

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat



in- Educar de
0 a 6 años
fan- Mayo
Junio / 2016
157 **cia**

Espacios para la humanidad

Algunas situaciones de la actualidad desequilibran el andamiaje de la educación infantil y hacen que volvamos a plantearnos cuál es su horizonte y el sentido de la práctica. Hoy queremos recapacitar si las escuelas son espacios para la humanidad. Espacio entendido como clima que se genera en el proceso de construir una escuela desde el sustrato de lo que significa ser humano.

Creemos que la educación infantil ha de dar relevancia a las relaciones sociales, a los lazos de amistad y de vínculo. Se trata de alcanzar el bienestar personal desde la construcción de un espacio de respeto, de personas que empatizan.

Para esta revista no es posible comprender la educación sin compromiso. Entendemos que la sociedad es reflejo de la educación, y viceversa, y que la escuela ha de estar comprometida con lo que sucede a su alrededor, que hoy es la Tierra entera. Estimamos que no nos queda otra que tratar de mejorar, con cada uno de nuestros actos y palabras, el presente.

En muchos lugares del mundo se suceden catástrofes humanitarias fuera de cualquier calificativo. Desde el año 2011, en Siria se desarrolla un conflicto que ha llevado a millones de personas a abandonar su tierra para buscar garantías, al menos de supervivencia, si bien muchas acaban muertas en esa horrible travesía. Otras llegan gaseadas, apaleadas, cercadas por las concertinas o hacinadas en campos de refugiados. No es fácil mantenerse entero en nuestra responsabilidad educativa. En esta editorial se mezcla la necesidad de decir frente a la insuficiencia de las palabras.

Pero no queremos olvidarnos de esas personas y en particular de esos niños y niñas en los campos de refugiados. El tiempo suele desgastar el recuerdo. Un mundo mejor requiere de una infancia bien tratada. Desde la escuela como espacio para el ser humano, usamos la palabra para decir a quienes toman decisiones de tal calado que sobran los argumentos para comprometerse y ser responsables con toda la humanidad.

Página abierta	iCome y calla!	Alexandra Mediavilla Rodríguez	2
Educar de 0 a 6 años	Otra escuela posible	Encarnación Soto Gómez, M. José Serván Núñez y Rosa Caparrós Vida	5
Escuela 0-3	Educando en emociones	Marta Zafrilla	16
	¡Alamo, se te caen las hojas! Educación, naturaleza y clima	Carmina Gallego Sánchez	19
Qué vemos, cómo lo contamos	La literatura en nuestra escuela infantil	Isabel Parejo Vázquez	22
	Mirar o ver	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	24
Escuela 3-6	Con los mayores me hago mayor.	Eva Pla i Roca	26
	La verticalidad como motor de aprendizaje	Cristina Salamanca Salas	31
	La oportunidad de preguntarse		
Infancia y sociedad	Claves tempranas para el nativo digital	Paz Isla	36
Érase una vez	Cuentos de colores: El huevo azul	Elisabet Abeyà	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		46
Mediateca			47

¡Come y calla!

¿Un día cualquiera en una familia cualquiera, en un comedor escolar? Son poco más de las dos de la tarde, y todos los miembros de la familia, que ese

día comerán juntos, van llegando. La cocina es el punto de encuentro. Hoy coinciden cuatro adultos y dos niñas: una de cuatro años y otra de un año. La más pequeña ya ha comido y es acostada. La mayor participa en la mesa familiar como uno más, aunque ¿seguro que como uno más?

La mesa está ya preparada. Los adultos eligen donde ubicarse, pero la niña ya tiene un sitio asignado. No por nada en especial, sino porque así se lo hacen saber: «¡Tú, aquí!».

Se sienta y su cabeza queda a la altura de la mesa. Parece que la silla no es la adecuada,

Un escenario tan cotidiano como la hora de la comida puede muy bien servir para una profunda reflexión pedagógica, para poner en evidencia la distancia entre aquello que pensamos y aquello que hacemos. Nuestra actitud nos delata, a la vez que transmite unos valores que, quizá, no contribuyan al aprendizaje, al desarrollo y a una sana autoestima.

pero ni la niña ni los adultos que la rodean dan importancia a ese detalle. Nadie le ofrece una alternativa mejor y ella tampoco la pide, sino que se sienta conformista mientras asoma sus ojos por encima del borde de la mesa, en un intento de ver y hacerse ver.

Hay una consulta general para ver qué quieren comer y en qué cantidad... Los adultos verbalizan su elección, mientras que la pequeña parece no tener ese derecho. Le ponen la comida en el plato y al instante se escucha: «¡Hala, a comerlo todo!».

Los adultos conversan tranquilamente y, cada vez que la niña intenta participar de esa conversación o aportar algo que quiere compartir, se escuchan frases del tipo: «Venga, a comer,

que se te queda frío», «vamos, que ya no tienes nada en la boca», «vamos, que nosotros ya terminamos y a ti aún te queda mucho», «carga más en la cuchara que no metes nada en la boca». Y así constantemente. Incluso cuando la niña «carga más en la cuchara», siguiendo la instrucción que le acaban de dar, la corrigen por ser demasiado y que no le vaya a entrar en la boca.

E incluso cuando dice que ya no quiere más (se lo ha comido prácticamente todo) se le anima a que lo termine con: «Venga, un par de cucharadas más..., con lo rico que está». Ella, sumisa, lo acaba, y mostrando el plato vacío dice: «¿Así?», esperando la aprobación del adulto.

El segundo plato es un filete. La pequeña busca entre los cubiertos. Pero no, no hay cuchillo. Los adultos disponen de uno, pero en su sitio habían olvidado ponerlo. Ella sabía

Alexandra Mediavilla Rodríguez



lo que hay que hacer. ¡Ella lo quería intentar! Pero antes de que pueda pedir o hacer algo, un cuerpo adulto se avalancha sobre ella y trocea minuciosamente el filete sin mediar palabra. Deja dos trozos ya pinchados... imagino por eso de las prisas. La niña se muestra pasiva durante todo el proceso. Y mientras come, si quiere participar de la conversación, de manera repetitiva se escucha: «¡Come y calla!». Con tono cariñoso, eso sí.

A la hora de elegir el postre le preguntan: «¿Tú qué quieres de postre?». La niña piensa su elección y muy segura dice: «Yogur». Inmediatamente una adulta señala: «¡No, yogur no! El lácteo lo tomaste esta mañana en el colegio!». La niña insiste, la adulta también. Finalmente le ponen un plátano ya abierto ante ella.

Y decíamos antes: «La mayor participa como uno más». ¿Seguro que como uno más?



La relación que se percibe es asimétrica: la voz del adulto y su actitud es de dominio, de poder. El adulto sabe y la niña no. El adulto puede y la niña no. El adulto enseña porque la niña es pequeña y no sabe.

La comunicación se centra en la instrucción. Se dan muchas órdenes, se va «radiando» todo lo que se tiene que hacer y cómo (desde la mirada adulta, claro). No se da cabida al diálogo, a la iniciativa, a la prueba y el error, al disfrute. Hay tantas prisas que masticar es el objetivo, de tal forma que no se respeta el ritmo individual de la pequeña ni sus necesidades. Tampoco hay escucha, porque tras las palabras de la niña no hay una continuación, sino que solo hay un «come y calla».

Es cierto que no se presiona a la niña para que haga cosas que todavía no puede hacer. Más bien es al contrario: no se le permite hacer aquellas cosas que ya podría. Se coarta su ini-

ciativa. Se le ofrece una imagen de sí misma como «incapaz», no se le da tiempo para que lo intente, para que se esfuerce y lo consiga por ella misma, para que haga conscientes para sí sus propias necesidades y en consecuencia tome decisiones que le permitan satisfacerlas. Incluso cuando tiene iniciativa se la frena, se refuerza lo que no puede hacer aún y no se le dan otros modelos o alternativas que la ayuden a seguir avanzando, a seguir intentándolo. Se refuerza la actitud del mínimo esfuerzo mientras se coarta su iniciativa y se cierra toda opción a la colaboración.

Además, no se respetan sus decisiones. Su palabra no es escuchada, no es tenida en cuenta. El adulto se ve con el poder para elegir, incluso ante detalles en los que había dado la opción de escoger mostrándose incoherente y muy poco respetuoso: conozco tu elección pero hago lo que yo quiero porque

me parece «lo mejor», porque soy el mayor, el «sabio».

Los cuidados, las atenciones se centran en la ingesta de alimentos. No se contemplan otros aspectos de gran valor e importancia de ese momento de cuidado personal y relación social tan cotidiano y sencillo, pero a la vez importante y valioso, tan lleno de aprendizajes de vida.

Así que como adultos... ¡pensemos! Hablamos de autonomía y la coartamos; hablamos de respeto y solo lo ejercemos cuando, como adultos, nos «va bien». Seamos coherentes en nuestro día a día, en esos momentos de vida cotidiana que a veces «vivimos sin más», pero que para los niños y niñas son escenarios vitales para su aprendizaje y desarrollo, pero sobre todo para su bienestar global, para el desarrollo de una sana autoestima. ■

Alexandra Mediavilla Rodríguez
Maestra de Educación Infantil

Otra escuela posible

Claves para reconstruir el conocimiento práctico en el contexto universitario

La práctica, en la formación docente universitaria, tiene escasa relación con la teoría y se sitúa generalmente al final del proceso (Khortagen, 2011). Y la teoría apenas conecta con la experiencia escolar que cualquier estudiante de maestro trae incorporada. Suele quedar intacta, en la mayoría de los casos, latente y a la espera de cobrar sentido y utilidad en el nuevo pero familiar contexto de la escuela real, con los niños y niñas que habiten sus clases. Sin embargo, esta experiencia escolar, entendida como un complejo conjunto de imágenes, creencias y modelos de acción, hunde generalmente

Con cierta frecuencia, cuando recibimos a profesionales en nuestras clases de máster, escuchamos afirmaciones como «cuando realmente he aprendido a ser maestra ha sido cuando me he preparado las oposiciones», «lo que aprendí en la carrera no me ha servido de mucho», «a ser maestra solo se aprende cuando empiezas a trabajar». Los estudiantes de docentes transitan por una universidad centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Una enseñanza fragmentada en disciplinas, donde a través de clases magistrales se transmiten conceptos teóricos, que deben memorizar para reproducir en un examen y frecuentemente olvidar, ya que no consiguen relacionarlos con su futuro profesional. Y es futuro porque así se entiende y visualiza. Es una preparación para la práctica profesional y no desde la propia, inmediata y paralela experiencia en los centros escolares.

Encarnación Soto Gómez, M. José Serván Núñez y Rosa Caparrós Vida

sus raíces en una escuela convencional, basada en la transmisión y en la repetición a través de los libros de texto, la calificación mediante exámenes y el protagonismo explícito del docente, que difícilmente puede dar respuestas a las nuevas exigencias y necesidades de la infancia.

¿Qué significa hoy aprender a ser maestra o maestro de infantil?

¿Cómo podemos enseñar a ser maestros y maestras de infantil?

Las teorías, a menudo descontextualizadas, que se enseñan en la universidad no son lo suficientemente útiles para cuestionar estos modelos de acción inconscientes que contrastan frontalmente con la práctica que han tenido, sobre cómo aprenden los niños y las niñas, y cómo organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La universidad debe profundizar no solo en qué necesita saber un maestro o maestra de educación infantil sino en cómo debe aprenderlo. Hemos de generar contextos que les hagan pensar sobre su propia experiencia, agotando sus raíces y nutriendo con nuevas estructuras y vivencias no solo el sentido sino también el hacer y el ser docente. Necesitamos promover contextos que ayuden a aprender nuevos hábitos, conocimientos y disposiciones y desaprender aquellos que no sirven para acompañar con respeto los procesos de aprendizaje de la infancia en los escenarios contemporáneos.

Estos nuevos contextos han de tener en cuenta los procesos actuales de socialización de los estudiantes universitarios, una realidad digital donde la vida cotidiana, fundamentalmente virtual a través de las redes sociales, induce nuevos estilos de vida, de procesamiento de información, de intercambio, de expresión y de acción. Esta nueva realidad se ha construido en tan poco tiempo que apenas pueden ofrecerse sugerencias basadas en la investigación sobre los efectos de estos cambios en el desarrollo de las cualidades humanas; sin embargo, todos los indicadores apuntan a modificaciones importantes en los modos de procesar y recrear el conocimiento. Este alumnado está permanentemente conectado a la red, saturado de información y exigido por demandas múltiples de redes sociales plurales –Facebook, Tuenti, Twitter, Whatsapp–, por lo que se ha acostumbrado a dispersar y ocupar su atención entre diferentes tareas simultáneas: la multitarea. Raramente hacen una sola cosa a la vez: ven la televisión con el ordenador encima de las rodillas o con el teléfono, los chats o las redes activadas, dedicando una atención parcial a cada una de las tareas, y demandando comunicación y gratificación instantánea, lo que puede minar su paciencia e incrementar su ansiedad, ante la carencia de hábito para la espera o la demora (Wagner, 2010; Carr, 2010; Thomas y Brown, 2011). La multitarea forma una plataforma adecuada al conocimiento en la acción, mientras que la atención concentrada, secuencial, la reflexión lógica, reposada y deductiva es, por el contrario, la herramienta adecuada para la reflexión sobre la acción, para preparar y planificar la acción y para evaluar las consecuencias, los resultados y la calidad de los procesos que hemos desencadenado. Este nuevo escenario social demanda cambios profundos en la formación de la futura ciudadanía, y por supuesto en la de los futuros docentes. Las nuevas propuestas en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la formación universitaria.

Hace años que muchos docentes somos conscientes de estas deficiencias e intentamos ofrecer otras experiencias al alumnado (Soto y Pérez Gómez, 2003; Murillo *et al.*, 2005; Soto y Caparrós, 2010; Alcaraz *et al.*, 2011, Fernández Navas *et al.*, 2014). En la primera década de este siglo, las propuestas contenidas en el Espacio Europeo de Educación Superior consolidaban estas prácticas aisladas al trasladar el eje de la

vida académica de la enseñanza al aprendizaje, una propuesta que, sin embargo, no ha evitado que la formación docente siga estando masificada y mantenga un enfoque academicista muy alejado de las necesidades de los profesionales del siglo XXI (Pérez Gómez *et al.*, 2008). Así es cómo, aún cambiando algunos marcos políticos y legislativos que pretendían abordar un cambio global, debemos seguir trabajando en lo local, en las prácticas donde cada uno es responsable, aquellas que nos ayuden a encontrar sentido a lo que hacemos.

Pero, ¿cómo provocar aprendizajes significativos y relevantes?

Aprendizajes que no olviden y que puedan relacionar con su futuro profesional. Aprendizajes que tengan sentido hoy porque vean su utilidad ahora y mañana. Aprendizajes que cuestionen su experiencia escolar previa des-aprendiendo rutinas, hábitos y conceptos. Aprendizajes, en fin, que consigan reconstruir su conocimiento práctico docente y les ofrezcan herramientas para llevar a la práctica las teorías que aprenden en la universidad. Como propone Contreras (2010), el aprendizaje relevante ocurre cuando el aprendiz intenta extraer el sentido de sus experiencias, el significado que tienen para sus propias pretensiones, para su proyecto vital. El conocimiento personal, lejos de su consideración como conjunto de objetos que se poseen, debe entenderse como un saber incorporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive. «Este saber personal no es solo una teoría personal, esto es, una manera de mirar a la realidad, de verla y entenderla –una teoría–, sino una disposición personal para estar atento a lo que vivo y a hacer algo con ello» (p. 63).

En este contexto y con este propósito, desde el curso 2010-2011 diseñamos y comenzamos a desarrollar un proyecto de innovación en la formación inicial del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Un proyecto de carácter interdisciplinar, donde los tiempos y los espacios didácticos se diversifican, sostenidos y vinculados a la realidad de las escuelas y, sobre todo, desde un clima de relaciones más personalizadas y cercano, donde los procesos de intercambio, aprendizaje, creación y recreación de la cultura sean analizados, vividos y producidos



de forma crítica y creativa. Estos principios didácticos, parte de la vida cotidiana de la universidad en estas experiencias aisladas, hacen posible que estas teorías y creencias previas emerjan y pongan en evidencia la debilidad y escasa relevancia de las mismas ante los retos que la sociedad demanda y necesita.

