita información complementaria sobre la vida en el aula. En algunos momentos determinados o en períodos de tiempo elegidos al azar podemos dedicarnos a hacer fotografías que en blanco y negro serían suficientes. Fotografías tomadas desde ángulos diversos, una veces dirigidas con precisión sobre algo concreto y otra más al azar. Su revelado posterior puede ser fuente de valiosa información. En algunas fotos podremos reafirmarnos en lo que nosotros creemos que pasó, pero cabe también la posibilidad de que surjan ante nuestros ojos aspectos que se nos escaparon en aquel momento concreto o que nosotros creímos ver de manera distinta.

El diario escolar concebido de esta forma es un valioso instrumento de investigación para el propio profesor que se ve impelido a reflexionar sobre su acción, a explicarla, razonarla, cuestionarla, etc. Es, en consecuencia, un recurso esencial de cara a hacer realidad y no eslogan la figura del “profesor como investigador en el aula”.

7. Explotación didáctica del “foro de experiencias”

Cómo organizarlo

INDICE

- Modalidades de organización
- Explotación didáctica

7. Explotación didáctica del “foro de experiencias”

o

Cómo organizar intercambios entre Centros

EQUIPO CENTRAL. M. E. C.

1987

7. EXPLOTACION DIDACTICA DEL “FORO DE EXPERIENCIAS” O COMO ORGANIZAR INTERCAMBIOS ENTRE CENTROS

El foro de experiencias, es una oportunidad de intercambiar, compartir y poner en común iniciativas, ideas, observaciones y reflexiones sobre la práctica y sobre los planteamientos teóricos que sustentan nuestra tarea.

Es asimismo, una inmejorable ocasión para analizar la propia experiencia (tanto la que se expone, como la de aquellos que la visitan) con otros profesionales ajenos a la misma que, desde su situación de observadores externos implicados en una tarea similar, nos aportarán nuevas impresiones y matices para el análisis o nuevas sugerencias de actuación.

Puede suponer, por tanto, un excelente recurso de formación del profesorado a partir del contraste de iniciativas y opiniones, y de la reflexión en común.

Actualmente son muchos los educadores que demandan actividades de formación en esta línea y, por lo tanto, cada vez son más numerosas y variadas las iniciativas tomadas como respuesta a los mismos.

Los intercambios de experiencias han adoptado tan diferentes formas de organización como diferentes eran sus protagonistas, e independientemente de ello y del contenido de los mismos, suelen ser de las actividades que más satisfacen como recursos de formación.

Sin embargo, frecuentemente se ha constatado una cierta insatisfacción, fundamentalmente por parte de los organizadores, en cuanto a la profundización y enriquecimiento de la experiencia expuesta, a causa de una cierta pasividad o negativismo de quienes la van a conocer.

Por eso, nos parece extremadamente importante planificar bien esta actividad por parte de ambos colectivos para que realmente constituya un enriquecimiento mutuo y una oportunidad de formación.

Al participar en un foro de experiencias, ya sea como organizador o como visitante, es conveniente partir de dos planteamientos básicos:

- No sólo hemos de compartir lo extraordinario; es importante poner en común las dudas, los pequeños éxitos y fracasos, lo cotidiano, lo frágil y lo sólido.

No siempre nos van a ofrecer experiencias maravillosas, pero la más sencilla de todas puede contener aportaciones y elementos para la reflexión tan profundos como las más deslumbrantes.

La experiencia puede ser sólo un pretexto para hacer surgir la disensión, el análisis y el intercambio.

- El análisis y la profundización se realiza partir de la experiencia que se muestra, pero es necesario contrastarla con la de los profesionales que asisten a la exposición y analizar también las de éstos para que verdaderamente suponga un enriquecimiento mutuo. No es necesario agotar todas las posibilidades en una sola sesión. Se puede comenzar por aquel aspecto más interesante o preocupante para todos los implicados, y abordar otras cuestiones en sesiones posteriores.

7.1. Modalidades de organización

El foro de experiencias puede centrarse en:

- La experiencia global de la totalidad de una Escuela.
- Una actividad concreta del conjunto o de un solo grupo.
- Un proyecto de investigación.

Para mostrar cualquiera de estas iniciativas podemos adoptar, entre otras, alguna de estas formas de organización:

- Exposición oral de una o dos personas de la Escuela a un grupo más o menos numeroso, fuera del Centro, ayudándose con recursos audiovisuales (transparencias, diapositivas, etc.). Coloquio abierto.
- Grabación en vídeo de todo el proceso y difusión del mismo en instituciones de formación o Centros de Enseñanza.
- Elaboración de un documento impreso, suficientemente ilustrado, y divulgación del mismo entre los profesionales de la etapa.
- Se puede utilizar cualquiera de estas dos últimas modalidades completada con una sesión de trabajo con los realizadores.
- Mesa redonda sobre alguno de los temas de investigación común a varias escuelas. Asistirá algún experto sobre el tema que lo centre y amplíe.
- Visita al Centro. Observación de la experiencia. Sesión de trabajo con los profesionales del Centro.
- Muchas de estas modalidades pueden combinarse entre sí, perfeccionarse con nuevos recursos según la realidad y las posibilidades de cada zona.

7.2. Explotación didáctica

Como en repetidas ocasiones los educadores han manifestado su preferencia por esta última modalidad, intentaremos profundizar en las posibilidades didácticas que ella puede ofrecer sin ánimo de ser exhaustivos, sino más bien procurando aportar sugerencias fácilmente aplicables y válidas para otras modalidades.

El inconveniente que esta forma de organización suele presentar es la limitación del número de asistentes, que al visitar la Escuela en plena actividad tiene que ser muy reducido. Para rentabilizar la actividad y hacer más ricos los intercambios, se puede dedicar cada día de la semana para la visita de dos personas de escuelas diferentes y hacer posteriormente una única sesión de análisis común.

En cualquiera de los casos, se trata, en primer lugar, de que ambos colectivos (el equipo de la Escuela y el que los visita) adopten esta actitud reflexiva y crítica a la que antes se aludía y, utilizando como punto de partida aquello que se ofrece, intenten ir más allá de esto mismo debatiendo sobre la infinidad de detalles que conforman el día a día de una escuela o los múltiples aspectos de la práctica escolar.

A) El equipo que muestra la experiencia

Previamente a la realización.

- El equipo de la Escuela organizadora deberá **planificar razonadamente la preparación del foro**, distribuyendo entre el personal la diferentes tareas con criterios de adecuación a las posibilidades de cada uno, pero con el objetivo de no agobiar a unos pocos y de conseguir la participación de todos.
- **Se pondrá en contacto con las Escuelas** que les van a visitar, enviándoles su ofrecimiento con el programa de la actividad y solicitándoles las aportaciones que más les inquieten, tanto de materiales como de puntos de reflexión u organización.

Si la Escuela o la ciudad puede ofrecer **otros alicientes culturales** o de diversión, también es **interesante reseñarlo** desde el principio, junto con un plano de localización de la Escuela y las restantes sugerencias, en busca de una favorable predisposición.

- Es necesario que se plantee y determine o especifique lo que quiere ofrecer.
- Que valore si realmente puede hacerlo y qué aspectos de la vida de la Escuela ilustran este ofrecimiento.
- Concretar el contenido del foro.
- **Que decidan cómo lo van a presentar:**
 - Enseñando la Escuela sin más.
 - Explicando la experiencia .
 - Las dos cosas.

En la modalidad que estamos tratando suele dar buen resultado iniciar el foro con una exposición general de la experiencia por uno de los profesionales de la Escuela, enmarcándola en la situación real de la Escuela, en los planteamientos teóricos, los objetivos del proyecto educativo del Centro, la dinámica de trabajo del equipo, etc.

Es importante preparar esta exposición de forma que no sea muy extensa y sí lo más clara y dinámica posible. Posiblemente unas transparencias, diapositivas, paneles de fotos u otros recursos nos ayuden a conseguirlo.

Puede completarse con la exposición, por parte de otra persona del equipo, de alguna actividad ilustrativa, ayudándose con trabajos de los niños o cualquier otro material de apoyo.

Todos estos recursos deberán ser preparados con tiempo suficiente, esmerándose en su selección y distribución espacio-temporal.

También, dependiendo del tema central de la experiencia, puede resultar muy rica la exposición de las impresiones de uno de los padres o de alguna persona del barrio, de alguna manera relacionada con la Escuela.

No es conveniente utilizar todas estas exposiciones en un mismo foro, sino decidir cuáles son las más adecuadas al caso y planificar una sesión combinando algunas.