**Del conocimiento práctico al pensamiento práctico:
el desarrollo de las competencias docentes**

Nuestro propósito es el desarrollo de las competencias que consideramos fundamentales para el profesorado de esta etapa en el siglo XXI. Entendemos las competencias como cualidades humanas fundamentales

(Pérez Gómez, 2012), es decir, *complejos sistemas de reflexión y de acción*, donde las emociones, valores, actitudes, conocimientos y habilidades han de concursar de manera armónica para resolver problemas o situaciones nuevas donde las personas nos ponemos en juego con todo lo que somos, pensamos, sentimos y queremos. Desde esta perspectiva, tratamos de ir a lo esencial, recuperando el sentido holístico de las competencias e incorporando a la persona, creando y seleccionando contextos que permitan al alumnado desarrollar sus *competencias de crecimiento* (Korthagen, 2001) sobre una realidad compleja. Es en esta realidad en la que se ponen en juego las competencias que consideramos esenciales para las futuras maestras de infantil:

1. Diseñar y ofrecer escenarios de acción y reflexión que les permitan construir un conocimiento comprensivo, significativo e interdisciplinar sobre una realidad compleja para la que tienen que elaborar juicios argumentados y críticos y propuestas didácticas reales diseñadas desde los ojos, deseos y necesidades de la infancia;
2. Aprender a colaborar y a comunicarnos con todos los recursos posibles respetando la diversidad y discrepancia, y
3. Aprender a conocernos y reconocernos a través del otro, y en consecuencia auto-regularnos y regular nuestro propio aprendizaje.

Este concepto de competencias tiene una estrecha relación con el conocimiento práctico, que Schön (1983, 1987) consideraba característico de los profesionales reflexivos. Podemos definir el conocimiento práctico, o conocimiento en la acción, como el conjunto de creencias, conocimientos y disposiciones que operan de manera automática e implícita, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación (Soto, Serván, Pérez Gómez y Peña, 2015). Es un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas y connotaciones emotivas (Pérez Gómez, 2010a) y que tiene un carácter holístico, emergente, funcional, inconsciente, emocional e intuitivo. Estos repertorios contienen supuestos mejor o peor fundamentados y organizados, sobre la múltiple identidad propia, sobre los otros y las otras y sobre el contexto, que actúan como plataforma de percepción, interpretación y toma de decisiones, a menudo contradictoria, con las

teorías que declaramos explícitamente para explicar la orientación de nuestra conducta (Zanting, Verloop y Vermunt, 1998). En el transcurso de la formación inicial de docentes, si no se consigue reconstruir este conocimiento práctico, vamos adquiriendo teorías cada vez más elaboradas para explicar nuestra conducta (teorías proclamadas), pero cada vez más alejadas de lo que somos capaces de hacer (teorías en uso) (Argyris, 1993).

Para acercarnos a estos dos polos necesitamos convertir el conocimiento práctico en pensamiento práctico, es decir, añadir al conocimiento en la acción, la reflexión desde y sobre la acción, un pensar en la experiencia diseñada, compartida y sobre todo en la experiencia vivida desde ese propósito inicial y desde las relaciones de los niños y niñas de nuestras clases. Podemos definir el pensamiento práctico como el que está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir (Soto *et al.*, 2015).

¿Cómo transitamos del conocimiento práctico al pensamiento práctico?

Primero necesitamos *teorizar la práctica*, es decir, provocar y estimular que los futuros docentes identifiquen, analicen y reformulen no solo las teorías proclamadas que adornan su retórica sino también las teorías en uso que gobiernan su práctica. De esta forma, los significados personales y profesionales se construyen y reconstruyen permanentemente desde las propias experiencias personales y se validan mediante la discusión con los otros. En síntesis, teorizar la práctica debería implicar la reflexión del futuro docente sobre su experiencia escolar previa y sobre su propia forma de actuar, en contraste con las experiencias de los demás, y a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes. Analizar la experiencia escolar previa y la propia práctica es condición necesaria pero no suficiente para garantizar la conversión del conocimiento práctico en pensamiento práctico. Después de este proceso podemos ser muy conscientes de la distancia entre nuestras teorías proclamadas y nuestras teorías en uso pero seguimos sin saber cómo superar esa distancia.

Para ello, es necesario *experimentar la teoría*, es decir, convertir las nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación (Korthagen, Loughran y Russell, 2006). Este momento



requiere, por tanto, dar más relevancia a la experiencia, es decir la práctica y la experimentación de nuevas formas de percibir, diseñar, tomar decisiones, relacionarse y actuar y cómo nos situamos y sentimos en relación con estos nuevos procesos, sin quedarse solo en el análisis de nuestro conocimiento práctico. Es un proceso necesario para construir una nueva manera de hacer y de pensar más coherente con las nuevas propuestas y solidaria con las necesidades reales de las personas que van a convivir en la clase de nuestros futuros estudiantes (Soto *et al.*, 2015).

Principios pedagógicos para el desarrollo del pensamiento práctico: repensando el contexto universitario de formación inicial

¿Cómo desarrollar el pensamiento práctico en la formación inicial de docentes de educación infantil? Las competencias, el pensamiento práctico no pueden definirse y desarrollarse alejadas o al margen de los contextos y situaciones que le dan sentido, el concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje. «En cada situación los estudiantes construyen, modifican o refutan los conocimientos contextualizados y desarrollan competencias a la vez situadas» (Jonnaert, 2002, 2006). Por todo ello, nuestro objetivo inicial y sustantivo era

diseñar y recrear contextos donde el alumnado pudiera vivir y experimentar, en definitiva, ponerse en acción y aprender de forma relevante. Esto supone implicar al alumnado en procesos vitales auténticos que acompañen su crecimiento intelectual, crítico y autónomo.

Intentamos desarrollar un proyecto donde se ponga en cuestión cada uno de los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad para incorporar las diferentes dimensiones que estructuran la naturaleza de las competencias, lejos de los contextos habituales de transmisión de conocimiento, a otros donde las habilidades, las actitudes, los valores y, por supuesto, las emociones se pongan en juego para el desarrollo de las tareas propuestas.

Pero, ¿cómo ofrecer escenarios auténticos de aprendizaje en la universidad? Nuestra experiencia docente nos dice que es necesario partir de los siguientes principios:



- La necesaria *actividad* del aprendiz. Implicar a los estudiantes en experiencias reales donde el aprendizaje cobre sentido. Esta relevancia del conocimiento estimulará la motivación intrínseca del alumnado. Es un elemento clave para el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades complejas por el valor de uso de los mismos y no solo por su valor de cambio.
- La importancia de la *investigación*. Entendiendo que el conocimiento se construye a través de la reflexión sobre los mal definidos y caóticos problemas de la práctica, cuando encontrar el problema adecuado es tan importante como resolverlo, en contraste permanente con el conocimiento público y científico.
- La incorporación de las *ideas previas* del alumnado para la comprensión de los fenómenos cotidianos escolares. Incorporar la propia vivencia de la experiencia previa y paralela al proceso de aprendizaje, en un *proceso metacognitivo* permanente donde intentamos conocer nuestro propio conocimiento, nuestras formas de aprender, de pensar, desarrollando la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico.
- Ayudarles a *construir su identidad* como docentes manteniendo las más altas expectativas sobre todos y cada uno de ellos y ellas.
- Crear un *clima de confianza y seguridad* personal donde se potencie el deseo y la libertad para aprender, para comunicar sin miedo al error y sin temor al ridículo social. Vincular autonomía y libertad junto con el compromiso y la responsabilidad.
- Respetar la singularidad de cada aprendiz promocionando las relaciones interpersonales, cooperativas y participativas. Actitudes claves en el desarrollo personal: comprensión, tolerancia, generosidad y empatía.

Ejes metodológicos y organizativos para la formación de docentes de infantil para el siglo XXI

Y, ¿cómo llevar estos principios a la práctica? En estos cinco años, hemos intentado desarrollarlos a partir de los siguientes ejes:

1. *Entender el currículum desde una perspectiva compleja: globalización e interdisciplinariedad*. Porque la realidad escolar es diversa y requiere miradas interdisciplinares y creativas que nos ayuden a descubrirla, analizarla y construirla de forma guiada para poder intervenir en ella, tene-

mos que romper la división academicista entre asignaturas fragmentadas y aisladas. El mosaico de disciplinas que componen un plan de estudios difícilmente responde a las características de la compleja realidad escolar. Tenemos que reinventar miradas interdisciplinares y creativas que nos ayuden a construir esta relación, flexibilizando y compartiendo la asignación docente de las asignaturas. La parcelación académica del conocimiento no podía impedir que el alumnado descubriera, analizara y construyera una visión y comprensión de los fenómenos más compleja y relacionada. La fragmentación disciplinar que existe en el entorno universitario solo es justificable desde la tradición más académica de la institución y no desde la necesidad de comprender e intervenir en los contextos reales. Esta fragmentación no permite la necesaria teorización de la práctica como primer paso necesario para el desarrollo del pensamiento práctico, pues convierte la teoría en un elemento inservible y desconectado de la realidad escolar. Necesitamos miradas globales e interdisciplinares que conviertan la teoría en herramienta para comprender y cambiar la práctica, y así reconstruir su experiencia previa.

2. *La coordinación docente como eje del proceso, construyendo equipos docentes que incorporen diferentes miradas y propuestas que enriquezcan la experiencia*. Siempre hemos trabajado desde una profunda e intensa coordinación, atendiendo al alumnado desde esta mirada múltiple, compleja, global e interdisciplinar. Hemos diseñado, desarrollado y reflexionado cooperativamente sobre nuestra propia práctica, desde el convencimiento de que esta es una estrategia clave para seguir aprendiendo como docentes en un modelo estimulante para nuestro alumnado. Para nosotras es clave mantener la sintonía y la coherencia en las propuestas y desarrollos de aula, orientaciones del alumnado, interpretación de las propuestas, etc., siempre respetando la singularidad y riqueza de los aportes que cada una de nosotras podríamos hacer a la experiencia. Esto puede hacerse a través de diferentes instrumentos, como reuniones presenciales, diarios de clase compartidos, presencia conjunta en el aula, etc.

Esta coordinación, además, ha sido una estrategia clave para personalizar la enseñanza y hacer un seguimiento cercano e interrogativo de las vivencias y reflexiones de nuestros estudiantes. A pesar del Espacio Europeo de Educación Superior, nuestras aulas han llegado a superar



los 75 estudiantes por clase. Sin embargo, compartir entre nosotras varias asignaturas en el mismo grupo de estudiantes, teniendo carga docente en todas ellas, nos ha permitido tutorizar a grupos de entre 20-25 estudiantes desde una mirada interdisciplinar.

Otro aspecto clave de esta tutorización ha sido el especial cuidado que cualquier docente ha de poner en juego cuando estábamos conec-

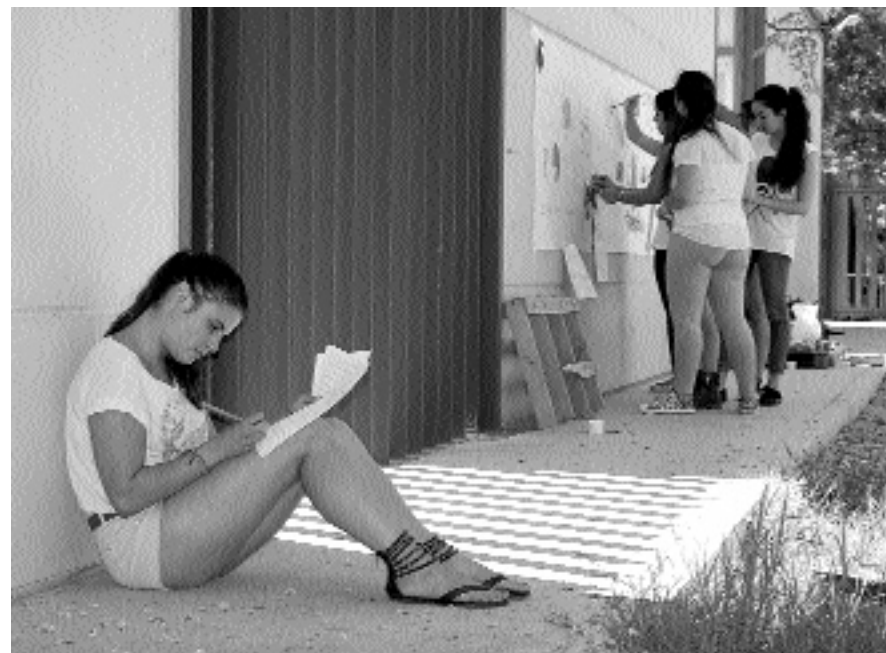
tando con las experiencias vitales de nuestro alumnado y con la reflexión que pretendemos derivar de las mismas. Tal y como destacan Feiman-Nemser (2001), cuestionar las propias ideas y valores, que definen la propia identidad, puede suponer un proceso de alta tensión emocional en el aprendiz de docente, precisamente cuando su estatus de novato no le proporciona la mejor situación ni las mejores condiciones

para cuestionar las prácticas, ideas y valores establecidos en la comunidad escolar, ni para desnudar sus incertidumbres y deficiencias. Por ello, se requiere el acompañamiento de la figura de la mentora experta que tutorice los procesos comprometidos de investigación y cuestionamiento de la práctica y el desarrollo de propuestas alternativas y creativas.

Desde nuestro punto de vista, la personalización de la enseñanza ha provocado una experiencia totalmente nueva en la vida escolar y académica de nuestras estudiantes. En primer lugar, poder vivir en primera persona la cercanía y el contacto directo con el docente a pie de aula, el diálogo y reconstrucción de sus propuestas, los comentarios detallados a sus aportes, ha supuesto un antes y un después en su aprendizaje y, sobre todo, ha provocado la necesidad de reflexionar e investigar sobre su propia práctica.

3. *El trabajo cooperativo.* El alumnado necesita diferentes entornos y posibilidades de intercambio y contraste de sus propias experiencias. El primero de ellos sería el espacio reflexivo individual, aquel donde con el reposo y la lectura detenida puedan acercarse y reconocerse en esa experiencia previa y singular que tenían sobre el hecho educativo. En segundo lugar, necesitan abrirse a otras opiniones y vivencias, primero en una dimensión cercana que le generara el clima de confianza necesario para compartirlas, que sería el pequeño grupo, donde, con un fin común, intentan consensuar, contrastar y construir una propuesta conjunta. En tercer lugar, la asamblea general, ámbito de exposición de experiencias grupales y de contraste intergrupales. Este nuevo cuestionamiento, mediado y estimulado por la tutora, seguía estimulando la reflexión continua sobre los porqués de sus propuestas.

4. *Un camino de ida y vuelta entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, la propia experiencia escolar y la experiencia vivida en el transcurso de la formación inicial docente.* El objetivo prioritario de nuestra enseñanza no será que el estudiante acumule la mayor cantidad de datos o informaciones en su memoria a corto plazo para reproducirlos fielmente en una prueba, sino que construya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar aquellas teorías que le ayuden a interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad. Las teorías son necesarias en el proceso de formación de com-



petencias pero no son suficientes, tienen que estar al servicio del análisis y la reflexión sobre la realidad para poder comprenderla y mejorarla.

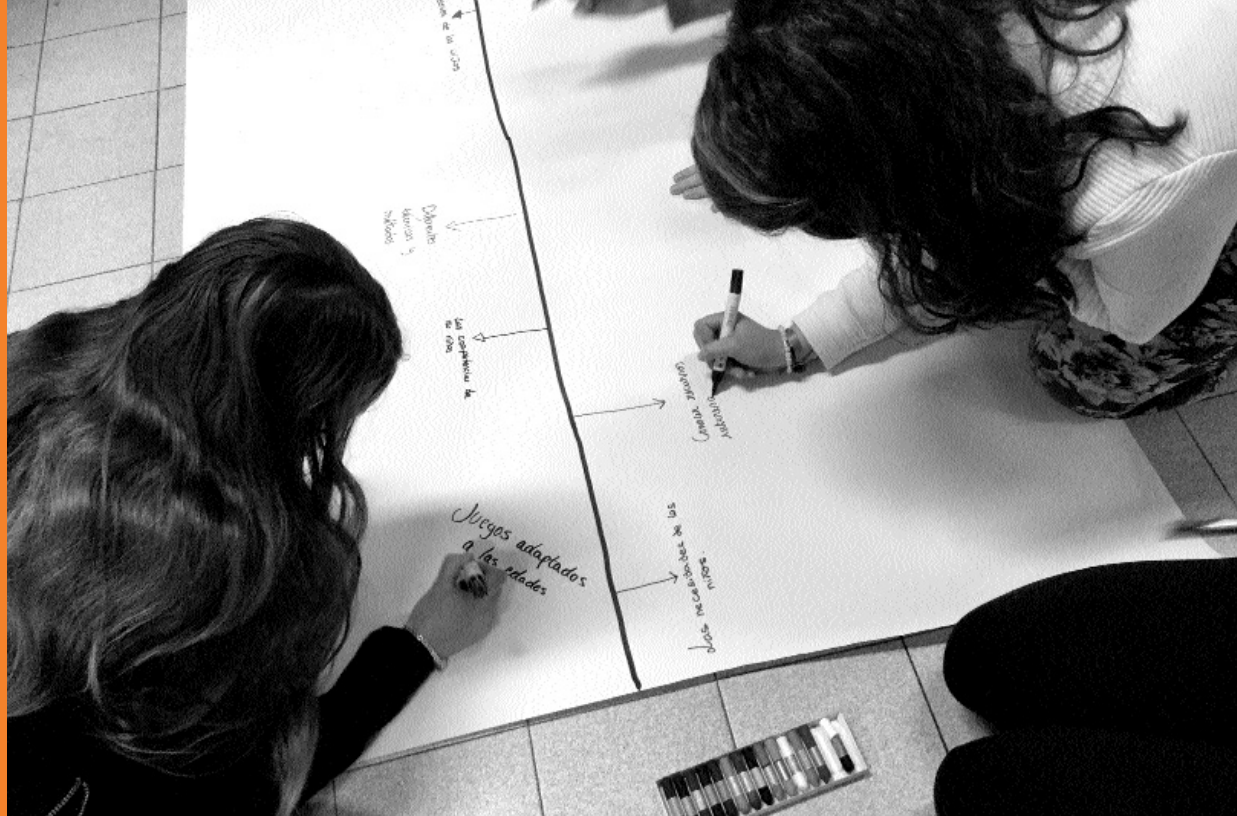
Por tanto, una de las estrategias clave que pusimos en marcha tiene que ver con generar contextos de diálogo entre la teoría y la práctica, contextos que propicien la reflexión en y sobre la acción, donde la propia realidad de la práctica docente nos ayude a tejer los conceptos teóricos adecuados para comprender, evaluar y actuar. Este proceso de análisis, reflexión y acción puede favorecer la necesaria relación entre el discurso y la realidad escolar y, sobre todo, provocar la emergencia de las teorías implícitas que subyacen en el conocimiento práctico de los estudiantes. Estas teorías cuajadas de mitos y errores, a menudo inconscientes, están escasamente contrastadas pedagógicamente, por lo que esta relación de reflexión y acción se puede convertir en una ocasión privilegiada para favorecer la emergencia, el cuestionamiento, el contraste y la reconstrucción de este conocimiento práctico previo (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Ball y Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2010).

5. *La evaluación como y para el aprendizaje.* Desarrollar el pensamiento práctico en la formación inicial requiere iniciar un proceso de reflexión, individual y grupal, con tutoría permanente. Nosotras hemos encontrado en el portafolio electrónico una herramienta fundamental donde el alumnado lleva su diario tanto individual como grupal y presenta su aprendizaje cada cierto tiempo. Estas presentaciones, aunque toman habitualmente la forma de texto narrativo, pueden tener también un formato audiovisual (vídeos) o artístico (dibujos, pinturas, esculturas, maquetas, poesías...). La revisión de este portafolio, tanto a través de comentarios virtuales como de entrevistas presenciales, nos permite estar cerca del proceso de aprendizaje. El proceso complejo de transitar del conocimiento práctico al pensamiento práctico requiere un acompañamiento cercano que cree un clima de confianza que sostenga las

crisis que se van a producir cuando nos vayamos haciendo conscientes de la contradicción entre lo que hacemos y lo que queremos hacer.

Este proceso es posible en el contexto y las condiciones actuales de la universidad si la coordinación docente permite agrupamientos flexibles que permiten atender a un menor número de alumnas, siguiendo de cerca cómo se va encarnando este proceso en cada una de ellas, a través de la entrevista, el diálogo y el trabajo conjunto sobre las distintas actividades realizadas.

Esto se materializa a través de una evaluación para el aprendizaje, en definitiva educativa, donde, además de calificar, se busca estimular al alumnado para llegar lo más lejos que pueda llegar, mediante el diálogo y la retroalimentación permanente sobre el trabajo realizado, dando seguridad en el desarrollo de competencias pero también exigiendo la responsabilidad que ser una maestra de infantil en formación requiere. La evaluación a través del portafolio nos ayuda a centrarnos realmente en el estudiante y a dar visibilidad a su experiencia previa, comprender y analizar la práctica que está viviendo, aplicar y vincular la teoría que



Para esto, es necesario partir de la experiencia escolar de los estudiantes a través de preguntas biográficas donde, a la luz de los conceptos teóricos trabajados, analicen sus vivencias en relación con la escuela, teorizando la práctica. Y es necesario crear un contexto de aplicación y creación del conocimiento donde los estudiantes puedan poner en práctica los nuevos conceptos reconstruidos, donde puedan experimentar la teoría. En este aspecto, la colaboración con las escuelas es esencial.

Es importante que el alumnado se implique en proyectos donde investigue y desarrolle propuestas didácticas estimulantes, a la vez que se diseñen espacios, tiempos y estrategias que permitan la reflexión sobre los mismos, descubriendo la distancia entre el decir y el hacer, entre nuestras declaraciones y nuestras acciones, entre las teorías proclamadas y las teorías en uso, provocando el desarrollo del conocimiento práctico docente. Este proceso de reflexión ha estado presente en cada tarea propuesta, sus diarios, reflexiones, asambleas, debates, la autoevaluación, la retroalimentación, además de las constantes preguntas, ejemplos, evidencias que se compartían en el aula a través de los debates y asambleas de pequeño y gran grupo.

trabajamos en clase, establecer la relación entre las disciplinas y evidenciar la importancia del trabajo cooperativo. Esta reflexión es imprescindible para que puedan repensar sus modos de pensar, sentir y actuar a lo largo de su experiencia escolar y provocar la reconstrucción de su conocimiento práctico docente, es decir, tener la oportunidad de dialogar con sus saberes y los saberes contrastados, desde y hacia la experiencia, evidenciando los aportes, logros, fortalezas y debilidades más significativos.

El portafolios ha sido, tal y como hemos evidenciado a través de nuestra experiencia, una herramienta clave para centrar la docencia universitaria en el aprendizaje del alumnado, porque les permite sentirse dueños de su propio proceso, lo que contribuye a desarrollar su motivación y a aumentar su autoestima, factores imprescindibles para que desarrollen autonomía. Una autonomía cuyo eje es la vivencia de procesos de responsabilidad y libertad participativa, que contribuye a estimular y construir las competencias profesionales que necesitarán como futuros docentes.

5. *Una nueva organización del tiempo y del espacio para permitir la inmersión del alumnado en los contextos reales de las escuelas.* Crear escenarios auténticos requiere desbordar, abrir y diversificar los espacios de aprendizaje en la universidad a escenarios escolares estimulantes, que se conviertan en verdaderos ejes de sentido del proyecto para lo que es fundamental: la colaboración con las escuelas. Esta colaboración puede articularse de diferentes maneras. A veces hemos abierto los espacios y tiempos universitarios a determinadas clases de infantil como espacios de formación no solo en el prácticum. Una parte importante de las clases se ha desarrollado en pequeños grupos repartidos por clases de infantil de toda la provincia, seleccionadas especialmente porque ponían en práctica lo que trabajábamos en la facultad: clases con una variedad de recursos, donde el libro de texto no era la herramienta principal y donde se trabajaba siguiendo los intereses y las necesidades de los niños y las niñas. Otras veces han sido las clases de infantil las que se han desplazado a la facultad para que nuestro alumnado pudiera desarrollar propuestas didácticas elaboradas por ellas mismas con niños y niñas de verdad, mediante procesos de investigación-acción cooperativa como las *lesson study* (Soto y Pérez Gómez, 2015).

Por otra parte, es necesario superar la fragmentación del tiempo que marcan, a menudo, los horarios de clases universitarios. Necesitábamos

un tiempo lento, amplio y flexible que facilitara diferentes estrategias metodológicas, y sobre todo ampliar escenarios de aprendizaje, tal y como acabamos de señalar. Así, hemos podido pasar de sesiones de hora y media a sesiones de cinco horas diarias concentradas en pocos días, en lugar de repartir el horario durante toda la semana. Romper con las fronteras horarias fragmentadas por asignatura requiere de una nueva propuesta metodológica para que la percepción del tiempo sea satisfactoria y significativa.

Formar docentes para otra escuela posible

El proyecto desarrollado ha resultado una estrategia válida para la reconstrucción del conocimiento práctico del alumnado, ya que ha posibilitado la relación entre su experiencia escolar previa, la experiencia escolar que estaban viviendo en colaboración con las escuelas y los contenidos trabajados en clase, provocando las reconstrucciones de sus concepciones, creencias y conocimientos respecto a la escuela, la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, pretendemos que sean conscientes de su autonomía docente para no sucumbir al libro de texto como único recurso, que escuchen y miren a la infancia desde lo que es y no desde lo que esperamos los adultos de ella, y que desarrollen un rol docente distinto, aquel que diseña, acompaña y sostiene más que transmite, impone y dirige. Y mediante los principios y ejes expuestos buscamos que de-construyan, en definitiva que des-aprendan, aquellas ideas previas que la mayoría de ellas han construido sobre lo que significa ser maestra de infantil, una maestra que enseña a leer y escribir con cartilla y que valora el silencio, la obediencia y la quietud por parte de los niños y las niñas. Este es nuestro granito de arena para otra escuela posible, la escuela que necesitan los niños y las niñas de hoy, los adultos del mañana.

Según Olivares (2014), lo que más impacta a nuestro alumnado es que intentamos hacer esto a través de actividades con sentido, que les hacen sentir que ya son maestras y que inician un camino de formación que nunca acabará, a través de un acompañamiento tutorizado que les da seguridad y confianza para cambiar y les exige este cambio necesario, y, por último, a través de una evaluación como aprendizaje que les permite reflexionar sobre la práctica desarrollando su autonomía docente. ■

Encarnación Soto Gómez, M^a José Serván Núñez y Rosa Caparrós Vida
Profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga

Referencias bibliográficas

ALCARAZ, N.; GALLARDO, M.; HERRERA, D., y SERVÁN, M. J. «An Action Research Process on University Tutorial Sessions with Small Groups: Face-to-face Tutorial Sessions and Online Communication». *Educational Action Research*, 19 (4) (2011), pág. 549-565.

ARGYRIS, C. *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

BALL, D. L., y COHEN, D. K. «Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education». En G. SYKES y L. DARLING-HAMMOND (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, pág. 3-32.

CARR, N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton & Company, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, J. «Ser y saber ser en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2) (2010), pág. 61-81.

DARLING-HAMMOND, L., y J. BRANSFORD (eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Wiley & Sons, 2005.

FEIMAN-NEMSER, S. «From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching». *Teachers College Record*, 103 (6) (2001), pág. 1013-1055.

FERNÁNDEZ NAVAS, M., y ALCARAZ SALARICHE, N. «Crear un centro desde el principio». *Cuadernos de Pedagogía*, 444 (2014), pág. 32-36.

KORTHAGEN, F. A. J.; KESSELS, J.; KOSTER, B.; LAGERWERF, B., y WUBBELS, T. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J., y RUSSELL, T. «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices». *Teaching and Teacher Education*, 22 (8) (2006), 1020-1041.

MURILLO, J. F.; SOLA, M.; SOTO, E.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. «Innovación en la enseñanza universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento. Un estudio de casos». *Investigación en la Escuela*, 57 (2005), pág. 15-30.

OLIVARES, S. *El impacto de una experiencia de innovación en el aprendizaje reflexivo de una estudiante en formación docente. Un estudio de caso*. Trabajo de fin de Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona: Graó, 2010a.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO GÓMEZ, E.; SOLA FERNÁNDEZ, M., y SERVÁN NÚÑEZ, M. J. *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO GÓMEZ, E.; SOLA FERNÁNDEZ, M., y SERVÁN NÚÑEZ, M. J. *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal, 2008.

SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo: cómo*

piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SOTO GÓMEZ, E., y CAPARRÓS VIDA, R. M. «Experiencia y saber: reconstruir desde las aulas el pensamiento práctico del alumnado». *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la Profesión Docente* (mesa 10), 2010.

SOTO GÓMEZ, E., y PÉREZ GÓMEZ, Á. I. «Propuesta de innovación de la disciplina didáctica general y adaptación al crédito europeo. De la práctica a la teoría y viceversa». *III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, CIDUI, organizado por Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya y Universitat de Girona. Girona, 30 de junio y 1 y 2 de julio de 2004.

SOTO GÓMEZ, E., y PÉREZ GÓMEZ, A. I. «Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3) (diciembre de 2015).

SOTO GÓMEZ, E.; SERVÁN NÚÑEZ, M. J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I., y PEÑA TRAPERO, N. «Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking», *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (3) (2015), pág. 209-223.

THOMAS, D., y BROWN, J. S. *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. Soulellis Studio, 2011.

WAGNER, T. *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books, 2010.

Educando en emociones

En su teoría sobre las inteligencias múltiples, Gardner define la inteligencia intrapersonal como aquella que nos permite «entendernos a nosotros mismos y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento». Es reflexiva, interna, individual, decisiva. Asimismo, define la inteligencia interpersonal como la capacidad de «percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas». Es social, externa, activa.

Salovey y Mayer sumaban estas dos inteligencias, intrapersonal e interpersonal, en el concepto de *inteligencia emocional*, asumiéndola como «la capacidad de percibir los sentimientos propios y de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno

Han pasado más de treinta años desde la publicación del libro que difundiera las teorías de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples y veinte desde la aparición de *Inteligencia emocional*, de Daniel Goleman. ¿Y qué ha supuesto en el mundo de la educación? Podemos afirmar que muy poco, y que solo recientemente estas ideas probadas ya por los avances en neurociencia están asomándose a los centros escolares españoles.

no solamente de ausencia de enfermedad», ¿cómo seguimos sin incluirlo en el currículo con la importancia que merece?

Los estudios en neurociencia han demostrado cómo los primeros años marcan de por vida nuestro cerebro y cómo el estrés deja una huella tremendamente perjudicial. Ese estrés en los bebés marca el aprendizaje, la memoria y la capacidad para afrontar situaciones de tensión que llegarán a afectar incluso la salud física. Dejar llorar a los niños innecesariamente puede predeterminar hacia la depresión, la ansiedad y las enfermedades cardíacas. El impacto del abandono repetido marca físicamente nuestros

mismo». Si hasta la Organización Mundial de la Salud (OMS) ya ha incluido la importancia de lo emocional en su concepto de salud («estado de completo bienestar físico, mental y social, y

circuitos neuronales. El estrés de no ser atendidos reducirá el tamaño de la amígdala y el hipocampo respecto a su desarrollo saludable, condicionando la gestión óptima de las emociones y el procesamiento del estrés. Los años preescolares se tornan de vital importancia, y la labor del educador, esencial, dadas las circunstancias sociolaborales actuales. Resulta imprescindible una propuesta de mejora de la práctica docente mediante formación adecuada. Debemos difundir los avances en neuropsicología para ayudar a los pequeños a gestionar los conflictos y superar los baches, potenciar sus virtudes y aprender de los errores, darles seguridad para la interacción social y favorecer la empatía. Niños y niñas más equilibrados construirán una sociedad más sana en el futuro. Como afirma Rafael Bisquerra, «si queremos formar a personas para el bienestar, hay que educar en ello y entrenar en alegría, humor, amor y felicidad».