- Después de estas exposiciones es ineludible abrir un **coloquio de preguntas aclaratorias**.
- Una cuestión importante que tanto unos como otros debemos **cuidar esmeradamente** en estas actividades, son **los pequeños detalles de relación humana** que condicionan tremendamente el éxito de la actividad. Procurar un ambiente cordial, distendido, profesional y amistoso, es responsabilidad de ambos colectivos.

El café de media mañana, la comida, el regreso, etc. son momentos de gran utilidad en este sentido.

- Antes de observar en profundidad cualquier aspecto de la práctica escolar, es conveniente que las personas que visiten la Escuela tengan **una visión del conjunto** de la misma. Por lo que puede ser interesante un recorrido rápido por las distintas dependencias de ésta.

- Llegando un momento hay que determinar y decidir entre todos **cómo organizar la observación más profunda**. El equipo de la Escuela hará su propuesta, previamente pensada, a los visitantes argumentándola con criterios que tiendan a ofrecer una mayor aportación a estas personas.

Una alternativa puede consistir en incorporarse cada uno a un grupo distinto de la Escuela, durante el tiempo restante de la mañana, observando la actividad que en ella se desarrolla. En la jornada de tarde, puede ser interesante cambiar de grupo y de esta forma obtener una visión más general y contrastada.

- La sobremesa o la siesta de los niños será un buen momento para intercambiar impresiones e información de cada Escuela.
- Al terminar la jornada se puede organizar una sesión de trabajo, en el CEP o lugar parecido, con el resto de los maestros que visitaron el Centro y con el equipo de éste.
- Es importante planificar minuciosamente esta sesión para garantizar la calidad didáctica de toda actividad.

En un primer momento interesa realizar un **análisis global de la Escuela**. Puede dar resultado distribuir a los asistentes en pequeños grupos (depende del número), en cada uno de los cuales debería estar una persona del Centro visitado, y con un guión, previamente preparado por el equipo del mismo, que especifique los aspectos a analizar, se realizará este análisis durante cuarenta y cinco minutos. Escribiendo cada grupo sus conclusiones y debatiéndolas durante media hora.

- Después se puede **centrar el foro en el tema designado** para el mismo.
 - Una persona del Centro introduce los planteamientos del equipo sobre el mismo y abre el debate preguntando sobre la constatación de esto en las observaciones de los asistentes. Puede ilustrarse con diapositivas u otro material.
 - Opinan libremente.
 - El experto moderador puede ir introduciendo aportaciones.
 - Algunos cuentan sus experiencias.
 - Se contrastan y analizan.
 - Se toman algunas decisiones de investigación, relación, etc. para el futuro.
- Suele ser muy interesante tener preparado un cuadernillo con todas las exposiciones que la Escuela ha realizado en la actividad, que comprendan los planteamientos teóricos acerca del tema del foro y la realizaciones prácticas de la Escuela al respecto. **Este cuadernillo se puede entregar a todos.**
- Por último, conviene hacer una **evaluación de la actividad conjuntamente**. Si se cuenta con un guión previamente elaborado será mucho más fácil. El equipo organizador puede elaborar posteriormente un **informe, memoria del desarrollo del foro**.

B) El equipo que visita la Escuela

También **planifica esmeradamente la visita** con vistas a:

- Obtener elementos de análisis para la experiencia de su Escuela.
- Perfeccionar su práctica.
- Aportar elementos a los otros participantes en el foro.
- Poder **transmitir fácilmente la experiencia** entre sus compañeros que no pueden asistir.

- Aunque el tema del foro sea muy concreto, **diseña la observación de toda la Escuela y la explotación de la experiencia al máximo.**

- Se trata, en primer lugar, de **observar las condiciones materiales** de la institución:

Edificio: seguridad, ventilación, ornamentación, dependencias, aprovechamiento del espacio, equipamiento, material didáctico, recursos en general...

Es conveniente distribuirse los aspectos a observar y llevar cámara para fotografiar los que se consideren más sugerentes y originales.

- **Una guía de observación previamente preparada** puede facilitar mucho esta tarea.
- **También en los aspectos pedagógicos** conviene distribuirse los temas para observar: uno, los metodológicos; otro, los organizativos o como se considere más rentable.
- **Se prepararán los materiales y todas las aportaciones posibles** al tema del foro. Este equipo también puede preparar un cuadernillo sobre sus planteamientos teóricos acerca del tema y las iniciativas prácticas llevadas a cabo y entregarlo en el foro.
- Puede resultar muy útil organizar una sesión de trabajo con todo el equipo de la Escuela (aunque sólo vayan a asistir dos) sobre el tema del foro y los puntos que los organizadores demandan en sus programas. **Para aportar en el foro la reflexión** de todo el equipo.
- En esta misma reunión se determinarán los aspectos de la Escuela que independiente del tema del foro nos interese observar, los **interrogantes y dudas de este equipo para contrastar con los demás**, etc.
- Este equipo **elaborará un informe-memoria del desarrollo y valoración del foro** que intercambiará con la Escuela visitada.
- Será necesario **planificar la transmisión de esta experiencia a los propios compañeros** y a otros que les pudiera interesar del CEP u otros Centros de la zona.
- La organización de paneles de fotos, minuciosamente secuenciadas, de esquemas de los propios informes elaborados, etc. puede ser un recurso de gran utilidad o la motivación para organizar otro foro con diferente modalidad.

C) Los equipos de apoyo al Plan Experimental

Una vez realizados los foros en las zonas y con las zonas entre sí, podría ser sumamente interesante **organizar una especie de Congreso-exposición**, en las zonas que diera para ello o una general, con las experiencias mostradas en los foros.

Se podrían utilizar los materiales utilizados en dicha actividad:

- Cuadernillos de los equipos.
- Proyectos.
- Guías de observación.
- Materiales de los niños, etc.

D) Sugerencias de actividades para trabajar como preparación a los foros y como técnicas expositivas

- Elaboración de transparencias.
- Diseño de folletos o programas de actividades.
- Recopilación y conservación de trabajos de los niños.

- Guías de observación de un Centro y de una actividad.
- Guiones de trabajo.
- Cuadernillos de experiencias.
- Cuestionarios de evaluación.
- Paneles de fotos secuenciadas.
- Preparación de exposiciones: paneles, esquemas, materiales, diseños, etc.
- Sugerencias de uso de diferentes materiales, etc.

Por último, es importante aclarar que no se trata de llevar a la práctica todas y cada una de las sugerencias que aparecen en este documento, ni tampoco exactamente en la forma que se sugieren.

Hemos intentado dar ideas que ayuden a un mayor aprovechamiento de los foros de experiencia, pero siempre partiendo de que son los equipos interesados los que con estas o con otras sugerencias, planificarán el desarrollo del suyo propio y diseñarán su forma personal de ponerlo en práctica.

Del mismo modo, consideramos que el éxito de estas actividades depende en gran medida del apoyo que todos nosotros facilitemos a las Escuelas en su preparación.

Ofrecemos este documento, como un instrumento que ayude a los equipos B en el apoyo que están prestando a los Centros para la planificación de estas actividades. Cada equipo podrá reducirlo, ampliarlo o modificarlo y darle el uso que a su criterio considere necesario.

INDICE

- Organización del Centro
- Instalaciones
- Modelo educativo
- Recursos
- Relación con padres
- Relaciones externas de la Escuela

8. ASPECTOS A OBSERVAR EN LAS VISITAS A OTROS CENTROS

8. Aspectos a observar en las visitas a otros Centros

EQUIPO CENTRAL M. E. C.
1987

8. ASPECTOS A OBSERVAR EN LAS VISITAS A OTROS CENTROS

1. Organización del Centro:

- Clima que se percibe en general.
- Horario del Centro y de los niños.
- Personal. Funciones.
- Servicios que ofrece el Centro. Actividades que se desarrollan a lo largo de la jornada.
- Número de niños que asisten al Centro.
- Número de niños/aula.
- Agrupamientos (criterios).

2. Instalaciones:

- Aspecto externo del edificio.
- Distribución de los espacios en función de las edades de los niños.
 - Aulas-pasillos-hall-comedor.
 - Patios.
 - Espacios comunes.
 - Otros espacios.
- Elementos decorativos.
- Otros espacios que ofrece la Comunidad aprovechables por la Escuela.