Podemos distinguir dos fases dentro del uso de la inteligencia emocional: ser conscientes

Marta Zafrilla



de las emociones y manejarlas adecuadamente. El reconocimiento de lo que siente el niño o la niña se logrará gracias a la ayuda de aquellos adultos que lo rodean, haciéndolo consciente de cuándo siente alegría, enfado, cansancio, etc., y cómo eso le hace sentir. En esta fase de aprendizaje, resulta enriquecedor el uso de la ficción, especialmente los cuentos y las dramatizaciones, que resalten procesos emocionales intensos, y con ejemplos de gestión. Hoy contamos, además, con numerosas y prácticas colecciones de cuentos sobre emociones que facilitan el acercamiento a temas difíciles (celos, timidez...). La escucha de cuentos, además de favorecer la concentración, la memoria y el vocabulario, sirve de canalización de las emociones (miedo, ira) y multiplica la realidad, permitiendo el desarrollo de la imaginación.

Si queremos ayudar al niño o a la niña a reconocer sus emociones no debemos obviar o

menospreciar sus sentimientos. Toda reacción del niño es coherente a su edad, y despreciándola estamos anulando su naturaleza y vetamos la expresión emocional. No debemos «anular» una emoción, sino ayudarlo a «gestionarla» y redirigirla. Reprimir las emociones solo logra empeorar el aprendizaje equilibrado de los sentimientos. Tienen aún su personalidad formándose, y deben recorrer un largo camino antes de definirse a sí mismos por completo. Y esto solo terminará acabada la adolescencia. No debemos dar por hecho entonces que las distintas fases (difíciles pero necesarias) de rabietas, distanciamiento, negación, etc., dan la definición final de la personalidad del niño o la niña. Debemos ver sus momentos difíciles como expresiones de

malestar y de reclamo de ayuda ante su ansiedad. Si, por el contrario, ante comportamientos negativos los atacamos verbalmente y comenzamos a valorarlos solo por este «defecto» podríamos caer en el error de etiquetarlos, consiguiendo fraguar aún más este comportamiento. Aprender a separar «comportamiento» de «personalidad» nos ayudará.

Al niño no se le puede considerar un analfabeto emocional: es aún un aprendiz. No hay niños malos ni llorones, hay niños y niñas con necesidad de atención y brazos. Atenderlos afectuosamente y con paciencia es invertir en su equilibrio emocional futuro, pero también en el bienestar general de la clase. El niño escuchará palabras negativas sobre ellos, haciéndolas suyas y cumpliendo con las expectativas que los adultos proyectan sobre ellos. Así, además de reforzar los comportamientos no deseados, conseguimos intensificar nuestro rechazo e incomodidad hacia el niño, empeorando la situación y enrareciendo la relación, que debería ser de amparo y cariño, no de indiferencia o ataque.

Ante situaciones no deseadas debemos reforzar los límites de forma respetuosa, llamar la atención hacia aspectos positivos del niño o niña o ignorar lo ocurrido si es posible, lo que logrará decrecer la tensión del propio educador y no identificar al niño como alguien molesto para los demás. Desviar la atención hacia otros detalles –objetos divertidos, por ejemplo– servirá al niño o niña para superar la frustración que padece y como futura herramienta de gestión ante futuros conflictos, y le permitirá asimilar la herramienta de abstraerse ante el problema y mirar hacia otro lado hasta que sea capaz de resolverlo equilibradamente.

La gestión emocional tiene su base en la confianza y el concepto que cada niño vaya creándose de sí mismo gracias al papel modelador de los adultos que lo acompañan. En las escuelas infantiles se busca el desarrollo progresivo de la autonomía de los pequeños (control de esfínteres, rutinas de higiene y alimentación...). Al abordar el día a día de esta enseñanza, debemos basarnos en el respeto al niño o a la niña y sus ritmos. Cada pequeño es único, y deberemos escuchar sus necesidades para lograr un progreso adecuado y respetuoso. Deberemos seguir al niño, como decía Maria Montessori, escuchar sus necesidades. Adelantar avances irá contra su desarrollo, ralentizando su progreso y generando malestar tanto en el niño como en la clase. El educador puede revisar la bibliografía de Pikler sobre la libertad de movimientos y los periodos sensibles revisados por Montessori para facilitar un desarrollo en los niños y las niñas sin adelantar posturas ni acelerar procesos.

La segunda figura de esta diada que forman niño y educador tiene una indiscutible responsabilidad. Debemos, en lo posible, realizar un ejercicio de introspección que nos permita mejorar la manera en que lidiamos con nuestras emociones. ¿Las negamos? ¿Las exageramos? ¿Las escuchamos? Un trabajo tan intenso y agotador como el de los educadores infantiles requiere un equilibrio extra, pues cuando suframos algún bajón los que más pueden verse afectados son los niños, y ellos nunca pueden convertirse en vía de escape de nuestros problemas a modo de *punching ball*. Somos nosotros los adultos, y debemos convertirnos en su pilar en la escuela. Los niños y las niñas piden apoyo y guía, y su llanto o sus nervios son fruto de la intensidad de unas emociones aún inmaduras, de su incapacidad para afrontar ciertas situaciones y de su necesidad de apoyo. ¿Cómo negarles nuestro amparo? En estos momentos debemos atender al «piloto emocional», esa bombillita que nos recuerda que algo ha estallado en nosotros y estamos errando, algo que necesita nuestra consideración. Obviar una mala reacción o un sentimiento que nos daña no nos ayuda. Nunca. Al contrario.

En la revisión que hagamos de nosotros mismos podemos encontrar defectos que afecten directamente a nuestro trabajo con niños y niñas. ¿Tenemos inseguridades que se proyectan en la escuela? ¿Somos excesivamente autoritarios, protectores, alarmistas? No es fácil hallar un equilibrio entre límites y afecto, orden y flexibilidad, sobre todo ante las numerosas responsabilidades que conlleva ser tutor

de un grupo infantil, pero quizá la relectura adecuada de bibliografía (como el libro de Naranjo *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, por ejemplo) nos ayude a recordar lo verdaderamente importante. Será habitual ver intensificados nuestros defectos en clase: perder la paciencia, tener problemas en las relaciones con compañeros, la falta de previsión... Utilicemos nuestra labor diaria como una oportunidad de crear una sociedad mejor y renovarnos nosotros mismos. ¿Podemos optimizar nuestra planificación del día? ¿Tenemos actividades comodín para imprevistos? ¿Nos sentimos orgullosos de nuestro trabajo cuando acaba la jornada? La mejora debe empezar siempre por uno mismo. ¿Cómo puedo mejorar en mi trabajo y obtener más satisfacción laboral? Manteniendo la alegría de la vocación, evitando las críticas a otros, mirando a niños y niñas como lo que son: milagros bellos llenos de curiosidad y posibilidades.

El educador es un cuidador que precisa cuidarse, mimarse, protegerse de las tensiones. Debe atender a sus necesidades de descanso y desahogo. ¿Y cómo hacerlo? Buscando vías de escape emocional y minutos de relax, cantando, bailando o riendo. Se ha de buscar el apoyo de los compañeros y un entorno agradable, programando, si fuera necesario, reuniones donde aliviar las tensiones y desahogarse. Estas asambleas deberían servir para mejorar las rutinas de la escuela, copiar buenas ideas, compartir impresiones, reír y mejorar las relaciones. ■

Marta Zafrilla (madre, escritora y docente)

¡Álamo, se te caen las hojas!

Educación, naturaleza y clima

Tocar una higuera, una encina, un álamo y otros árboles, oír un gallo, ver una paloma, una urraca de larguísima cola, o esas margaritas, rosas, lirios, oler la flor del romero y el laurel, son lujos que hay que aprovechar. Todos los sentidos participan del espectáculo de la naturaleza y abren en niños y niñas sentimientos de respeto, cuidado y agradecimiento.

Trabajo en una escuela infantil con unos espacios exteriores privilegiados: un enorme arenero, otro más pequeño, una gran zona de césped con jardín y

un espacio solado de cemento. Pero lo que hace que sean extraordinarios y quiero resaltar en este artículo son un enorme álamo negro centenario, una carrasca o encina que se aproxima a los cien años, una higuera gigantesca que nos protege del sol en el verano, varios laureles, dos lilos, un taray, un pino piñonero, un ciruelo, un granado...

El jardín, en cuanto llega la primavera, nos inunda de aromas: ya en marzo brotan «los nazarenos» en el césped, las caléndulas, las margaritas, los alhelíes, las rosas, la madreSelva, los pensamientos, las florecillas, la enredadera de flores naranjas que todavía no sabemos cómo se llama pero estamos investigando, el perejil, el romero, los lirios y, en la linde, un ciprés de Arizona.

En nuestra escuela, niños, niñas y adultos comenzamos a descubrir, a conocer y amar nuestro entorno natural. ¿Cómo lo hacemos? Disfrutándolo.

Estamos en otoño, estos días hemos descubierto que al álamo se le caen las hojas y se lo decimos: «¡Álamo, se te caen las hojas!», y después jugamos con ellas. Es lo primero que perciben los sentidos: lo concreto. Más adelante, cuando el pensamiento de los niños y niñas se acerque a la abstracción, comprenderán que es el otoño.

A la higuera le pedimos hojas: «¿Higuera, nos das hojas para jugar?», «¿Cuántas quieres, una o una para cada mano?», y le agradecemos que nos preste esas hojas enormes, verdes y un poco ásperas. En la época de los higos nos los comemos recién cogidos. Los buscamos entre las ramas. ¿Están maduros o verdes? ¿Cuál nos gusta más? ¡Qué ricos están! «¡Oh! Se me pegan

las manos, son muy blandos», «Tienen leche». Con un abrazo al tronco de la higuera le decimos: «Higuera, te queremos». Por cierto, a la higuera también se le están cayendo las hojas: «Higuera, se te caen las hojas».

La encina nos obsequia con unas estupendas bellotas, y ¡cómo nos gustan! Las recogemos, jugamos con ellas, las pelamos y nos las comemos, las llevamos a clase, nos las llevamos en los bolsillos a casa, las contamos, las echamos al cubo, me pongo las vainas en los dedos... Como es enorme tenemos para todos; su tronco, mil veces surcado y agrietado, es perfecto para exploradores y nada tiene que ver con el tronco de la higuera, mucho más suave. Sorpresa: «La encina sigue con hojas», «Las hojas de la encina pinchan, son pequeñas y un poco duras», «¡Cuidado!».

Aprovechamos que hay un castaño de Indias en el parque y pedimos a las familias que vayan y recojan castañas para traerlas a la escuela para jugar. Ya sabemos que no son comestibles, flotan en el agua, no se hunden.

Carmina Gallego Sánchez



El laurel aromatiza la clase. Al inicio de curso preparamos una rama para que se la lleven a casa y así la familia también tendrá un pedacito de nuestra escuela. A clase nos llevamos hojas, las rasgamos, las olemos, jugamos con ellas...

El lilo se acomoda a nuestro tamaño y nos regala ramas de las que nos podemos enganchar y colgarnos; lo abrazamos y en verano lo regamos con muchísimo cariño.

El taray es un lugar genial donde esconderse: sus hojas nos acarician la cara, es suave.

El ciruelo nos ha regalado este año una cesta de exquisitas ciruelas. En primavera, cuando ha florecido, se llena de abejorros y lo observamos con mucho cuidado.

En verano la madre selva nos obsequia con su aroma, que nos llevamos a clase y a casa: un ramito de madre selva con el olor de mi escuela.

Qué decir de los alhelíes en primavera: nada más entrar a la escuela nos invade su aroma, que nos saluda y nos da los buenos días.



Cerca hay unas casas con corral: tienen gallos. En cuanto salimos al patio escuchamos, y el gallo no tarda en complacernos: canta para nosotros. Escuchamos y, cuando lo hacemos con atención, oímos más sonidos: las palomas, que zurean y se posan en la antena de televisión; los gorriones, que brincan; las golondri-

nas, que chirrían... hasta hemos visto cigüeñas, y una urraca viene de vez en cuando.

Pero nuestros espacios exteriores hacen posibles muchas más experiencias que nos ayudan a descubrir la naturaleza y a quererla.

Conocer la lluvia es permitir que las gotas nos caigan en la cara, en la boca, en el chubas-



Todo está aquí, en la escuela, no hay que salir fuera a buscarlo.

La idea es hacer visible nuestro entorno, que es muy rico. Lo tenemos a nuestro lado, nos rodea; mirar y ver, mostrarlo y amarlo, todos los sentidos participan del espectáculo. Son árboles y aves, claro, pero son una higuera, una encina, un álamo, un pino que tiene piñas con piñones, un taray, un gallo, una paloma, una urraca de larguísima cola, o son margaritas, rosas, lirios o la flor del romero. Llamar a los árboles, a las flores o a los pájaros por su nombre y fijarnos en los detalles no es solo dar a conocer y aumentar vocabulario en los niños y niñas, es mucho más: es despertar los sentimientos de respeto, cuidado y agradecimiento a la naturaleza para comenzar a amarla. ■



quero, en el paraguas, ver cómo caen en el suelo y pisar los charcos. Es un pequeño proyecto que llevamos a cabo con la complicidad de las familias. Para el segundo trimestre pedimos unas botas de agua y un paraguas y los días de lluvia salimos a nuestro patio. Así experimentamos la lluvia, la descubrimos, olemos la tierra mojada, la conocemos. Este proyecto nos permite trabajar otras habilidades de autonomía: descalzarse y ponerse las botas de agua, volver a descalzarse las botas y calzarse los zapatos, ponerse los abrigos, abrir, cerrar y caminar con el paraguas –sin caerte, claro...

Y si tenemos suerte y nieva será genial.

Carmina Gallego Sánchez
Maestra del Primer Ciclo de Educación Infantil
Escuela Infantil Sagrada Familia

La literatura en nuestra escuela infantil

«El primer contacto del niño o niña con la literatura es a través de las canciones de cuna, es decir, a través de la literatura oral. Más tarde será a través del cuento narrado o leído por la madre, la abuela o algún otro ser querido. Luego prosigue en el jardín de infantes, donde el libro-objeto cobra importancia material y se transforma en un juguete más al alcance de los nenes y nenas (o, por lo menos, sería deseable que así fuese), y finalmente se llega a la lectura directa por parte del niño o niña, que comienza su alfabetización en el primer año de la EGB»

Conocedoras de la importancia de la literatura en la educación de los niños, en nuestro centro, además de potenciar que manipulen, observen y cuiden los libros, fomentamos la participación de las familias en los talleres de narración de cuentos, y en abril celebramos de forma especial la semana de los libros, en la que se programan diversas actividades que culminan con la fiesta del Día del Libro.

Cada año elegimos un libro especial que van conociendo durante la semana y que se lleva a casa cada niño el día de la fiesta. En esta ocasión el equipo educativo ha elegido *El Quijote* en versión infantil. El libro, como siempre, lo han comprado los padres y madres con el dinero que recaudan de la venta de papeletas para la rifa de una cesta de Navidad, y ese dinero lo destinan al juguete que entregan los Reyes Magos, a los libros, o a las

becas, birretes y regalos de final de curso.

En la fiesta, un papá disfrazado de Sancho Panza cuenta la historia de *Don Quijote* a los niños creando situaciones de participación, y les hace entrega de un diploma por escuchar atentos.

En el comedor disfrutamos de un menú especial: sopa de letras, libritos de pollo y macedonia de la Mancha. Tras la comida, don Miguel de Cervantes y la Señora de los Cuentos hacen entrega de un ejemplar de *Don Quijote* a cada niña y niño. Los personajes de Sancho Panza y la Señora de los Cuentos están representados por un padre con su disfraz particular y una madre con el disfraz del centro, y don Miguel está representado por el actor y director de El Pato Rojo, compañía de teatro local.

Isabel Parejo Vázquez

Escuela Infantil Nuestra Señora de Belén, Zafra



Mirar o ver

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya



Repensar la educación es sinónimo de observación, de reflexión, de diálogo, de escucha y de responsabilidad. La documentación nos permite aprender a mirar los procesos de los niños y niñas para hacerlos visibles y darles el lugar que les corresponde. Durante este año veremos pequeñas muestras de lo que los maestros y las maestras recogen en su día a día, las pequeñas reflexiones sobre el hacer de los niños y niñas, sobre la actitud de los adultos y sobre cómo se organizan los grupos, los espacios, etcétera, de forma que desde aquí puedan abrirse ventanas de reflexión compartida. Documentar supone también asumir el compromiso de nuestro trabajo desde el respeto en la observación de los niños y las niñas, así como en el compartir con el resto del equipo para transformarnos y transformar la educación.

La curiosidad es una característica innata de niños y niñas en los primeros años de vida. Tienen curiosidad por descubrir todo lo que los rodea. En educación, conservar y cultivar esta curiosidad es básico. De la curiosidad nace el interés, y el interés lleva a perseverar e ir más allá en el descubrimiento y el conocimiento del mundo.



Joel, de catorce meses, y Enric, de dieciséis, muestran curiosidad por un montón de hojas secas que quizás el viento ha llevado a un rincón del jardín de la escuela. Comparten el descubrimiento del olor, del sonido, de la textura, de los colores, de lo nuevo, en un juego alegre en el que se sumergen para aprender, con todos los sentidos y con todo el cuerpo, qué son las «hojas».

En uno de los paseos que hace a menudo el grupo de 2 y 3 años, Gisela ve un gran olivo y, alegre, comparte el descubrimiento con Roc y Carlota. Un gran agujero del

árbol les ha despertado la curiosidad y se inicia una apasionante exploración del viejo tronco, su textura, sus cavidades... A sus pies descubren un montón de bolitas negras:

—Ecs, ¡qué asco, es caca de cabra!

—¡Son aceitunas! Me lo ha dicho la abuela —dice segura Gisela.

Las van recogiendo y metiendo en los agujeros del tronco. La curiosidad inicial parece haberlos llevado a interesarse por la naturaleza de los agujeros y su capacidad, y tratan de llenarlos en un juego en el que se concentran un buen rato. ■





Con los mayores me hago **mayor**

La verticalidad como motor de aprendizaje

Eva Pla i Roca

Compartir y responsabilizarse de los más pequeños, de los otros y de lo que se hace en grupo, es uno de los aprendizajes importantes que se inician en colectividad y que continuarán a lo largo de toda la escolaridad y también a lo largo de toda la vida. En este texto, la experiencia de La Bressola (escuelas asociativas en lengua catalana de la Cataluña del Norte, en el Estado francés) nos ofrece una serie de situaciones cotidianas donde mayores y pequeños conviven y construyen proyectos comunes en el día a día desde la verticalidad. Así, una estructura que originariamente estuvo motivada por razones lingüísticas resulta positiva también para el resto de aprendizajes cotidianos, conceptuales, actitudinales...

La verticalidad es un proceso de imitación de la realidad en que los niños se relacionan entre ellos independientemente de la edad. Un reflejo de la vida diaria en que no nos relacionamos únicamente con las personas de nuestra misma edad, sino que interactuamos en función de otras afinidades, habilidades, necesida-

des... En esta línea, en La Bressola la estructura de los espacios y la organización de los grupos de edad están diseñadas con este objetivo.

Así pues, encontramos un espacio para los niños y niñas de dos a cinco años, otro para los de seis y siete años, que componen el ciclo II, y finalmente hay el ciclo III, con los niños y niñas de ocho, nueve y diez años. Esta estructu-

ra nos facilita la observación de los niños, y potencia su interrelación y el aprendizaje entre iguales. Para mejorar y reforzar el aprendizaje lingüístico es fantástico que los compañeros mayores hablen e interactúen con los más pequeños. El modelo lingüístico no es un adulto (que también), sino que es un igual, un amigo, un compañero. El valor de este aprendizaje está fuera de duda en todos los sentidos, puesto que ver a un compañero que es capaz de hablar la lengua catalana los acerca al objetivo de aprenderla.

De este modo, como ya hemos señalado, una estructura que originariamente estuvo motivada por razones lingüísticas resulta posi-

tiva para todos los aprendizajes cotidianos, los aprendizajes conceptuales, los actitudinales...

Con los mayores me hago mayor

En una realidad como la nuestra, donde en el mismo espacio coinciden hasta cuatro grupos de edades diferentes y donde la adquisición de una nueva lengua es uno de los retos principales, necesitamos ante todo el compromiso de la ayuda de los niños y niñas para avanzar y ayudar a los más pequeños que acaban de incorporarse. El maestro y los adultos que compartan estos momentos llenarán el espacio sonoro, como una canción que lentamente irá tomando un lugar dentro de la cotidianidad de cada niño.

Al entrar, los niños y niñas del grupo de los pequeños (dos años y medio, tres años) se cogen a un compañero mediano o mayor (cuatro y cinco años) que los acompaña. Al llegar, entre todos miramos, pensamos, contamos y vemos quién falta. Yo les hablo y les explico por qué no han venido los niños que faltan.



Algunos opinan, otros esperan que los otros digan... Se establece una pequeña conversación. Siempre escuchamos una música que nos gusta, y niños y niñas se van situando en el espacio y se sientan en su sitio. Los mayores ayudarán a los nuevos a situarse en el día a día y a introducir la nueva lengua dando referentes que los ayuden a crear vínculos con este nuevo entorno.

Hoy es viernes y antes de sentarse guardan el juguete que han traído dentro de la caja

especial para guardar los juguetes. Elia, que es mayor, dice: «Tened cuidado, que el mío se rompe.» Hay que aprender a dejarlos con cuidado.

Las palabras y las experiencias del día a día impregnan nuestros actos. El saber hacer dentro de la colectividad se transmite de unos a otros. Hay que empezar a dar las pautas para ir organizando los ritmos a lo largo de toda la jornada.

A menudo no es fácil.

Empieza la jornada. Se sientan en círculo junto al niño mayor que los acompaña y acostumbramos a iniciar este momento de encuentro con una canción. Simon hoy decide qué canción será y da la entrada para empezar todos juntos: «¡Uno, dos, tres!». Es su cargo.

Arlet repartirá el pedazo de pan con aceite o de pan con tomate del desayuno. Algunos, los mayores, explican cosas que les han pasado, otros hablan del pan, otros miran a su com-

pañero y le comentan algo interesante que pasó el día anterior.

Las primeras conversaciones del día ayudan a la escucha, y nos explican también todo lo que ha pasado fuera de la escuela. Poco a poco las ganas de participar en esta conversación hacen que los más pequeños, en su medida y con el vocabulario nuevo que van aprendiendo, expliquen sus cosas, sus vivencias en casa, en la calle, con la familia... Algunos necesitarán más tiempo, y otros menos, para lanzarse a compartir. Respetamos este tiempo, puesto que la experiencia nos ha dicho que tarde o temprano todos participarán, en su medida, utilizando el catalán como herramienta de expresión. El modelo dado por los mayores y por el adulto será clave en este proceso de aprendizaje.

Después de desayunar van al lavabo a lavarse las manos y beber agua.

Elia ve la caja verde y vuelve a pensar en su juguete. A media mañana podrá jugar un rato y se lo dejará a sus compañeros; antes podrá

explicar al resto del grupo lo que quiera de su juguete. Algunos de sus compañeros le harán preguntas o dirán: «¡Yo también lo tengo!» Iniciarán vínculos a través del juego.

En muchos momentos del día, niños y niñas compartirán espacios y juegos y se acompañarán a encontrar, poco a poco, su lugar en esta escuela, y sobre todo a utilizar el catalán como lengua que nos identifica y que nos sirve como herramienta de comunicación. Habrá que tener paciencia, no siempre es sencillo.

La mayoría de estos pequeños llegan con un buen nivel en su lengua materna, el francés, y despacito habrá que crear vínculos, con los actos más simples y sencillos de cada día, para ir integrando las palabras de la nueva lengua, como una pequeña gota de agua de lluvia que poco a poco hace crecer el caudal del río.

Los principales actores de todo este proceso son ellos y sus compañeros, que les darán la mano igual que se la dieron a ellos el día que empezaron su camino en esta escuela. Los mayores son el modelo, el espejo de los más pequeños que acaban de llegar. Elia todavía no sabe que dentro de unos años, no muchos, ella hará lo mismo también con los más pequeños y sentirá que se ha hecho mayor.

Una vez han acabado todos regresamos a la clase, nos situamos otra vez en círculo y les pregunto: «¿A quién le toca hacer el calendario?» Algunos responden y Mateu, que esta semana es el encargado de explicar cómo está el tiempo, se levanta y va a buscar lo que necesita. Para empezar hay que espiar por la ventana. Mira, se lo piensa y va hacia el calendario. Nos explica lo que ha observado y lo dibuja en el

día que corresponde. Si duda y le hace falta ayuda, puede pedirla a un compañero mayor.

Hoy a Elia también le toca estrenarse en su cargo. Es la jardinera del grupo y tiene que regar una pequeña planta que va creciendo poco a poco. Si no sabe cómo, uno de los mayores la ayudará y se lo explicará, porque ya lo ha hecho otras veces. Parece que está contenta de tener esta responsabilidad y quizá lo explicará en casa cuando llegue.

Las pequeñas tareas cotidianas que entre todos, mayores y pequeños, nuevos y veteranos, llevan a cabo dan otra vez este referente básico tanto en la adquisición de la lengua como de las actitudes hacia el grupo. El modelo dado por los mayores o por los más experimentados proporciona confianza y seguridad a todos los que empiezan. Esta confianza y seguridad son básicas para avanzar dentro de la colectividad, para ir adquiriendo el nuevo lenguaje e ir interiorizando nuevas experiencias, nuevos momentos, nuevas complicidades, nuevos aprendizajes, que poco a poco nos harán más conscientes de la pertenencia al grupo.

Múltiples aprendizajes

Será básico ir dando referentes a lo largo de la jornada para que se sitúen temporalmente. Estos rituales de la mañana enriquecen el vocabulario, proponen responsabilidades, dan ganas de participar y también referentes que sitúan al niño en la jornada y que añadirán todavía más confianza y seguridad.

Hace días que los viernes trabajamos en un proyecto sobre animales. Los mayores lo dicen cuando pregunto: «¿Alguien recuerda qué acti-

vidad hacemos los viernes por la mañana?». Empezamos a organizarnos y los distribuyo en cuatro grupos junto con los de la otra clase. Nombro a niños y niñas por parejas de mayor y pequeño. Se dan la mano y van hacia la habitación (espacio que hay junto a la clase que sirve también para hacer la siesta).

El trabajo por proyectos permite, entre otras cosas, trabajar en pequeños grupos de edades diferentes, todos aplicados en un mismo objetivo, pero procurando ofrecer propuestas alentadoras y variadas para todas las edades. Permite también una flexibilidad en el momento de hacer los grupos, donde todo el mundo se mezcla sin hacer diferencias ni establecer niveles y donde todo el mundo puede acceder en su medida y a su ritmo a los diferentes conocimientos y aprendizajes que se proponen. Esta organización también ofrece la posibilidad de abrir los grupos-clase y que se mezclen los dos de infantil.

Una vez estamos todos, les explico lo que propongo hacer hoy. Con varios materiales que tenemos a nuestro alcance construiremos un terrario para *dimoniets* o chinches de la malva arbórea, unos pequeños insectos que se parecen bastante a las mariquitas y que a menudo corren por el patio. Si encuentran en casa, los pueden traer para enseñarlos a los compañeros y ponerlos en nuestro terrario. Empezamos por conocer el nombre de los materiales. Observan y tocan: tierra, corteza, hojas secas, semillas de tilo. Con cuidado los ponen dentro del terrario. La actividad se va desarrollando tranquilamente, alternando mi propuesta como maestra con la acción de los niños, y se establecen pequeñas conversa-



ciones en torno a la acción que entre todos estamos llevando a cabo, ampliando el vocabulario.

Manipular el material de manera directa, como es el caso, observar imágenes, mirar un libro, un vídeo o escuchar la explicación de un compañero o compañera, son las diferentes opciones que tenemos para acercar este nuevo vocabulario a niños y niñas, y así interiorizarlo. En la conversación de una de las parejas escucho: «Primero coge un puñado de tierra con la mano, en lugar de poner las hojas como yo iba a hacer». Calmadamente y entre todos,

este intercambio constante entre unos y otros, siempre con el maestro como figura que acompaña en todo momento y que va pautando el proceso de la actividad. Los mayores en este caso refuerzan su aprendizaje cuando explican a los pequeños cómo deben hacerlo, y los pequeños reciben esta información de manera mucho más interesante y directa cuando es un niño como ellos quien lo explica.

Después cogemos una hoja blanca. Carlo las reparte. Rosalina reparte los lápices. Ahora hay que escribir. Para empezar, el nombre. Los que



llenamos el terrario y ya lo tenemos preparado para poner los *dimoniets*, que cogemos en el jardín o en el patio.

Colocados alrededor del objeto de observación, también están situados de manera especial, alternando un mayor o un mediano con un pequeño. Este hábito diario (coger un pequeño para cualquier actividad dentro de la clase y en momentos diversos a lo largo del día) permite

saben escribirlo lo hacen solos, a otros los ayudan los compañeros: les dicen las letras despacio y las escriben, o cogen su nombre del calendario de asistencia como modelo. Los mayores también escriben la fecha, para saber el día que lo hemos hecho.

Los aprendizajes más sistemáticos (escritura, numeración, etc.) también se ponen en práctica, y cada cual a su ritmo desarrolla las diferentes capacidades que exige la actividad. El modelo de los mayores vuelve a dar referentes a los más pequeños. La ayuda individual (decir las letras del nombre al compañero más pequeño) o la intervención de cara al grupo (escribir el nombre de uno de los componentes del terrario en la pizarra) son diferentes maneras de aprender juntos.

Hay que prever, dentro de la actividad, las progresiones para cada grupo de edad y qué proponemos, a pesar de que son los niños y las niñas quienes nos darán la pauta, si observamos de cerca sus posibilidades.

El tiempo en el que se desarrolla la actividad es básico para poder llevar a cabo todo este

proceso de una manera efectiva, pero respetuosa, y para poder agrupar todos los ritmos de trabajo, tanto de los mayores como de los pequeños. No han de entrar las prisas, y esta es una de las dificultades importantes que hay que prever.

Ahora cogen una muestra de cada material del terrario y lo pegan en su hoja. Hay que usar los dedos con mucho cuidado. Primero la tierra. También ayudan a los más pequeños a pegarlo. Ponen el papel adhesivo encima para que no se escape. Después, y por turnos, hacen lo mismo con pedazos de hojas, de corteza, semillas de tilo.

Despacio y buena letra, dicen. Cada momento es importante, y no debemos dejarlos escapar. Coger un pellizco de tierra y ponerlo sobre el papel, coger un pedazo de papel adhesivo y sacar el protector, ponerlo del lado adecuado y atrapar dentro de él toda la tierra... Después de esto y algunas fotografías, la sonrisa del niño muestra su satisfacción por haberlo conseguido. Los otros también han compartido el momento, y además ya saben qué hay que hacer. Todos lo tienen más claro, y la autonomía y las ganas de hacer toman su lugar en el grupo. Todo es más fácil cuando lo compartimos.

Hay que dar un ritmo a la actividad. Ahora todos lo quieren hacer a la vez, pero hay que respetar un orden. Por parejas, y siempre con el mayor, si hace falta esperan su turno, y mientras algunos observan su hoja, comentan y expresan lo que quieren hacer o lo que se imaginan que harán. Compartir lo que hacemos nos hace interiorizar un poco más lo que aprendemos.