3. Modelo educativo:

- Conocimiento del proyecto educativo del Centro.
- Organización de los espacios y los tiempos.
- Cómo se organiza el trabajo en común. Cuándo lo hacen.
- En la clase, cómo se enfoca la actividad de aula.
- Relaciones interpersonales:
 - entre adultos,
 - adultos-niños,
 - niños entre sí.
- Servicios de apoyo a la Escuela.
- Funcionamiento del equipo docente:
 - Planteamientos psicopedagógicos de los mismos.
 - Organización interna.
 - Tiempo de reunión. Periodicidad.
 - Formas de reciclaje.
- Personal no docente:
 - Qué trabajo hace.
 - Cómo se relaciona con el personal docente.
 - Cómo se relaciona con los niños.

4. Recursos:

- Materiales:
 - Tipo de materiales que manejan los niños.
 - Tipo de materiales de apoyo al profesor.

5. Relación con padres:

- Formas de participación.
- Reuniones. Visitas.

6. Relaciones externas de la Escuela:

- Con el Ayuntamiento.
- Con la Comunidad Autónoma.
- Con asociaciones o entidades diversas.
- Con otros Centros.

Aspectos a considerar en el análisis de la práctica

1. Proceso por el que surge la actividad o situación a analizar.
2. Relaciones de comunicación que se establecen en ella:

- entre el educador y los niños,
- entre los propios niños,
- con el resto de la escuela,
- con los padres,
- con el medio exterior.

3. Aprendizajes que tienen lugar.

4. Planteamientos metodológicos.

5. Recursos utilizados.

- espacios,
- materiales.

6. Tratamiento de la evaluación en el desarrollo de la misma.

9. Analizar la práctica

MARIA ISABEL GALAN

- con el objetivo y los fines
 - entre los propios fines
 - con el resto de la escuela
 - con los padres
 - con el medio exterior
3. Aprendizajes que deben tener
 4. Tratamiento metodológico
 5. Recursos utilizados
 - espacios
 - materiales

6. Tratamiento de la evaluación en el desarrollo de la unidad

El presente documento tiene como objetivo...

El primer punto a considerar es el objetivo...

En cuanto a los recursos, se utilizarán...

El tratamiento metodológico se basará en...

Los aprendizajes que se espera que los alumnos...

La evaluación se realizará de manera...

- Tipo de materiales que utilizarán los niños
- Tipo de actividades de apoyo al profesor

A. Relación con padres

- Cursos de padres
- Encuentros

B. Relaciones externas de la Escuela

- Con el Ayuntamiento
- Con la Comunidad Autónoma
- Con instituciones o entidades diversas
- Con otros centros

C. Aspectos a considerar en el diseño de la unidad

- Tipo de actividades o situaciones que se utilizarán
- Recursos materiales que se utilizarán



9. ANALIZAR LA PRÁCTICA

9. Analizar la práctica

MARIA ISABEL GALAN

1987

Consideramos de suma importancia que la reflexión sobre la práctica sea un proceso de aprendizaje que permita al docente dar forma al verdadero proyecto educativo, con la planificación de estrategias para desarrollarlo.

La tarea individual que ello supone y el cuidado de que el docente sea consciente de sus propias certezas y dudas, sus esperanzas y temores, para poder argumentar y actuar en algunas situaciones de la práctica.

Existen algunos instrumentos que pueden servir como apoyo a la reflexión. Un caso es, algunas veces, el uso de la observación de una práctica propia o ajena, que puede ser un buen momento para reflexionar sobre la reflexión.

En cualquier caso, lo que sí es importante es tener en cuenta la frecuencia de reflexión que se quiere analizar, para poder tener un buen control de que dedicamos al análisis y no nos arrastramos a otros aspectos de la práctica.

Este documento pretende ser un instrumento que ayude a reflexionar sobre la práctica docente, para cuestionarla para colaborar o mejorar competencias, así como para tener un buen control de los debates y contrastar nuestras propias prácticas con las de otros docentes.

No es necesario seguirlo literalmente, sino que se puede adaptar a las propias necesidades, valorando la forma de reflexionar sobre la práctica y no el contenido mismo.

9.1. Puntos de reflexión en la práctica

El docente debe reflexionar sobre su práctica docente, para poder tener un buen control de los debates y contrastar nuestras propias prácticas con las de otros docentes.

9. ANALIZAR LA PRACTICA

El análisis de la propia experiencia, de la propia práctica, supone un punto de partida básico para la puesta en marcha del Marco Curricular propuesto. El conocimiento que aporta el análisis de nuestra actuación profesional es, en sí mismo, un paso adelante en el desarrollo del modelo educativo que el Marco Curricular propone, en el sentido de valorar a uno mismo como fuente y agente principal de su propio aprendizaje y posibilidad de cambio.

Consideramos de sumo interés que la reflexión y el análisis de nuestra forma de proceder nos sirva para identificar explícitamente el modelo que sustenta las diferentes prácticas educativas en cada equipo y en cada Centro; y al mismo tiempo dar forma al verdadero proyecto educativo que surge de la explicitación de las intenciones educativas y la planificación de estrategias para desarrollarlas.

La tarea individual que ello supone y el contraste en grupo, irá poniendo de manifiesto la propia concepción educativa, las propias certezas y lagunas, que supondrán un enriquecimiento y aprendizaje para todos y aportará argumentos para reafirmarse en algunas iniciativas o introducir paulatinamente los cambios que se estimen necesarios.

Existen algunos instrumentos que pueden resultar verdaderamente útiles a la hora de analizar la propia acción. Un cassette, algunas fotos instantáneas, una grabación en vídeo, un anecdotario o diario escolar, el registro de la observación de una persona ajena a la actividad, etc. pueden constituirse en documentos objetivos que aportan datos fácilmente desapercibidos por uno mismo, a veces importantes, y, sobre todo, que pueden enriquecer el contraste y la reflexión.

En cualquier caso, lo que sí consideramos conveniente es reconstruir de alguna manera (oral o gráficamente) la secuencia de aquello que se quiere analizar, para poderlo tener presente tal como ocurrió en las diferentes sesiones que dediquemos al análisis y no nos arriesgamos a errores por interpretaciones diferentes, olvidos o tergiversación.

Este documento pretende ser un instrumento que ayude a reflexionar sobre la práctica diaria. No es un cuestionario para contestar o devolver completado, sino una guía con algunas sugerencias para reflexionar, debatir y contrastar nuestros propios planteamientos sobre la tarea educativa.

No es necesario seguirla literalmente, desde el principio hasta el final y en el orden que ella sugiere. Cada equipo valorará la forma de utilizarla según su dinámica de trabajo y su realidad concreta.

9.1. Pautas de reflexión sobre la práctica

Hemos estructurado el documento siguiendo diferentes aspectos que conforman la tarea educativa y la vida en la Escuela Infantil y que, por lo general, pueden intervenir en cualquiera de los acontecimientos cotidianos de la misma.

En cada uno de estos aspectos se sugieren algunas pautas de análisis para los mismos, con la idea de que en cada equipo surgirán otras tantas que irán configurando la propia guía de análisis de la realidad.

Sin embargo, no siempre será necesario analizar todos los aspectos. Cada equipo determinará el uso de la guía en cada momento o incluso su modificación.

Es necesario, en primer lugar, concretar qué se va a analizar, y contar con instrumentos que faciliten el que todos lo conozcan igualmente. Puede tratarse de una jornada escolar, una actividad de toda la Escuela (fiesta de Carnaval), una situación de vida cotidiana (la llegada de los niños), una actividad de un solo niño o de un grupo, etc.

En cualquiera de los casos conviene definir muy bien el objeto de análisis y “reconstruirlo” lo más fielmente posible.

Como aspectos a considerar en el análisis nos parecen importantes:

1. Proceso por el que surge la actividad

Se trata de, a partir de este punto, poner de manifiesto los planteamientos educativos básicos del equipo, sus inquietudes y objetivos educativos más generales, por encima de su propia Escuela, y la implicación de cada uno como parte del equipo que la genera.

Para ello, es necesario remontarse al por qué de esta actividad y de su selección para ser analizada; qué objetivos se pretenden con ella, cuáles son los valores educativos que presenta, en qué medida responde al planteamiento de la Escuela como unidad y al modelo educativo que propone el Marco Curricular.

2. Relaciones de comunicación que se establecen

Tanto el desarrollo como el aprendizaje, son procesos dinámicos que el niño va construyendo a partir de la permanente relación o interacción que él establece con todo lo que le rodea.

En la Educación Infantil, padres, niños y educadores están igualmente implicados y ésta se concibe como un proceso de colaboración y relación entre ellos.

La calidad de las relaciones que se establecen en la Escuela es un condicionamiento básico para el desarrollo y el aprendizaje de los implicados en ella.

Es necesario, por tanto, analizar profundamente el tipo de relaciones que posibilita la Escuela, las aportaciones que éstas suponen para los niños y para los demás implicados en la Educación Infantil.