En la pizarra están escritos los nombres de todo lo que han tocado. Los mayores los escri-



ben solos, y a Bruna la ayudan. La compañera escribe y Bruna reconoce algunas letras que pertenecen a su nombre, ¡pero no todas! Después lo intenta y escribe algunas letras al lado.

Todos van acabando. Nos gusta este muestrario de materiales. Los tocamos, los miramos, a veces, si tocamos demasiado, se desenganchan y hay que volverlo a hacer. Entre todos recogemos y ordenamos los materiales utilizados.

La verticalidad como herramienta de organización de los diferentes grupos de edad nos ayuda a la corresponsabilización de todos, niños, niñas y maestras, dentro de la escuela. Ayuda también a la convivencia entre el más pequeño y el mayor, dando todavía más valor al espacio de la escuela y a todo lo que se vive allí. El maestro entrega herramientas para que esto sea posible e implica a los propios niños en esta aventura colectiva que es aprender para la vida. ■

Eva Pla i Roca, maestra de educación infantil en La Bressola de Prada.

La oportunidad de preguntarse

El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta en un acto simultáneo.

PAULO FREIRE

Debemos atrevernos a cuestionar, pues preguntar lleva implícito la inquietud de querer saber más. Ofrezcamos una escuela donde se tome la iniciativa, donde no se reciba todo dado. La pedagogía de la pregunta lleva acompasada la pedagogía del hacer y del pensar.

Porque si a la escuela vamos a vivir, la vida es una continua investigación. El mundo está en continuo cambio; debemos promover propuestas para desarrollar herramientas y generar o cuestionar los cambios. Vivir es eso, hacerse preguntas y hacer planes, una lista con lo pro-

El preguntar lleva consigo el arte de pensar. Son procesos inseparables: quien se hace preguntas está activo en su propio desarrollo, hace una búsqueda del conocimiento, hace y se hace preguntas y a la vez plantea posibles respuestas. Se podría definir la pregunta como el inicio del método científico.

guntar cosas a la vida, a los objetos, y construir conocimiento, necesitamos una serie de requisitos.

Precisamos un ambiente rico, un clima de clase tranquilo, libre de ser juzgado y con posibilidades: espacios de conflicto, ricos y diversos en materiales y oportunidades, donde se respire confianza y puedan surgir dudas sobre las cosas, sobre ellos mismos, sobre los demás y con los demás, donde provocar procesos que generen crítica. Niños y niñas necesitan sentirse queridos, con calma afectiva para emprender acciones.

Si añadimos un contexto donde se favorezca la curiosidad y aprender junto a otros, ponemos la base para un ambiente donde se generen dudas e incertidumbres, donde aquello que

vechoso de sus borrones y de sus innumerables oportunidades.

Para promover el aprendizaje y dar la oportunidad de pre-

te plantees tenga la posibilidad de suceder. Porque existe la posibilidad de planear cómo afrontar una inquietud, de llevar a cabo los procesos del hacer y utilizar, solo o acompañado, y de poder comprender y enriquecer las experiencias. Porque en cada pequeña cosa puede haber una gran pregunta y una buena oportunidad de aprendizaje, un pequeño proyecto de investigación.

Ciencia 0-6

Mediante la búsqueda y observación de hechos y con la experimentación podemos enunciar algo que pasa en el mundo real, pensar sobre ese mundo y comprobar. Lo experiencial y heurístico es la base principal para el razonamiento abstracto y la generación de conceptos. Para favorecer este proceso tenemos herramientas que nos ayudan: lo real, la observación, la pregunta, el problema, la acción.

En la planificación interna de las propuestas normalmente seguimos una secuencia que nos sirve de referencia tanto al adulto como al

Cristina Salamanca Salas

niño: planear, hacer y revisar. Es un proceso de ida y vuelta que avanza, pero que no impide retroceder, como acción que enriquece el mismo proceso.

Además, cada una de las partes puede llevar implícitas preguntas para generar dudas, y aquí es donde el adulto tiene la tarea de saber hasta dónde intervenir para apoyar un proceso.

Las propuestas que vamos a ver a continuación están inmersas en un proyecto sobre el agua, que recoge mucho más de lo que aquí presentamos.

En torno a este eje van surgiendo actividades y propuestas para la vida cotidiana (lavarnos las manos, la sed, los seres vivos), para los rincones (rincón de experimentación y de naturaleza), para el juego (heurístico y de experimentación) y para los talleres experimentales.

Presentamos dos momentos diferentes de ofrecer tiempos de hacer ciencia.

Juego, vida cotidiana y rincones:

disposición del material

Los espacios, los materiales y los tiempos son imposibles de definir de forma aislada, ya que el buen hacer de cada uno de ellos repercute en los demás, estableciéndose un equilibrio armonioso entre aquellos y los niños y las niñas cuando se encuentran inmersos en la exploración.

Algunos criterios que pueden ayudarnos:

- Respecto al material: ofrecemos material natural, no estructurado con cualidades potenciadoras de conflicto. ¿En cuántos objetos se puede transformar un mismo material?



- Respecto al tiempo: no es tiempo de experimentar, sino tiempo para experimentar, a partir de los ritos y rutinas y los ritmos particulares de cada niño y niña.
- Respecto al espacio: concebimos la clase como taller, por tanto con espacios abiertos, flexibles y pensados para crear e investigar. En este lugar y en los exteriores hay zonas concretas para la experimentación y la naturaleza.

Algunas dudas que debemos valorar y marcar en nuestra labor: ¿qué hacen allí?, ¿qué procesos



apoyamos?, ¿intervenimos o interferimos?, ¿cómo lo documentamos?

Es muy rico observar qué hacen y desde el juego espontáneo hacer otras propuestas como las que mostramos a continuación.

Talleres experimentales

En las escuelas infantiles existe una permanente dualidad entre lo real y lo mítico, entre las creencias propias y el conocimiento científico, etc. Por lo tanto, lo importante en los talleres experimentales no es lograr solo que un niño consiga un resultado, sino que lleve a cabo procesos cargados de preguntas, pruebas y verificaciones, dejando en un segundo plano



los resultados concretos a los que lleguen los niños y las niñas.

Para ellos, en el espacio educativo, podemos ofrecer diferentes propuestas experimentales relacionadas con la observación, la manipulación y la investigación. Es muy importante no tratar los aspectos observacionales, manipulativos y de investigación de forma aislada en los procesos de los niños y niñas, sino expresarlo como una forma de dar a conocer una realidad concreta, no más válida que cualquier otra.

1. Situaciones para la observación: En la zona de naturaleza disponemos varias propuestas donde invitamos a mirar con detenimiento (con lupas, microscopio), pararse a ver y hacer un registro fotográfico, gráfico o numérico de lo observado.

Crecimiento de bulbos

Tenemos un bulbo de gladiolo o narciso en un cuello de botella de plástico y encima de un recipiente de cristal. Vamos observando el crecimiento del bulbo por encima (hojas y flores) y por debajo (raíces). Vamos registrando con fecha, medida y escritura las observaciones realizadas durante todo el proceso. A veces lo acompañamos de una foto o un dibujo.

2. Experimentación/manipulación: «Nada hay en la mente que no haya pasado antes por los sentidos» (Aristóteles). Los sentidos son la puerta de entrada de toda la información sensorial que los rodea; a partir de este primer instante se requiere de procesos sociocognitivos



para comprender lo que se percibe. Es decir, en la escuela ofrecemos material sensorial que incita a ser manipulado para que, a partir de los interrogantes individuales y grupales, se lleven a cabo procesos experimentales propios de la ciencia.

Las características del agua, las descubrimos a través de los distintos sentidos: olfato, tacto, gusto, vista, oído...

El agua es de color... transparente

- Utilizamos recipientes transparentes, y jugamos a la antítesis con los diferentes colores. Teñimos el agua de varios colores, y proponemos mezclas de colores (azul y amarillo)
- Cuando no hay ningún color, ¿el agua es blanca? No, porque sería leche. Entonces hablamos de transparencia y comparamos los dos líquidos, que no son iguales: a través de la leche no vemos.

El agua sabe a... nada

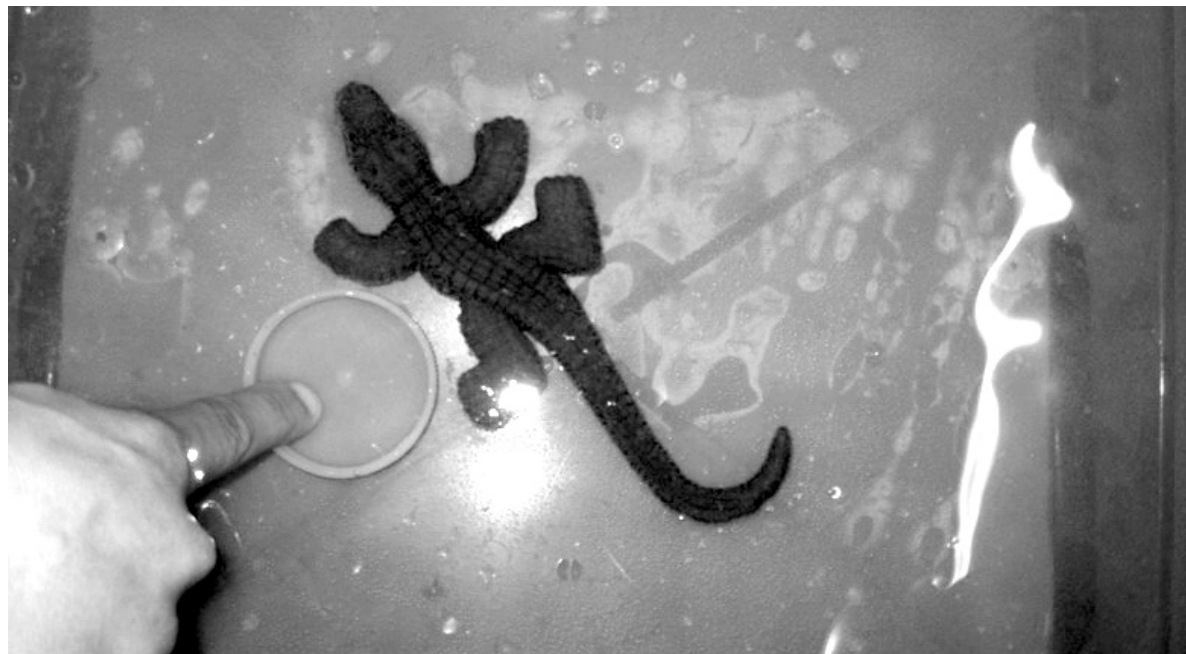
- Agua dulce/salada: jugamos con disoluciones para saber si el agua sabe a algo. Echamos azúcar o sal, observamos que desaparece y además coge sabor, que no tenía.

El agua está... fría/caliente

- Tocamos y sentimos agua fría y agua caliente.
- Agua congelada: está fría, pero... ¿dónde está el agua?

El agua suena como...

- La música del agua en lo cotidiano: escuchamos llover, el agua contra los cristales, el murmullo del río en su discurrir, el agua del grifo...



El agua huele a... nada

- ¿A qué huele? Si al agua le añadimos distintas esencias, comprobamos que su olor cambia: tomillo, lavanda, jabón, esencias, pieles de cebollas rojas...

3. La investigación: el beneficio de la duda. Intentamos que los niños y niñas planteen una pregunta propia, partiendo de las pautas proporcionadas por los adultos para averiguar lo que nos interesa, más allá de manipular los materiales. Es necesario cuestionarse dudas, buscar hipótesis y poder comprobarlas.

Experimento del cocodrilo

Una familia nos ha regalado un cocodrilo que cambia en contacto con el agua. No sabemos

en qué cambia. Aquí empiezan las dudas, las primeras hipótesis, y así comienza una pequeña investigación.

Pensamos qué preguntas tenemos, qué dudas queremos resolver. En este caso las preguntas son ¿qué pasará si metemos el cocodrilo en el agua? (es un cocodrilo de esponja que cambia de tamaño al contacto con el agua durante varios días), ¿qué materiales necesitamos?, ¿cómo nos vamos a organizar?, ¿qué tareas tiene cada miembro del grupo?

Registramos el proceso del experimento por grupos en tres momentos distintos para ver el cambio que sucede. Cada miembro asume un papel en la observación y registro para anotar los datos necesarios y vamos extrayendo alguna conclusión.

¿Cómo nos ha ido? ¿Qué conclusiones hemos sacado? ¿Qué ha fallado? ¿Qué necesitamos repetir?

Todas estas propuestas necesitan de un adulto de referencia, que disponga tiempos, espacios y materiales para buscar y observar hechos y hacerse preguntas. El adulto necesita cuestionarse su propio proceso de enseñanza, documentarlo para mejorar y hacer propuestas, así él también será un aprendiz. Decía Paulo Freire que «quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender».

El adulto debe ser cercano, estar dispuesto, pero no ser intervencionista, en la medida de lo necesario. Cada situación brinda la oportunidad de cuestionarse hasta dónde dejar que trabajen solos, hasta dónde acompañar, qué aportar o qué palabra o pregunta guiará el proceso.

Un adulto que brinde apoyo a los procesos y al aprendizaje iniciados autónomamente por los niños, en otras ocasiones crea los contextos, ofrece materiales para generar problemas o preguntas que puedan servir de base para la manipulación o la búsqueda de conocimiento.

Siguiendo la concepción de los griegos, debemos acompañar con palabras, poner nombre a lo que pasa, añadir conceptos e incluso crear nuevas preguntas a la que inicialmente generó el proceso de descubrimiento e investigación. Surgirán así aprendizajes compartidos, hallazgos de los niños y de las niñas junto a otros niños y niñas, junto a sus iguales y no solo al adulto.

Vamos a lanzar un deseo, como ya hizo Freire: propiciemos una escuela que fomente el deseo de aprender y en la que el propio niño encuentre la respuesta adecuada a su necesidad de saber. ■

«Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar es enseñar a dudar.»

EDUARDO GALEANO

Cristina Salamanca Salas. Maestra



Bibliografía

KAMII, C. «¿Qué aprenden los niños con manipulación de objetos?». *Infancia*, núm. 2 (1990), pág. 7-10.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 2006.

VEGA, S. *Ciencia 0-3. Laboratorio de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Graó, Biblioteca Infantil, núm. 15, 2006.

ZULETA ARAÚJO, O. «La pedagogía de la pregunta. Una contribución al aprendizaje». *Educere*, vol. 9, núm. 28 (2005), pág. 115-119.

En Internet

Experiencia en Diseño y Aplicación del Currículo HIGH/SCOPE en Educación Preescolar* Dr. David Weikart: www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/92891/High%20Scope.pdf

Educación en el asombro. Entrevista a Catherine L'Ecuyer:

<http://jmtoroa.blogspot.com.es/2013/01/educar-en-el-asombro-entrevista.html>

El Safareig quiere ser un espacio de comunicación y de intercambio social que tiene como protagonistas la infancia y la naturaleza: www.elsafareig.org/safareigesp/elements/aigua/aigua.htm

Claves tempranas para el nativo digital

Paz Isla

Hace unos días, en una charla informal, un colega –experto en tecnologías de la información y la comunicación (TIC)– reflexionaba con gran discernimiento respecto a la dificultad de gestionar la inmensa cantidad de información y de actualizaciones de *software* y *hardware* que inunda nuestros terminales. El debate fue adquiriendo fuerza

hasta centrarse en localizar estrategias que pudieran evitar o reducir la ansiedad de sentirse poco o mal informados, o de estimar que no se está a la última en todo momento respecto a las tecnologías de la comunicación. En cuanto a esto último, era común a todos los contertulios la necesidad de eludir aquella frus-

La familia y la escuela enseñan a leer, a escribir, a pensar, pero ya no están solas en esta tarea. Hoy lo hacen acompañadas por los medios. Es fácil observar los cambios que en la configuración del individuo están produciendo los desarrollos tecnológicos vinculados a la lectura y a la escritura, y con ellos también se transforman las estrategias y los instrumentos necesarios para gestionar información y generar conocimiento. En un entorno digital y multimedia, atractivo, accesible e infinito, el nativo digital precisa contar desde el principio con herramientas de nueva generación para construir su personal itinerario formativo, y necesita una mediación abierta al cambio, participativa, multidisciplinar, dispuesta a ayudarlo a desarrollar un sólido sentido crítico.

Transcurría la tarde y el tema de la conversación no eran ya los ordenadores sino la alfabetización digital y mediática, nuestra propia alfabetización. Buscando respuestas terminamos acudiendo a la piedra filosofal en torno a la que giran gran parte de las cuestiones relacionadas con este tema: el sentido crítico –des-

tracción que suele abordarnos, por ejemplo, tras adquirir el último modelo de portátil, antes incluso de salir de la tienda, esa premonición de obsolescencia que nos alerta de que un nuevo e imprescindible *software* con el que nuestro equipo no cuenta ya está circulando en el mercado y habrá que actualizarse al cabo de muy breve tiempo.

pués de hablar de Prensky,¹ cita obligada cuando se trata de esclarecer conceptos en este ámbito, o de localizar artilugios y recursos comunicacionales o tecnológicos útiles a niños y adultos.

Cualquier posible solución a esa ansiedad programada a que nos lleva la también programada obsolescencia informativa e informacional se relaciona con el sentido crítico, la herramienta de mayor utilidad económica y humanista del presente siglo. Y el sentido crítico no es más que una competencia que se educa desde las primeras edades, vinculada a la habilidad para elegir con mayor o menor acierto y en situaciones más o menos complejas.

El sentido crítico como instrumento

Más allá del significado filosófico del término y de su relación teórica con el escepticismo, el sentido crítico tiene aquí una acepción cercana a lo instrumental.

Aprender a leer y a escribir no es ya lo que fuera hace unas décadas. La realidad digital y



Aprendizaje compartido

va un mayor o menor acceso al conocimiento que en cada momento se persigue.

Por otra parte, desde una perspectiva humanista, las elecciones de cualquier índole deter-

minan también nuestras acciones cotidianas y nos van definiendo. Tomar una opción implica desechar el resto, y esto nos construye paso a paso, decisión a decisión, dibujando una manera de ver la vida, de involucrarse en determinados aspectos y de restar importancia a otros, generando una dinámica natural más o menos asertiva que afecta a todos y cada uno de los ámbitos experienciales tanto en la esfera personal como en la formativa o profesional.

Así, al educar a los hijos elegimos, decidimos las pautas de crianza y el clima de nuestras relaciones con ellos en función de una escala de

valores que estas permanentes elecciones van conformando a lo largo de nuestra historia personal. Cuanto mayor sea mi competencia para discernir y elegir con efectividad ante múltiples opciones, más capaz seré de mostrar a mi hijo estrategias de aprendizaje crítico. Y hoy, si cualquier aprendizaje precisa de un adecuado desarrollo tecnológico y de la capacidad crítica, mucho más el proceso de apropiación de la lectura y de la escritura en un entorno que avanza a velocidad vertiginosa.

Según Cabero, en una sociedad del conocimiento –la nuestra–, aquellos sujetos que no se encuentren capacitados para incorporar las TIC de forma expresiva, comunicativa, de ocio, laboral, o social a su mundo se van a ver notablemente marginados de la ciudadanía, y con menos posibilidades para desarrollarse y desenvolverse en todos los niveles sociales. La brecha digital –añade– no se produce solo entre naciones y contextos geográficos, sino también entre personas y colectivos (Cabero, 2004).

Construir conocimiento letrado

Lilliana Tolchinsky avanzaba, en el I Congreso Internacional de Comunicación y Divulgación Educativas: Medios de Comunicación, Familia y Escuela, que aquello que los niños y niñas llevan consigo en cuanto a conocimientos de lectura y de escritura en torno a los cinco años, o las pautas de relación que el niño y la niña han establecido con el lenguaje escrito y audiovisual a esta edad, es determinante o tiene una influencia decisiva en la adquisición de capacidades lingüísticas al final del primer curso de la enseñanza obligatoria. Estos conocimientos previos, adquiridos antes de su incorporación al primer ciclo de Educación Primaria, tienen una mayor incidencia en sus futuros logros que el estilo de enseñanza de la maestra o el maestro que les guía, el tipo de centro en el que aprenden (público, privado o concertado), el hecho de que el centro sea o no bilingüe, la lengua en la que desarrollan sus aprendizajes, etcétera.

Dicho esto, no es menos importante recordar —como en estos mismos estudios se concluye— que el mencionado estilo de enseñanza de los docentes afecta fundamentalmente al conocimiento letrado del alumno, y no tanto a las destrezas relacionadas directamente con el acto de escribir o a las habilidades de decodificación. Así, el cómo se enseña afecta a los conocimientos de fondo o estructurales (que acompañarán al niño a lo largo de todo el proceso de apropiación del lenguaje escrito y en la comprensión de los textos) en aspectos relacionados con las propiedades de los tipos de texto, la funcionalidad de los mismos, la diferenciación entre unos tex-

tos u otros, la discriminación respecto a su idoneidad para usos determinados, el vocabulario, la estructura textual de los diferentes mensajes, la noción de público potencial, etcétera.

Por otra parte, lo que se adquiere en la primera infancia a través de las relaciones interpersonales o en familia conforma una visión del mundo y construye poco a poco un pensamiento y una mente social, comunicacional y lingüística que ayudará a interiorizar progresivamente los apoyos que se reciben del exterior.

Lo anterior, entre otras cosas, nos informa de la importancia de la familia y del enfoque metodológico durante el proceso de alfabetización digital, mediática y convencional de niños y niñas en las primeras edades. Es algo comúnmente aceptado que la tarea de las familias y del centro educativo, lo que en un ámbito y otro se haga, se diga o se deje de hacer, es de vital importancia en el desarrollo de capacidades lingüísticas. Y es fácil asumir que por parte de cada uno de estos dos agentes educativos —familia e instituciones educativas— hay respon-



Construir la escritura

sabilidades diferenciadas en este área, o que su mutua complementariedad respecto a la alfabetización del alumnado implica colaborar o trabajar en equipo para llevar a buen término este decisivo aspecto de la educación, en el que, reiteramos, la competencia para tomar decisiones, la capacidad crítica, está en la base.



Experiencia natural

Familia, escuela sí, pero... ¿y los medios?

Es fácil observar los cambios que, en la configuración de los niños y niñas más pequeños, están produciendo los desarrollos tecnológicos vinculados a la lectura y a la escritura, y cabe preguntarse si son exclusivamente la familia y las instituciones educativas quienes los educan. ¿Solo



Lógico-matemática activa

ellos enseñan a leer y a escribir a los niños? ¿Parten de la familia y de la escuela, exclusivamente, las estrategias, actitudes y valores que van configurando el clima educativo y la competencia lectora y de escritura de una comunidad? Con la respuesta a esta cuestión, el reparto de las mencionadas responsabilidades respecto a la alfabetización de los niños y niñas –digital, mediática y convencional– se convierte en algo mucho más complejo.

Si familia y docentes han asumido histórica y públicamente responsabilidades educativas respecto a los menores, ambos colectivos pueden por tanto, y con facilidad, convocarse mutuamente a encuentros en los que planificar o resolver determinados aspectos formativos en referencia a tal o cual aspecto, o para tal o cual gru-

po o niño. Esto no es posible en el caso del tercer agente educativo, los medios de comunicación, pero su influencia es asimismo determinante en el desarrollo de competencias lingüísticas.

Por la naturaleza misma de su función –que es históricamente informativa– y de su macroestructura –básicamente económica–, la responsabilidad educativa de los medios está por asumir tanto desde el ámbito institucional como empresa-

rial, unos medios que generan opinión en cascada² y en los que, afortunadamente, irrumpe cada vez con mayor fuerza el ciudadano para compensar cierto estado de indefensión vinculado a conceptos como el de «agenda setting»,³ «espiral del silencio»,⁴ «infoxicación»,⁵ etcétera.

La incidencia de los medios de comunicación en la educación de una comunidad es difícilmente evaluable, lo que no impide que familia e instituciones educativas se propongan fomentar la participación y formar a niños y niñas como ciudadanos críticos y competentes para manejar herramientas de última generación al respecto.

La mediación en un nuevo paradigma

El entorno digital y multimedia y un acceso generalizado a la información es el hábitat

natural de los nativos digitales, aunque no se nace con las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en ellos con total eficacia. Frente a su enorme complejidad, la mediación permite observar, acceder y participar en este entorno de manera paulatina, esquematizada y acotada desde las primeras edades. Este es el camino para lograr fines operativos en educación, no lo es la inercia, ni permanecer inamovibles auspiciados por un mal entendido culto al libro. El nuevo paradigma comunicacional implica una profunda transformación conceptual y metodológica, un esfuerzo extra por parte de las familias y, sobre todo, de las instituciones y del profesorado.

Retomando a Vygotsky, el camino de la cosa al niño y de este a aquella pasa «a través de otra persona [...]». El camino a través de otra persona es la vía central del desarrollo de la inteligencia práctica» (Vygotsky, 1988), una idea que se ajusta a lo que propone Mill en su conocido *Liberty* (Mill, 1969) al hablar de cómo es otra persona la que acompaña o guía el aprendizaje realmente efectivo. Así, el rol de los mediadores en el aprendizaje en general, y respecto a la alfabetización digital y mediática que hoy nos ocupa, lo cumplen la familia y los docentes, pero no están solos: los medios de comunicación incorporan interesantes y diferentes estrategias de pensamiento para la formación de los niños y las niñas, sobre todo si se toman en consideración como lo que son, el medio, y no como meros recursos.

Desarrollar la capacidad crítica es interesante en cualquier ámbito (cognitivo, emocional, social, etc.), pero es crucial respecto a la lec-

tura y a la escritura, tarea que precisa de una mediación experta desde las primeras edades, crítica a su vez, y exenta de prejuicios, porque el conocimiento se construye a través de interacciones diversas, y no solo o no siempre desde entornos académicos, y el nativo digital ya lo sabe.

Paz Isla

Licenciada en periodismo
y maestra de Educación Infantil

Referencias bibliográficas

- CABERO, J. «Las TIC como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones», en *Comunicación y pedagogía*, 13-19 (2004).
- McCombs, M., y D. Shaw. «The Agenda-Setting Functions of the Mass Media». *Public Opinion Quarterly*, vol. 36 (1972), pág. 176-187.
- MILL, J. S. *Sobre la libertad*. Londres: Alianza Editorial, 1969.
- Noelle Newmann, E. *La espiral del silencio*. Berlín: Paidós, 1982.
- Prensky, M. «Nativos e inmigrantes digitales». *Cuadernos SEK 2.0*. Vol. 1 (2010).
- Sartori, G. *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- Vygotsky, L. «Capítulo 6: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo», en *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo, 1988.

Notas

1. Marc Prensky, líder de pensamiento neoyorquino, orador, escritor, consultor y diseñador



Socialización de conocimientos
Lógica matemática activa





Cultura emocional

de renombre internacional en el campo de la educación, es, ante todo, un educador que quiere ayudar a todos los niños y niñas no solo a aprender, sino a tener éxito en el mundo. Preocupado por cómo las cosas tienen que cambiar a largo plazo, se ocupa no obstante de las necesidades de nuestras clases de hoy. Su propia experiencia le hace muy sensible a las presiones y necesidades de los maestros y busca cosas prácticas que los profesores pueden hacer, con o sin tecnología, y sin un esfuerzo extraordinario, para adaptar sus enseñanzas al

mundo moderno; <http://marcprensky.com/> (traducción libre).

2. Según Sartori, «De vez en cuando el público se plantea y reacciona de manera inesperada, imprevista y no deseada por parte de los que se encuentran en las cuencas superiores. Por tanto, se producen «mareas de opinión» que de verdad consiguen remontar el curso de las aguas. Tan solo dejando aclarada y bien aclarada esta cuestión se puede estar de acuerdo con la tesis de que los procesos normales, o más frecuentes, de génesis de opinión pública son en escala» (Sartori 2007: 79).

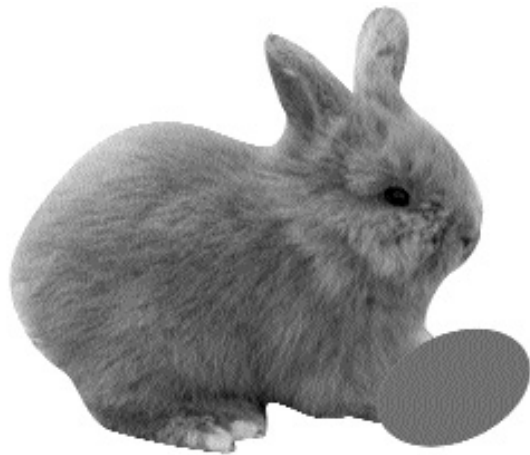
3. El término *agenda setting* fue acuñado en 1972 por Maxwell E. McCombs y Donald Shaw. Según su teoría, los medios de comunicación determinan, a través de diferentes mecanismos, la información que se va publicar y gradúan su impacto. Como mediadores de la realidad no nos dicen qué se debe pensar sobre un determinado tema, pero sí sobre qué pensar, y lo que queda fuera de esa agenda informativa sencillamente no existe. Este concepto surge durante una investigación realizada en una pequeña ciudad con motivo de las elecciones presidenciales de 1968 que ganara Richard Nixon, y en la que analizaron comportamientos y opiniones de cien indecisos, concluyendo que sus preocupaciones sobre los principales problemas del país coincidían con los publicados por los periódicos. Se concluyó que los medios no imponen cómo pensar, sino en qué pensar.

4. Según Noelle-Neumann, la teoría de *la espiral del silencio* se basa en el principio del miedo al aislamiento que los miembros de una sociedad comparten. Esto obliga a los humanos a adaptar sus posturas, ideas y opiniones para que concuerden con la mayoría aceptada.

5. Según Alfons Cornella, la infoxicación se define como el exceso informacional, de *intoxicación informacional*, [situación] en la que tienes más información de la que humanamente puedes procesar y, como consecuencia, surge la ansiedad (técnicamente *information fatigue syndrome*). En inglés el término es *information overload* (sobrecarga informacional). <http://alfonscornella.com/thought/infoxicacion/> ■

Hoy, un cuento de color... azul

El huevo azul



El azul es el color del cielo y del mar cuando el tiempo está tranquilo. Lo sabemos bien los que vivimos en el Mediterráneo. El azul es un color que nos da confianza y serenidad. Es por eso que los monstruos azules no nos dan miedo. Tienen aspecto de buena gente. Las señales de tráfico que indican un camino seguro son de color azul. Pero, en cambio, no nos comeríamos nada de color azul, y ese es justamente el problema del pequeño conejito del cuento.

Esta mañana, Bibú, el conejito, ha encontrado un huevo en el jardín. Es un huevo muy curioso, un huevo todo azul.

—¡Venid a verlo!
—grita Bibú, muy contento—. ¡Mirad qué

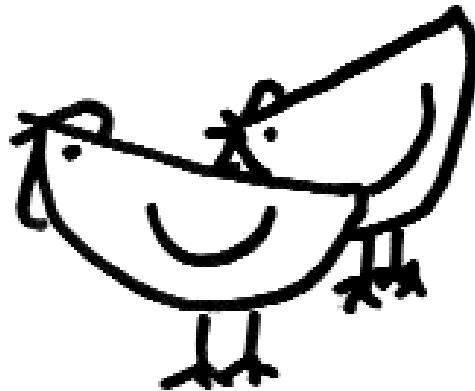
huevo más bonito que he encontrado!

Las gallinas se han acercado haciendo ¡coc, coc, coc!

—¡Pf! ¡Qué huevo más ridículo! —han dicho—. Nosotras los hacemos mucho más bonitos.

—Y los nuestros son más grandes —han añadido las ocas con desprecio—. Ya nos cansas, con esta birria de huevecito azul.

«A nadie le gusta mi huevo», piensa Bibú, ofendido. «Pues muy bien, voy a vendérmelo,





bien caro. Seré rico y podré comprarme muchas zanahorias.»

Se ha ido al pueblo y se ha instalado en el centro del mercado. Y grita:

—¿Quién quiere comprarme este maravilloso huevo azul?