Relaciones educador-niño

Se trata, en primer lugar, de poner la mirada sobre las propias actitudes en relación con los niños:

- Si nos mostramos receptivos, disponibles, distantes, autoritarios, relajados, sin interés, activos..., cómo repercute nuestra actitud en los niños.
- Los recursos de comunicación que utilizamos: lenguaje oral (tono, cantidad, claridad, corrección) gestos, caricias, etc. valorando sus efectos en los niños.
- El contenido de esta comunicación (normativo, didáctico, personal...), la coherencia entre los distintos mensajes (verbal y no verbal); si responde a lo que el educador quiere comunicar, si manifiesta otras cuestiones al margen de los objetivos del educador (currículum oculto), la influencia de la individualidad de cada uno.
- Las reacciones del educador ante los comportamientos de los niños (ante el silencio, el ruido, pelea, o las manifestaciones que hayan tenido lugar). Si observa, si interviene cortando el ruido o la pelea; si dialoga, si introduce nuevos elementos que modifiquen.

- Con quién establecemos comunicación más frecuentemente, a quiénes solemos olvidar; las expectativas del educador respecto a los niños; quién busca o inicia la comunicación, si es individual o con el grupo de niños; si se produce algún rechazo o se manifiesta ansiedad, el grado de escucha, de respuesta, de atención; la reciprocidad de esta comunicación.
- Dinámica que se establece en el grupo (dependencia, autonomía, tensión, cordialidad, dirigismo, flexibilidad...); influencia de la *ratio*, forma en que ha incidido la relación con el educador en el desarrollo de la actividad.

Es importante preguntarse el porqué de todos estos comportamientos y su influencia positiva o negativa en la actuación y el progreso de los niños, para llegar a conclusiones que incidan en futuras actuaciones.

Relación de los niños entre sí

- Actitudes que manifiestan unos con otros (cordialidad, competencia, agresividad...). Situación social del grupo (líderes, rechazados, amigos..., sentimiento de pertenencia), cómo ha influido en la actividad y cómo podríamos utilizarlo o intervenir en ello.
- Agrupamientos de los niños, criterios seguidos, flexibilidad o rigidez de los mismos, incidencia de esto en las relaciones personales; incidencia del espacio. Cómo podríamos utilizar todo esto de forma positiva.
- Recursos que los niños han utilizado para comunicarse: lenguaje oral, juegos simbólicos, plástica, expresividad, entendimiento, creatividad, etc., mensajes proyectados a través de los mismos. ¿Qué ha supuesto la actividad en este sentido?
- ¿Cómo ha influido la relación maestro-niño en la relación de los niños entre sí? (si les ha dispersado, provocado tensión, concentrado la atención, relajado, excitado, ignorado, etc.) ¿Por qué?

Relación con el resto de la Escuela

Es importante analizar si en esta actividad intervienen otros adultos, si habitualmente se relacionan con el grupo o no, cómo es su intervención, a qué se debe, cómo se han relacionado con el maestro y con los niños.

Si en algún momento la actividad ha provocado la relación de los adultos de la Escuela entre sí, o de los niños con otros adultos y niños de otros grupos. En qué medida responde al planteamiento de la Escuela como unidad, lo trabajado que incide en ello. Cómo influye la organización y la dinámica del equipo en las relaciones de comunicación. Qué valoración hacemos de ello y en qué medida se puede mejorar.

Relación con los padres de los niños

Si han intervenido los padres, en qué momento; con el maestro o con los niños. Cómo han reaccionado los niños y especialmente el propio hijo, qué ha aportado. Qué ventajas e inconvenientes ha presentado esta intervención o ausencia de ella para los padres y para los niños.

Si ha sido una participación esporádica o forma parte de un plan de incorporación de los padres en la Escuela. Si se han cubierto todos los objetivos que se pretendía.

¿Se ha analizado con los padres que participaron?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con tranquilidad?, ¿quién lo planificó?, ¿cuál ha sido la actitud del educador con los padres?, ¿cómo han reaccionado ellos?, ¿qué les ha aportado?, ¿cuáles son los valores de su participación en este caso?, ¿ha habido algún conflicto?, ¿cómo se abordó?, ¿quién planteó la necesidad de solucionarlo?

Relaciones con el exterior

Si la actividad ha supuesto alguna relación con el exterior, es importante que analicemos bien lo que esto ha significado para los niños.

Ver con quién se han relacionado, de quién partió la idea, quién se dirigió a quién, cómo han reaccionado los niños, qué han expresado, para qué se ha establecido esta comunicación, qué vínculos se han creado, qué actitudes han manifestado los niños. Valorad todas estas variables, viendo qué habría que modificar para rentabilizar esta iniciativa de cara a los objetivos de la actividad.

3. Los aprendizajes

Tomamos aquí la expresión aprendizaje en un sentido muy amplio que abarca todas aquellas vivencias afectivas, emocionales, intelectuales, corporales, sociales, etc. que va teniendo el niño a lo largo de un actividad y que van conformando su proceso de crecimiento.

Sería interesante analizar las vivencias particulares que hemos podido observar en los niños y en el propio maestro, y a partir de ellas ir viendo:

- Si la actividad encerraba alguna propuesta de aprendizaje; su grado de adecuación a la capacidad, el interés y la vida de los niños; los mecanismos de actuación que han puesto en juego (de comunicación, motóricos, manuales, exploratorios, perceptivos, etc.) y la posible aportación de otros nuevos para los niños o perfeccionamiento de los anteriores.
- Si se ha observado algún proceso de cambio en la forma de actuar del niño ante las situaciones que planteaba la actividad: su relación con los objetos, ordenación e interpretación de la realidad, adaptación o resolución de situaciones problemáticas; en su relación con los otros niños y adultos, en su equilibrio o madurez personal.
- Si se ha consolidado algún tipo de aprendizaje, su adecuación a la capacidad de los niños, su grado de relación con los conocimientos anteriores del niño sobre el tema, su conexión con los intereses y motivaciones de los niños. Si se ha realizado de forma repetitiva, mecánica o memorística, o por asociación y coordinación con lo que el niño conocía y descubrimiento de los nuevos conceptos.
- Si los niños cometieron errores, cuáles, cómo se han utilizado, qué efectos tuvo para ellos el equivocarse, cuál fue la actitud del educador ante los errores de los niños.
- En qué medida se han trabajado los objetivos planteados; cómo las experiencias vividas en la actividad han ayudado al niño a progresar en la imagen de sí mismo, de sus posibilidades y límites, aceptándose y valorándose mejor; en sus relaciones con los demás y en su conocimiento y posibilidades de acción en el mundo en que vive.
- Qué aspectos del desarrollo del niño se han reforzado; cuáles son los contenidos (hechos, conceptos, actitudes, valores y normas) que se han trabajado; si han aparecido imprevistos cómo se han utilizado.
- Valorad los resultados obtenidos teniendo en cuenta lo que ha supuesto el conseguirlos: si los niños han tenido que dejar de hacer otras cosas, su esfuerzo personal, bienestar, disgusto, etc.

¿Ha merecido la pena?, ¿en qué aspectos os reafirma este análisis?, ¿qué conclusiones habéis obtenido para actividades futuras?

4. Planteamientos metodológicos

Un aspecto importante a analizar lo constituyen los criterios metodológicos que subyacen, tanto en la planificación como en el desarrollo de la actividad. Para ello, es necesario interrogarnos acerca de una serie de cuestiones:

- Si es una actividad planificada o espontánea; si se planificó, quién lo hizo; en qué medida intervinieron los niños en esta planificación. Cómo valoráis estos aspectos.
- El uso de las observaciones de los niños en la planificación y desarrollo de la actividad; si se han modificado los planes a lo largo de su desarrollo. ¿Por qué?, ¿cuáles han sido las ventajas?, ¿te ha servido de algo tu programación?