—¡Oh, qué huevo azul más feo! —dice la gente—. Seguro que no es bueno para comer. Preferimos los huevos bien blancos para hacer tortillas.

«Nadie quiere comprarme el huevo», piensa el conejito decepcionado. «Ya está, se lo ofreceré a la granjera. Estará contenta y me dará zanahorias para darme las gracias.»

Pero cuando la granjera ve el huevo azul grita:

—¡Qué huevo más horrible! ¿Y si dentro hubiera un dragón? ¿O un monstruo maligno con unos dientes enormes? ¡Márchate deprisa, Bibú, con ese huevo, que da miedo!

«A nadie le gusta mi huevo, ¡peor para ellos!», piensa Bibú. Y regresa a su casa triste. Pone el huevo en un rincón. Pero sus patas se han teñido de azul y están pegajosas. Es del huevo, que ha empezado a deshacerse. Entonces el conejito se lame las patas para lavárselas: ¡huuuum! Es delicioso.

—¡Mi huevo azul es de azúcar! —exclama Bibú entusiasmado.

Y, ahora, adivina qué hace Bibú. Se está comiendo su huevo azul, y encuentra que el azúcar es aún mejor que las más sabrosas zanahorias. ■

(Texto de Annie Bournat en Mil anys de contes. Baula, Barcelona, 1994.)

Elisabet Abeyà

La Educación que nos une

La educación como responsabilidad pública también es comprender que no es una cuestión individual, sino colectiva. Desde el momento en el que obviamos esta cuestión se anula la capacidad de respuesta colectiva y de acción política; por eso debemos romper los marcos que nos imponen, que nos atomizan. Un claro ejemplo son las mareas por la educación pública antes mencionadas. De este modo hicimos posible la colectivización no solo de la protesta, sino también de la propuesta. Se reclama un nuevo modelo educativo a gritos, y para ello es necesario establecer procesos que nos permitan llegar a un consenso social amplio y que permitan, además, mirarnos y reconocernos en todo el sistema educativo en su conjunto como un todo, como unidad y espacio compartido.

Además, una educación pública es aquella que se fundamenta en los principios democráticos. La responsabilidad de los poderes públicos ha de ser garantizar la educación como derecho universal a toda la ciudadanía y en condiciones de igualdad. La escuela, como institución creada para su aplicación, debe mantener la neutralidad ideológica propia de un Estado aconfesional. Su carácter laico, por tanto, se desprende directamente de ser una institución fundamental de la *res publica*.

Del mismo modo, el sistema educativo no puede permanecer ajeno a la crisis ambiental que ya amenaza nuestras condiciones de vida. Es necesario modificar la comprensión y la relación de la escuela con el territorio y aprender a vivir con una reducción significativa de materiales, energía y residuos. Para ello es necesario reducir la huella ecológica de los centros educativos y cambiar el currículum, de modo que nos permita comprender las relaciones de interdependencia entre los seres humanos y de ecoddependencia con nuestro medio vivo y actuar en consecuencia.

Una escuela para un mundo sostenible debe investigar sobre los límites del planeta, el declive energético, los ciclos completos de los materiales o la crisis de los cuidados; enseñar a autoabastecerse; escuchar las reflexiones de la economía ecológica y la economía feminista, o preguntarse por las necesidades humanas, entre otros muchos asuntos. Necesitamos la escuela para construir una cosmovisión respetuosa con la humanidad y con el planeta. En definitiva, debemos responder: ¿qué educación para qué mundo?

Por ello, tenemos dos líneas de trabajo fuertes. Por un lado, queremos incidir en las políticas públicas, y para ello trabajamos con otras organizaciones y colectivos en iniciativas como <http://porotrapoliticaeducativa.org/> y <http://poletika.org/es/>, y por otro tenemos el objetivo de influir en la cons-

trucción colectiva de un discurso compartido frente al discurso hegemónico, que se concreta en una serie de políticas al servicio de la minoría. Además, esta labor se concreta a partir de la visibilización de experiencias transformadoras que ya se están realizando y de la difusión de claves que permitan un modelo educativo que cambie el mundo.

Somos herederos de un modelo político, económico, social y cultural agotado que no queremos, con el que no nos sentimos reconocidos ni partícipes. Es necesario generar nuevos espacios y cambiar los actuales. No es un problema de educación o formación; es de modelo, de gestión y de oferta de empleo para un mercado de trabajo precario y caduco.

Ante todo esto, como plataforma encaminamos nuestra acción a la lucha en favor de una educación pública, laica, gratuita y de calidad que, por un lado, garantice la igualdad de oportunidades y combata las desigualdades, y, por otro, construya una ciudadanía comprometida y responsable con los derechos humanos y el planeta.

www.laeducacionquenosune.org

Twitter: @laequenosune

Facebook: La Educación que nos Une

Formación en centro



¿Qué ofrecemos?

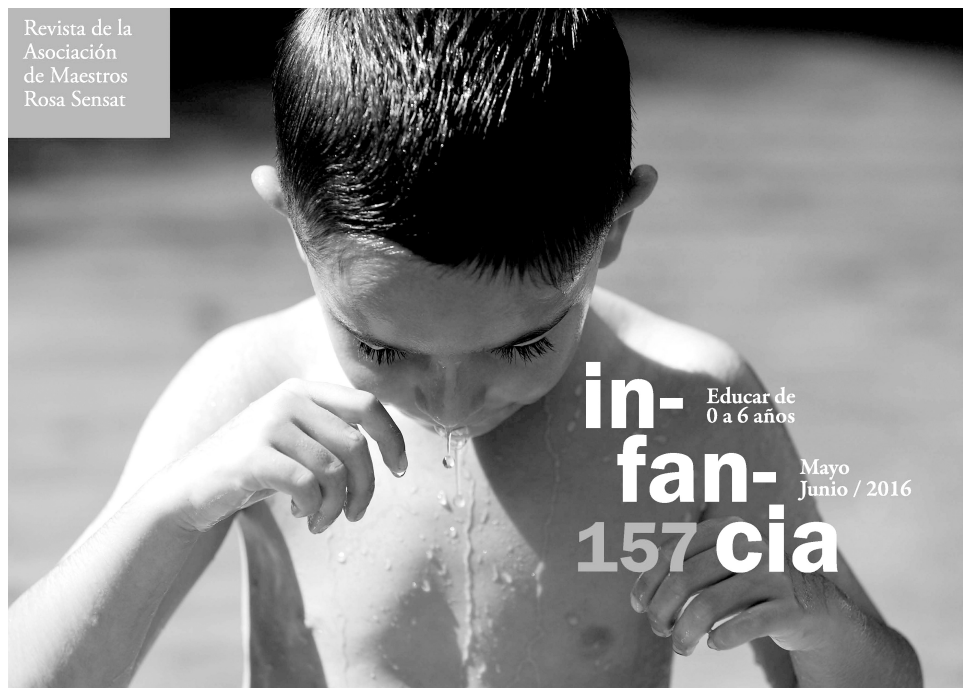
Formación personalizada y a medida,
que se adapta a las necesidades y a los
intereses de cada centro o institución.

encentre@rosasensat.org

R
S
S
E
N
S
A
T

¡Estamos
a tu lado!

Revista de la
Asociación
de Maestros
Rosa Sensat

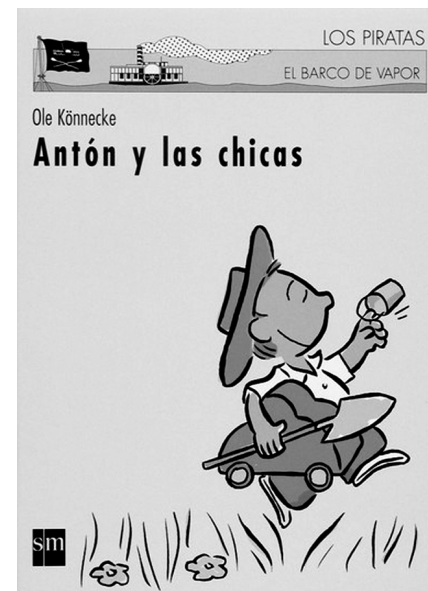


Nuestra portada

El agua no solamente es propia de un momento de verano, con su luz y calor. El agua no deja de ser lo que más tenemos en nuestro cuerpo, y en gran medida todas las personas sentimos cierta atracción hacia el agua. Explorar lo que el niño es queda reflejado en lo que hace, así que no es de extrañar cuando los adultos nos sorprendemos cuando llevan horas en el agua.

Ríos, mares, lagos, piscinas... No se trata solo de un recurso, sino de una intrarelación entre el niño y su yo. Como hace este niño, ir a las profundidades de su yo.

Foto: Gorka Goitia.



Antón y las chicas

KÖNNECKE, OLE
Madrid: SM, 2004

Antón está decidido a pasar un buen día en el parque, pero las chicas no le hacen caso.

¿Qué les pasa? Trata de mostrar todas sus habilidades para atraer su atención, pero su arrogancia no le sirve para nada; así no conquista el corazón de las niñas, que dignamente lo ignoran. Lleno de impotencia y rabia comienza a llorar, y es entonces cuando las chicas comienzan a tenerlo en cuenta y lo acogen en su juego.

Un libro en formato pequeño, con frases cortas e ilustraciones sencillas y llenas de contenido. En su sencillez logra expresar los sentimientos de forma magistral y trata un tema universal, siempre vigente, con maestría.

El resultado, pues: un texto muy hermoso para comprender las relaciones entre los niños y los estereotipos de género.

A partir de 3 años

Somos.

compromiso participación
comunidad creatividad
red investigación utopía
diversidad formación acción
emoción intercambio
historia presente y futuro
somos maestros



Subscripción Revista Infancia

(6 números al año)

Precio 2016: 52€
Precio ejemplar: 12€

www.rosasensat.org

Edición: A. M. Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73
Fax: 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Sergio Díez, Carmen García y Rosa Securún.

Jefe de Redacción: Raimon Portell.

Coordinación: Mercè Marlès.

Consejo de Redacción: Marta M. Álvarez, Verónica Durante, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Gemma González, M.^a Paz Muñoz, M.^a Teresa Núñez, Juanjo Pellicer, Maite Pérez, M.^a del Carmen Soto.

Consejos autonómicos

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Elena Martínez, Juan Pedro Martínez, M.^a Remedios Molina, M.^a Gracia Moya, Gema Ortega, Carmen Ortiz, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo, M.^a Isabel Vallejo.

Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Verónica Martínez.

Canarias: Candelas Arenas, Rosy Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, Zaida Jiménez, Elena Marrero, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Miriam Vázquez.

Cantabria: Sergio Díez, Ana García Gámez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, Yolanda Valle.

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota.

Castilla y León: Virginia Gómez, Ángeles Gutiérrez, M.^a Carmen Sánchez, M.^a Carmen Soto, Rubén Soto.

Euskadi: Maialen Bilbao, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez.

Extremadura: Mila Borrego, Manuela Correa, Inmaculada González, M.^a Teresa Núñez, Dulce María Pardo, Isabel Parejo, M.^a Paz Pellica.

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, M.^a Pilar Vilar.

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero.

Murcia: Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Laura Hernando, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, M.^a José Vicente.

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, Nerea Luquin, Idoia Sara.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.
Fotografía de portada: Gorka Goitia.

Maquetación: Clara Elias.

Impresión: Ingoprint.

Maracaibo, 15, 08030 Barcelona

Depósito legal: B-19448-90.

ISSN: 1130-6084.

Distribución y suscripciones:

A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79.

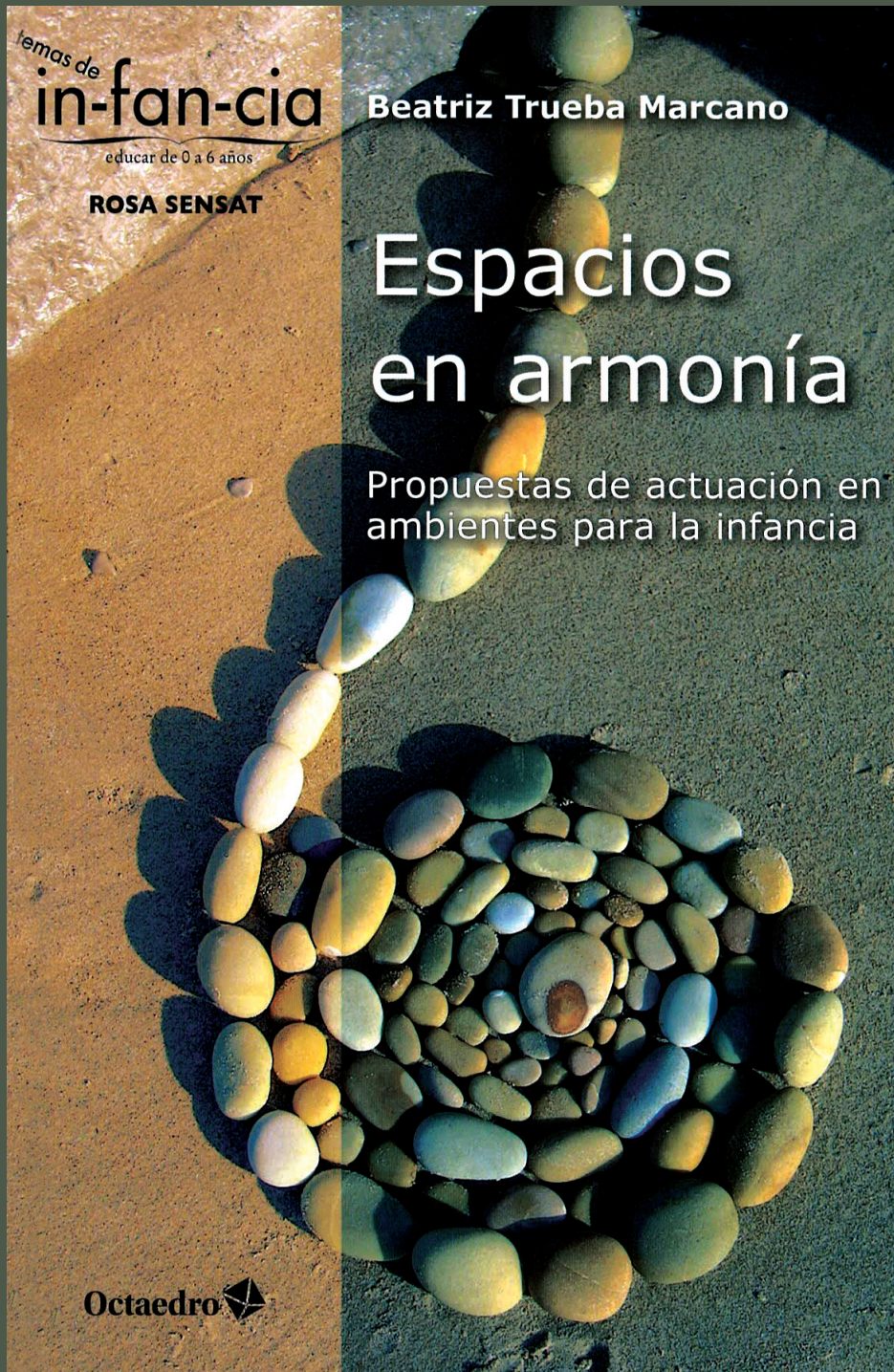
Distribución en librerías y América Latina:

Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68.

P.V.P.: 12 euros ejemplar (IVA incluido)

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat. «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRL-PI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizada para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»



novedad

temas de infancia

Tomando la imagen de infancia como punto de partida, la autora propone un conjunto de principios educativos para estructurar e intervenir en el espacio ambiente. El espacio habla, acoge y conforta, permite, provoca. La escuela se presenta como un lugar hermoso y amable, un espacio que invita, que da sentido y presencia a la vida cotidiana, que viste su ambiente desde la necesaria diversidad de materiales de distinta procedencia. Y muestra la relación entre infancia y adultos como oportunidad de encuentro y de asombro para el descubrimiento y el conocimiento mutuos.

Somos . . .



compromiso participación

comunidad creatividad

red investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

emoción **intercambio**

historia presente y futuro

somos maestros

Asociate