- Ha sido impuesta, provocada o potenciada por el maestro, o elegida por los niños; la han realizado los niños de forma autónoma o la ha dirigido el maestro; individual o de grupo (flexibles, espontáneos, número de niños que integraban cada uno, influencia de las objeciones, contradicciones, observaciones, sugerencias, ideas, aportaciones, discusiones, etc. que se establecen entre los niños en el resultado de aprendizaje en esta actividad. Valorad lo positivo y negativo de todas estas cuestiones y tomad decisiones para situaciones futuras.
- Cómo han participado los niños en ella: escuchando al educador, reproduciendo lo que él hacía, obedeciendo sus órdenes, haciendo todos lo mismo, seleccionando cada uno su propia forma de intervenir, de forma personal y creativa, organizando su propia forma de realizar la actividad, buscándose el material adecuado, tanteando hasta conseguir lo que él se había propuesto, etc. ¿Cómo valoráis la forma de participación de cada uno?
- Duración de la actividad, períodos diferenciados dentro de ella, cómo se decidió el principio y el final, por qué; de qué manera nos hemos sentido condicionados por el horario, ha influido en la flexibilidad del mismo; si todos los niños hacían lo mismo a la vez, si para todos ha tenido la misma duración y la misma modalidad.
- De qué forma se integró la actividad en la organización temporal de la Escuela; si se había previsto una organización temporal de la propia actividad de qué forma se hizo uso de ella (exhaustivamente, flexiblemente...).
- Si se dio suficiente tiempo a los niños para realizarla; para incorporar las adquisiciones nuevas, para disfrutar con sus descubrimientos, para crear o inventar soluciones.
- Si se realizó relajadamente, con prisas o al ritmo de cada uno.
- Si se dejó tiempo para lo espontáneo, comunicar los logros, vivir las experiencias, observar los procesos por el educador, escucharse unos a otros...
- Si se dio tiempo suficiente para cada una de las tareas que hubo que realizar, para revisar el trabajo realizado y expresar el proceso de realización. Valorar la coherencia y continuidad en el proceso preparación-trabajo-revisión.
- En qué medida responde la actividad a:
 - Los modos de aprender de los niños. (Si les ha inducido a explorar, manipular, tantear, experimentar, investigar... conectando con los intereses y conocimientos de los niños).
 - Una metodología activa (si ha provocado en los niños diferentes modos de actuar ante las cosas y situaciones, si esas actuaciones han aportado la adquisición de otras nuevas, otras formas de tratamiento de las cosas, de situarse ante los problemas, etc. Si ha producido algún proceso interno que realmente haya hecho desarrollarse a los niños intelectual, afectiva o socialmente).
 - Una metodología global (qué objetivos se pretenden con ella, si incide en diferentes aspectos del desarrollo, en cuáles; si aporta el descubrimiento de los diferentes aspectos y posibilidades de la situación concreta).
 - Los diferentes ritmos de aprendizaje (si se ha dado cabida a la actuación de los niños según sus peculiaridades, cómo se ajustó la ayuda pedagógica a las diferencias individuales. Si hubo inhibiciones o rechazos de alguno de los niños, qué grado de exigencias se tuvo con ellos...).
- Qué procedimientos de aprendizaje han puesto en juego (manipulación, exploración, experimentación, repetición, memorización, etc.). Uso del juego en el desarrollo de la misma, qué juegos, a iniciativa de quién, qué han aportado los niños. ¿Cuáles de estos procedimientos consideráis más ventajosos en este caso? ¿Por qué? Qué aspectos de esta cuestión te parecen trasladables a otras actividades.
- Valorad el grado de interés de los niños, su influencia en el desarrollo y en los resultados, circunstancias que lo motivaron y lo mantuvieron, cuándo decayó, por qué y qué hiciste en ese momento.

- El educador: dirige, provoca, propone, orienta, estimula, impone; ¿en qué basáis vuestras apreciaciones? Cómo ha influido en el niño, en su proceso de aprendizaje, la intervención del educador. Cómo ha ajustado la ayuda pedagógica a las diferencias individuales. Valorad la oportunidad, adecuación y eficacia de las intervenciones y si sería necesario introducir algunas modificaciones.

5. Recursos utilizados

La importancia del medio que proporcionamos al niño, los estímulos y experiencias que éste le sugiere nos exige contemplar y planificar el espacio y los materiales a la hora de diseñar y llevar a cabo una actividad. Es conveniente que reflexionemos sobre algunos aspectos relacionados con ello.

Espacios

- Cómo es el ambiente en el que se ha desarrollado la actividad, qué aspectos resaltarías en él. Cómo han influido estos aspectos en el desarrollo de la actividad, si el ambiente ha supuesto ayuda o por el contrario ha introducido dificultades. Cómo han vivido los niños y el maestro el espacio, relajadamente, con tensión, con angustia...
- ¿Habías planificado o diseñado previamente el espacio a utilizar? Valora si ha resultado suficiente esta planificación o si has tenido que introducir modificaciones a lo largo del proceso. Si se han producido conflictos al utilizar el espacio de una determinada forma, tal vez resultaba insuficiente o inadecuado, cómo podrías soslayar estas dificultades para otras ocasiones.
- ¿Ha habido transformaciones en la distribución del espacio o en su utilización? Valora las posibilidades de actuación de los niños sobre el espacio, la flexibilidad que puede permitir una mayor adecuación al desarrollo de la actividad.
- ¿Te has limitado a los espacios disponibles en el aula o has tenido en cuenta espacios de toda la Escuela, o del exterior, en el medio socio-natura? Si no ha sido así, es porque no era necesario, o porque hay dificultades para ello. Analiza las dificultades y piensa cómo puedes actuar sobre ello para próximas ocasiones.

Materiales

- ¿Qué tipos de objetos has utilizado? Te has limitado a los que habitualmente hay en el aula, o has buscado en el resto de la Escuela. ¿Has elaborado algún tipo de material? Los niños han contribuido con alguna aportación. Ha habido o no participación de los padres o de la comunidad en la adquisición de materiales. Qué aspectos positivos valoras para utilizar en actividades posteriores. Qué dificultades has tenido. Cómo podrías subsanarlos.
- Cómo son estos materiales: Estructurados, polivalentes, manipulativos... qué grado de elaboración tienen, qué ventajas e inconvenientes le ves a ello. Qué posibilita la actuación de cada niño, qué fomenta o desarrolla (experiencias de tipo sensorial, desarrollo de la expresión...). Cómo ves su adecuación al objetivo planteado en la actividad.
- Cómo se ha utilizado el material. De forma colectiva o individual, de forma libre, sugerida o dirigida por el adulto. Ha habido conflictos en el compartir, cómo se podría evitar. ¿Ha habido suficiente material?
- Distribución y acceso a los materiales. Se accedía libremente a él o exigía la intervención del adulto para su uso.
- El momento de la recogida. Se ha valorado este tiempo final como parte de la actividad. Sin prisas, ha habido posibilidad de recoger los materiales, ordenarlos, valorar con los niños las deficiencias que hayan surgido en su utilización, como desperdicios, destrozos...

6. Tratamiento de la evaluación en el desarrollo de la misma

Es necesario analizar también el sentido que ha tenido la evaluación en el desarrollo de la actividad y si verdaderamente se ha utilizado como un instrumento de revisión y cambio.

Si en el desarrollo de la misma nos hemos detenido a pensar lo que está ocurriendo, en qué momento y con quién; si hemos mantenido una actitud de observación, qué indicadores hemos seguido, cómo la hemos registrado, qué técnicas hemos utilizado, qué utilidad han tenido estas observaciones; cómo ha influido en nuestra actuación posterior, en el resto de la Escuela o en el proyecto educativo.

Quién ha participado en la evaluación, qué aspectos se han revisado, cómo se realizó este análisis, espontáneo o planificado con anterioridad.

Todas estas pautas de análisis y otras tantas que el educador, seguramente descubrirá, podrán ayudarnos día a día a sistematizar nuestra actuación e incrementar nuestra iniciativa.

Sin embargo, este es un trabajo para realizar lenta y constantemente, profundizando en las causas y en los objetivos, probando y experimentando nuevas estrategias y contrastando con otras nuestras apreciaciones y resultados.

10. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje

10. La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje

ISABEL SOLE

8 de mayo, 1987

Madrid: Jornadas de Coordinadores de Centros del Programa Experimental de Educación Infantil

10. LA INTERACCION PROFESOR/ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Quiero empezar mi intervención agradeciendo a los organizadores de estas jornadas la posibilidad que me han ofrecido de poder contrastar algunas reflexiones acerca de la enseñanza, las situaciones de enseñanza/aprendizaje, la interacción en el aula... con profesionales de la educación. Dicho contraste es siempre enriquecedor y estimulante para mí y mi deseo sería que lo fuera también para vosotros. Debo decir también que lo que voy a afirmar es fruto, en parte al menos, de las discusiones y debates mantenidos en el seno de un grupo de investigación que acoge a distintas personas que, desde diversos ámbitos de trabajo, estamos interesados en el análisis de las relaciones interactivas que se producen en las situaciones educativas. Este grupo, que funciona en la Universidad de Barcelona, está dirigido por César Coll, y son sus escritos los que han animado nuestras discusiones y los que se encuentran en la base de las reflexiones que me gustaría hacer hoy aquí. Vamos a ello.

Que la interacción entre el profesor y los alumnos constituye un elemento fundamental de las situaciones de enseñanza/aprendizaje es algo que está actualmente fuera de duda. Pensar en una situación educativa en el marco de la educación escolar obligatoria o formal supone la presencia de un grupo más o menos numeroso de alumnos, y la de un profesor, así como el establecimiento de un cierto tipo de relaciones entre unos y otros, relaciones que presumiblemente deben influir de forma positiva en la buena marcha del proceso de enseñanza/aprendizaje y en la consecución de los objetivos educativos. El problema o la cuestión sobre la que me gustaría hablar hace referencia a la naturaleza que deben tener esas relaciones para lograr las finalidades que se proponen; dicho de otro modo, me propongo reflexionar acerca de la **forma o formas que debe adoptar dicha interacción para cumplir con las metas o finalidades de la educación escolar.**

Ello requiere adoptar algunas posiciones claras al menos en lo que se refiere a tres cuestiones fundamentales:

- Cuáles son los objetivos de la educación escolar (objetivos de tipo general, no entendidos de forma específica).
- Qué queremos significar cuando decimos que un alumno aprende.
- Cómo concebimos la intervención pedagógica en este contexto.

En lo que sigue, intentaré responder y justificar mi posición respecto de las tres cuestiones mencionadas. Esta justificación permitirá abordar la última parte de mi intervención que se referirá a la naturaleza de las situaciones de enseñanza/aprendizaje desde la perspectiva constructivista adoptada.

Hablaremos en primer lugar de las finalidades generales de la educación escolar; ello no es en absoluto banal. Si nos atenemos al hecho de que la interacción profesor alumno nunca se da en el vacío, sino en un contexto en parte

definido por la naturaleza de esas finalidades. Aún a riesgo de establecer reducciones excesivas, podríamos decir que la concepción o concepciones acerca de las finalidades de la educación escolar han oscilado tradicionalmente entre dos posturas, que caracterizaremos brevemente. La primera estaría representada por aquellos que creen que la educación debe promover exclusivamente los cambios que dependen de la adquisición de aprendizajes específicos, es decir, en esta postura, una persona educada es aquella que ha asimilado, que ha aprendido el conjunto de conceptos y destrezas que caracterizan un sistema cultural determinado. Desde la segunda postura se defiende que la educación tiene como objetivo facilitar o acelerar los procesos de desarrollo de los alumnos; es la postura subyacente a los *curricula* cuya finalidad consiste en que se avance el máximo posible de la secuencia evolutiva de los estadios operativos. En nuestra opinión, cada postura tiene su razón, aunque ambas reposan en una manera incorrecta de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. En los dos casos, aprendizaje y desarrollo se conciben como procesos casi independientes, siendo la única relación entre ellos una relación jerárquica: en el primer caso se subordina el desarrollo al aprendizaje, y en el segundo se subordina el aprendizaje al desarrollo. Coll, a partir de los escritos de diversos autores, todos ellos fuertemente inspirados por la teorías de Vygotski, ha señalado que todos los procesos de cambio que configuran el crecimiento de una persona —es decir, todo aquello que le sucede, y que nos hace decir que dicha persona esté desarrollada y educada como tal—, son fruto de su interacción con el medio social culturalmente organizado. En esta perspectiva, se acepta que el nivel de desarrollo de una persona en un momento dado se traduce en unas determinadas posibilidades de acción, de razonamiento y de aprendizaje. Pero se señala también que justamente, estas capacidades de aprendizaje están influidas por los conocimientos previos de que dispone la persona, el alumno. Dichos conocimientos pueden ser fruto de experiencias no específicas, de aprendizajes espontáneos, y por supuesto, y esto debería interesarnos particularmente, de las experiencias educativas previas a las que dicha persona ha tenido acceso. En una perspectiva como esta pierde sentido discutir si la educación debe dirigirse fundamentalmente a la adquisición de aprendizajes específicos o a la promoción de las potencialidades de las personas. La educación escolar, y cito textualmente a Coll: “[...] tiene como finalidad promover el desarrollo personal del alumno mediante el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada a través de la adquisición de destrezas, normas, conceptos, etc.”

En resumen, la respuesta a la primera cuestión que nos habíamos planteado está ya enunciada en términos genéricos: **la finalidad de la educación escolar es ayudar al alumno a desarrollarse mediante la realización de aprendizajes específicos.**

Ahora bien, hablar de aprendizaje supone hablar de que alguien, en este caso el alumno, aprende. Nos introducimos, pues, en la segunda cuestión.

¿Qué queremos significar cuando decimos que un alumno aprende?, o, reformulándola en relación a la respuesta que dábamos a nuestro primer interrogante, ¿qué tipos de aprendizaje debe realizar el alumno para aprender y desarrollarse?

En la perspectiva que hemos adoptado se atribuye un peso específico importante a la adquisición de conocimientos, es decir, a la adquisición de los conceptos, procedimientos, valores, normas, actitudes, que definen el sistema cultural en que vivimos. En esa misma perspectiva se postula además que dicha adquisición debe realizarse mediante la efectuación de **aprendizajes significativos**. El término, acuñado por Ausubel, hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar de forma sustantiva la nueva información o material a aprender con algún elemento de su estructura cognoscitiva; un alumno realiza un aprendizaje significativo cuando puede relacionar lo que ya sabe con lo que tiene que aprender. Cuando no existe la posibilidad de establecer este tipo de relaciones, el aprendizaje se bloquea; si se fuerza al límite, se puede realizar un aprendizaje puramente memorístico. A través del aprendizaje significativo, el alumno construye su propio conocimiento atribuyendo significación a los nuevos contenidos de aprendizaje, que de esa manera son asimilados y retenidos; por ello, puede hablarse al lado de aprendizaje significativo, de memorización comprensiva. Podemos preguntarnos ahora acerca de cómo procede el alumno para atribuir significado a lo que tiene que conocer, cómo procedemos nosotros mismos para realizar aprendizajes significativos. Coll ha señalado que para que ello suceda, es necesario que se cumplan dos condiciones. En primer lugar, el contenido, lo que se va a aprender, debe ser potencialmente significativo (no debe ser, pues, arbitrario ni confuso; debe existir además en la estructura cognoscitiva de los alumnos elementos relacionables y pertinentes). En segundo lugar, el alumno debe estar motivado para realizar aprendizajes significativos; muchas veces, especialmente si se ha acostumbrado a ello, resulta más fácil memorizar un contenido que intentar relacionarlo con lo que ya sabe [atención con los factores motivacionales].

Para establecer estas relaciones, el niño o el adulto que aprende debe activar y relacionar esquemas de conocimiento que se adecúen al nuevo contenido, y comprobar que esa adecuación es real y efectiva. Un esquema de conocimientos es la representación que un individuo posee, en un momento determinado de su vida, acerca de un objeto de la realidad, concepto, suceso, etc. Los esquemas pueden ser más o menos complejos y adecuados a la realidad; por ejemplo, un niño de tres años posee esquemas de conocimiento acerca de la luna, del funcionamiento del teléfono, o del proceso de ingestión y digestión de los alimentos, por supuesto que desde un punto de vista adulto, dichos esquemas parecen poco elaborados, e incluso incorrectos, pero en cualquier caso, es a través de esas representaciones como el niño puede atribuir significado a lo que progresivamente va conociendo acerca de la luna, el teléfono y el sistema digestivo. Los esquemas, a través de las experiencias que vive, y entre las cuales las educativas juegan un papel fundamental, se van modificando, enriqueciendo, diversificando, se hacen más complejos y adecuados a la realidad. También se hacen más complejas las relaciones entre los diferentes esquemas, y esa complejización permite que se adapten a abanicos cada vez más amplios de situaciones. En resumen, nuestros esquemas son nuestro conocimiento, y cuando hemos de abordar algún nuevo contenido no lo hacemos en el vacío, sino a partir de algunos esquemas que nos permitan interpretar y atribuir significación a lo que queremos conocer.

Esta larga, pero creo que necesaria disgresión tal vez ha hecho perder de vista la pregunta que intentábamos responder: ¿qué tipo de aprendizaje debe realizar el alumno para aprender y desarrollarse? Un aprendizaje significativo, que hace referencia a la posibilidad de relacionar los nuevos contenidos esquemas de conocimiento que ya se poseían, los cuales se verán enriquecidos y reestructurados con la nueva adquisición. Es un aprendizaje funcional, en tanto puede ser utilizado y transferido a un amplio abanico de situaciones y nuevos contenidos, y es un aprendizaje que requiere una intensa actividad intelectual por parte de quien lo realiza.

Por supuesto, un aprendizaje significativo puede realizarse en cualquier momento o situación; en realidad, construimos y aplicamos esquemas de conocimiento continuamente en tanto que continuamente intentamos comprender la realidad; eso ocurre si cabe con mejor intensidad en el caso de los niños. Lo que quiero plantear ahora, y con ello abordamos el tercer interrogante que nos habíamos propuesto responder es cómo se concibe la integración pedagógica en el contexto que hemos dibujado. Reformularé la pregunta: ¿qué puede hacer el profesor para que los alumnos se desarrollen mediante la realización de aprendizajes específicos?

De las afirmaciones que hemos hecho hasta ahora se desprende que la realización de aprendizajes significativos, la construcción de conocimientos es, en último término una realización de carácter individual, idiosincrásico. Ahora bien en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructiva del alumno —como la del profesor— se inscribe y forma parte de una **actividad interpersonal** que la incluye. La actividad cognitiva del alumno, que le conduce a construir y modificar esquemas de conocimiento se engarza en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre él y el profesor, y con otros alumnos. El alumno no está en una clase para hacer cualquier cosa, lo mismo que el profesor; la actuación de ambas está influida por las características de contexto y presidida por la consecución de determinadas finalidades. Pero además, y quiero llamar vuestra atención sobre este hecho, es evidente que existe una diferencia, a veces notable, entre lo que un niño puede realizar por sí sólo, y lo que puede llegar a hacer mediante el concurso de un adulto, por ejemplo, su profesor. Vygotski ha llamado a esta distancia “zona de desarrollo próximo”, porque se establece entre el nivel de desarrollo y efectivo del alumno (lo que puede hacer) y su desarrollo potencial (lo que hace con ayuda de otros, y que pronto podrá hacer él solo). Es en esta zona donde cabe situar juntamente la incidencia de la acción educativa, de la intervención del maestro, que parte de lo que el alumno sabe, de lo que puede hacer pero no para acomodarse a ello, sino para hacerlo progresar, con su intervención, a través de la zona de desarrollo próximo, en la dirección que le marcan los objetivos educativos que se ha propuesto conseguir.

La intervención pedagógica que se sitúa en esta zona y que pretenda promover la realización de aprendizajes significativos, obviamente no puede asimilarse a un método de enseñanza concreto y estricto. Una intervención constructiva como esta requiere conocer en qué punto están situados los alumnos, crear las situaciones en las que se den las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimientos que éstos van construyendo sean los más adecuados y ricos.

Desde esta perspectiva, la intervención pedagógica se concibe como una ayuda que se da al alumno para que éste puede realizar aprendizajes significativos. Para ello, debe ser una intervención individualizada, ajustada a las características y necesidades particulares de los alumnos. En otras palabras, la intervención pedagógica, como la entendemos, debe traducirse en niveles disjuntos de ayuda y directiva según los casos.

De ahí se deduce que la intervención del profesor no debe ajustarse a esquemas rígidos ni preconcebidos que la determinen, ni puede abandonarse a un espontaneísmo e improvisación total. Hay que acentuar la necesidad de conocer a los alumnos que van a ser los destinatarios de la educación, para que ésta pueda ajustarse a su nivel de conocimientos y para proporcionar la ayuda que necesitan para aumentarlos y enriquecerlos. En este contexto, la observación sistemática cobra todo su sentido. El maestro que quiere promover en sus alumnos la realización de aprendizajes significativos, parte del estado en que se encuentran e interviene de la forma que cree más adecuada para que cada uno pueda construir su propio conocimiento. En algunos casos se necesitará mucha ayuda, o ésta deberá tener un carácter más directivo; en otros, sin embargo, la ayuda deberá ser menor o consistirá en ofrecer contrastes a los puntos de vista del alumno, situarlo en situación de conflicto, hacerle consciente de su error, proporcionarle indicaciones para que pueda ir más allá... etc.

En suma, intervenir en un sentido constructivo exige conocer a los alumnos, conocer los objetivos que subyacen a las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se ponen en marcha, y aceptar que la ayuda que el maestro debe proporcionar a sus alumnos deberá tomar distintas formas en función justamente de lo que se pretende conseguir con unos alumnos determinados en el contexto específico en que tiene lugar la enseñanza.

Así, la interacción profesor-alumno debe ser entendida al menos en buena parte como la relación que permite el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos a partir de una intervención constructivista del profesor. Las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se diseñen, coherentes con este punto de vista, deben estar presididas por la idea de que el objetivo de la educación escolar consiste en que el alumno modifique —enriqueciéndolos y diversificándolos— sus esquemas de conocimiento. Para ello, el primer paso consistirá en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto del nuevo contenido de aprendizaje. Si éste está tan alejado de lo que él conoce que no le puede atribuir significado, tendremos un aprendizaje memorístico, o no se producirá ningún tipo de aprendizaje. Si, al contrario, resulta demasiado cercano o conocido, tampoco se rompe el equilibrio, y el aprendizaje queda igualmente bloqueado. Establecer situaciones de enseñanza/aprendizaje adecuadas, que pueden ser de cualquier tipo, y revestir innumerables formas implica, en cualquier caso, establecer este desequilibrio óptimo entre lo que se conoce y lo que hay que conocer, motivando al alumno adecuadamente, e intervenir de forma ajustada para que se reestablezca de nuevo el equilibrio. Pero ese reequilibrio ya no será como el anterior, ni los esquemas de conocimiento serán los mismos: serán mejores, más ajustados, más explicativos de la realidad, y ello como consecuencia de una intervención pedagógica adecuada.

Quiero terminar señalando que si bien no existen recetas que indiquen la cantidad y proporción de ingredientes que debe contemplar una intervención de este tipo, mi convicción es que nos hallamos ante un marco que permite interpretar la naturaleza del aprendizaje de los alumnos, de la intervención pedagógica y de la interacción profesor/alumno. Desde este marco será posible encontrar los diversos caminos y seguirlos, para lograr los objetivos de la educación.

COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.*

COLL, C. (1985): "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.

11. BIBLIOGRAFIA BASICA

- GOLDSCHMIED, E.: *El niño en la Guardería*. Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981.

La autora es de nacionalidad británica, aunque ha vivido y trabajado largo tiempo en Italia. Nos ofrece su visión del mundo de las escuelas infantiles, producto de su trabajo como consejera en algunos distritos de Londres y diversos municipios italianos. El libro se refiere más especialmente a las instituciones que acogen a los más pequeños, de cero a tres años, pero sus planteamientos se extienden a todo el período de cero a seis. Nos parece especialmente útil como visión global de una Escuela que responde a las necesidades de los niños.

Los capítulos que trata son los siguientes:

- La primera infancia y el desarrollo.
- Relaciones entre padres y personal.
- El papel del adulto en la Guardería.
- El pequeñín en el ambiente de la Guardería.
- El niño en el ambiente de la Guardería.
- El niño sabe sentarse.
- El segundo año de vida.
- El último año en la Guardería.
- La hora de la comida.
- Exterior de Guardería.
- El edificio de la Guardería.

- FRABBONI, F.: *La educación del niño de cero a seis años*. Cincel, Madrid, 1984.

El autor italiano, pretende unificar el mundo educativo de cero a seis años. Ello exige una línea unitaria en el plano institucional y administrativo y la edificación del modelo pedagógico que lo sustenta. Es un libro de patente actualidad para nosotros, que conecta con una problemática muy similar, y un punto de reflexión que nos irá acercando a la construcción de la Escuela Infantil que buscamos.

Los temas que trata son:

- La infancia, a la conquista de la propia identidad social.
- Guardería y maternal a la conquista de la propia identidad pedagógica.
- El cambio de los años 70. Guardería y maternal se transforman en Escuela Infantil.
- Austeridad y adelanto. ¿Consagración o condena de la Escuela Infantil?
- El ambiente, el currículum, la programación: tres triunfos para un modelo unitario de Escuela Infantil.

- KAMII, C.: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Pablo del Río, Madrid, 1981.

Libro muy breve, 128 pp., pero de gran contenido clarificador.

Expone, por una parte, de forma breve y concisa los aspectos de la teoría de Piaget más relacionados con la Educación Infantil, centrándose en la descripción del proceso de desarrollo de la inteligencia más que en los diferentes estadios por los que atraviesa el desarrollo del pensamiento, intentando extraer de esta teoría principios y actividades, concretos y válidos para el contexto escolar y ofreciendo, en resumen, una visión integradora del desarrollo del niño.

Por otra parte, partiendo de los planteamientos anteriores, las autoras concretan los objetivos, contenidos y metodología de la Educación Infantil, analizando el papel de los padres y los educadores en todo ello.

Nos resulta de especial interés la forma en que las autoras muestran como una teoría psicológica puede ser altamente provechosa en educación.

- SAUSSOIS, N.: *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Cincel Kapelus, Madrid, 1982 (171 pp.)

Nicole du Saussois recoge en este libro su propia experiencia y la de muchas otras escuelas maternas francesas sobre la organización de talleres para niños de dos a seis años.

El estudio es muy valioso para quienes trabajan en este campo, pudiéndolo tomar como guía siempre que no se contenten con una lectura superficial, sino que reflexionen, página tras página, confrontando su propia experiencia con la que se presenta.

Los capítulos tratan de los siguientes temas:

- Desarrollo en el tiempo.
- Organización de los talleres.
- Talleres de:
 - dibujo libre-grafismo,
 - pintura,
 - trabajos manuales,
 - descubrimientos-lenguaje,
 - preparación a la lectura,
 - biblioteca,
 - matemáticas,
 - juegos de agua,
 - juegos de construcción,
 - cocina,
 - rincones de juego,
 - observación del tiempo,
 - jardinería.

- MOLL, BLANCA y OTROS: *La Escuela Infantil de cero a seis años*. Edit. Anaya, Textos Universitarios (512 p. p.) Madrid, 1988.

Se trata de un libro elaborado con el objetivo de ofrecer una panorámica general de la Educación Infantil a estudiantes universitarios.

Está escrito por diversos autores, cada uno desarrolla un capítulo y todos ellos coordinados por Blanca Moll.

Es un libro valioso como compilación de los aspectos principales a tener en cuenta en esta etapa, principales tendencias, y líneas generales organizativas y metodológicas.

Aunque es un libro con objetivos académicos resulta interesante también para profesores en activo.

Los capítulos que aborda son:

- La Educación Infantil.
- Antecedentes históricos y tendencias actuales.
- El niño de cero a seis años.
- Principios básicos para un modelo educativo en la Escuela Infantil.
- Escuela Infantil y familia.
- El profesor.
- Educación para la salud.
- La actividad y el descanso en la Escuela Infantil.
- Adquisición de hábitos y rutinas en las actividades básicas del niño.
- Educación afectivo-social.
- Educación del proceso cognitivo.
- Conocimiento del medio físico, natural, social y cultural.
- El lenguaje oral.
- El aprendizaje de la lengua escrita.
- Educación musical.
- Educación visual y expresión plástica.
- La actividad lúdica.
- La programación.
- Observación y evaluación.
- Organización de la Escuela Infantil.
- Organización de la clase.
- Los materiales en la Educación Infantil.
- La integración del niño con dificultades.
- De la Escuela Infantil a la Escuela Obligatoria.

- HOHMANN, M. y otros.: *Niños pequeños en acción*. Edit. Trillas (417 pp.), Méjico, 1988.

El libro presenta un currículum, o un plan de estudios, orientado al desarrollo intelectual de los niños pequeños y al fomento de su participación activa en clase.

Está basado en la teoría de Piaget. El maestro apoya el desarrollo cognoscitivo del niño.

Esta obra es producto o resultado de las experiencias directas de los autores. Es un libro útil, lleno de ideas y sugerencias para aquéllos que se plantean cómo enriquecer el aprendizaje de los preescolares. Ofrece muchos ejemplos de experiencias claves que sirven como guía para que los maestros elaboren sus propias actividades. El contenido del libro trata de:

- El currículum orientado cognoscitivamente.
- El salón de clases, el día, el equipo de trabajo.
- Experiencias clave para el desarrollo cognoscitivo:
 - Aprendizaje activo.
 - Lenguaje.
 - Experimentación y representación.
 - Clasificación.
 - Seriación.
 - Número.
 - Relaciones espaciales.
 - Tiempo.
- Apéndices

- TAVERNIER, R.: *La escuela antes de los seis años*. Edit. Martínez Roca (283 pp). Barcelona, 1987.

Este libro ofrece una visión global de lo que supone la actividad pedagógica en esta etapa.

Se trata de satisfacer las necesidades de los niños y a partir de ellos y de su actividad, llevar a cabo un proceso pedagógico que potencie su aprendizaje.

La obra ofrece ideas y sugerencias para organizar programas y actividades diversas. Refleja situaciones habituales en nuestra escuelas, por lo que se convierte en una herramienta muy práctica a la hora de abordar cuestiones como la organización del espacio y del tiempo, aprovechamiento de material, reparto y coordinación de tareas y responsabilidades, estrategias de motivación...

El libro se estructura de la siguiente forma:

1. Introducción.
2. La escuela infantil de hoy:
 - Las necesidades infantiles.
 - La organización de las clases.
 - Talleres y trabajo en grupos.
 - Descompartimentación.
 - Las áreas exteriores de juego.
3. La evaluación en la Educación Infantil.
4. Las actividades en la Escuela Infantil:
 - Actividades tecnológicas.
 - Nuestro perro tiene una pata herida.
 - Salir para descubrir.
 - Descubrir el medio ambiente.

- El universo sonoro.
- El mundo de las imágenes.
- La casa de Zeralda.
- Correspondencia e intercambios escolares.
- Un enfoque del lenguaje escrito.
- Hablar, leer y escribir.
- La educación sensorial.
- La expresión plástica.
- Algunas situaciones matemáticas.
- Las matemáticas en la Escuela Infantil.
- La informática.
- El enfoque de la noción del tiempo.
- Dos actividades corrientes.
- El cuerpo y su desplazamiento.
- La motricidad.

DOCUMENTOS DE USO INTERNO DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EDUCACION INFANTIL

- **Documento de Trabajo n.º 1** (septiembre 1985)

Este documento recoge el planteamiento general del programa. En su nueva edición (1988) se ha mantenido únicamente el capítulo sobre el “Período de Adaptación a la Escuela Infantil” y se han incorporado varios documentos que, ordenados cronológicamente, resultan muy valiosos ya que proporcionan información e instrumentos que han resultado útiles a lo largo de los tres años de programa.

- **Documento de Trabajo n.º 2** (diciembre, 1985)

Mercedes Garzón y Salvador Martínez nos ofrecen “La práctica de los rincones con niños de dos a seis años”.

Este documento desarrolla:

- 1.— La fundamentación teórica e implicaciones pedagógicas.
- 2.— El desarrollo del juego por rincones.
- 3.— Distintos rincones: bloques, biblioteca, muñecas, pintura, barro, etc.

- **Documento de Trabajo n.º 3** (diciembre, 1985)

Autores: Mercedes Conde, Paloma Sainz de Vicuña, Paloma de Pablo, José V. Valera y Eli Condado.

Este documento sobre “El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil” analiza la importancia del entorno, los materiales y los espacios y ofrece varias sugerencias para su transformación de forma que se aproxime a cubrir las necesidades de los niños y adultos que conviven en él. En el último capítulo “El tiempo” se aborda en una doble vertiente: en la construcción de la persona y en la organización de la jornada escolar.

- **Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil** (septiembre 1986)

Coordinado por Maribel Galán y elaborado por varios autores recoge la fundamentación general y es el punto de partida que ha inspirado los proyectos educativos de las escuelas que han participado en la segunda fase del programa.

Este documento desarrolla:

- El modelo educativo
- El niño de cero a seis años.
- El proceso educativo.

- **Algunas experiencias educativas con los más pequeños (1987)**

Este documento de varios autores es una breve recopilación de experiencias realizadas por distintos educadores de Instituciones Infantiles educativas muy variadas con peculiaridades propias de la realidad socio-cultural en la que surgieron y de las personas que intervinieron en ellas.

- **El proyecto educativo en la Escuela Infantil (1987)**

Este documento recoge algunos de los proyectos educativos de Centros que participan en el Programa Experimental de Educación Infantil presentados en diferentes jornadas de trabajo a coordinadores de Centro y educadores. Estos proyectos aportan elementos para el análisis, el contraste y la profundización en la propia tarea y en la de los demás.

- **El proyecto educativo en la Escuela Infantil II (1988)**

Este documento es una continuación del interior y completa la edición de proyectos educativos de 1987.

- **Material audiovisual en los CEPs:**

- Colección de diapositivas sobre “Espacios y materiales en Educación Infantil”. 170 diapositivas.
- Vídeo y guía didáctica: “la Escuela Infantil”. Molina, L. (1986).
- Vídeo de la exposición “El ojo se salta el muro”. Guía didáctica.

