



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

**Espacios que favorecen la inclusión en
Educación Infantil**

Spaces for inclusion in Infant Schools

Modalidad: Revisión teórica sobre un tema específico.

Autora: FRANCISCA NAVARRO MARTÍNEZ

Directora: BELÉN MARÍA DIESTE GRACIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Curso académico: 2017-2018

El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien formas de escuchar, de sorprender, de amar, cien alegrías para cantar y entender. Loris Malaguzzi

En este fragmento del poema del maestro y pedagogo Malaguzzi, quien articuló la filosofía educativa de las escuelas de Reggio Emilia, veo reflejada la maravillosa complejidad que hay detrás de cada niño. Y a su vez, la responsabilidad de los docentes de educación infantil, para contribuir a estimular sus iniciativas, fomentar su participación, desarrollar su autodeterminación y en definitiva, contribuir a su aprendizaje integral.

Pero, moviéndonos en escenarios tan heterogéneos, ¿cómo se podrían potenciar los puntos fuertes de nuestro alumnado y crear un entorno educativo con igualdad de oportunidades? En este sentido, he considerado la organización espacial como un aspecto que desempeña un papel determinante.

Por ello, el propósito del siguiente trabajo, es profundizar en estas cuestiones desde un punto de vista teórico. Primero desde un estudio centrado en las principales corrientes pedagógicas a lo largo de la historia, para después investigar y reflexionar sobre diferentes experiencias en la actualidad. En definitiva, conocer más sobre actuaciones que avalen una concepción del espacio como recurso educativo que permita mejorar prácticas inclusivas en las aulas.

Palabras clave: *Inclusión, organización escolar, espacios educativos, educación infantil.*

The child is made of one hundred. The child has a hundred languages, a hundred hands, a hundred thoughts, a hundred ways of thinking, of playing, of speaking. A hundred always a hundred... Loris Malaguzzi.

In this excerpt of the poem “The hundred languages” I realize the wonderful complexity behind each child. Furthermore, the roles and responsibilities that can be expected of teachers to help stimulate their initiatives, encourage their participation, develop their self-determination and ultimately, contribute to their whole learning. But, currently we are moving in scenarios of such diversity and inclusion.

Consequently, how we should proceed in creating an educational environment with equal opportunities? In this sense, I have considered spatial organization as an aspect that plays a decisive role.

Therefore, the purpose of the following work is researching and gathering information on actions taken all over the world. First, from a study focused on the main pedagogical currents throughout history, and then investigating and reflecting on different experiences nowadays.

In short, learn more about actions that support a conception of space as an educational resource to improve inclusive practices.

Key words: Inclusion, school organization, educational spaces, children's education.

INDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 5 |
| 2.1. La innovación tiene el corazón antiguo..... | 5 |
| 2.2. El nacimiento de la Educación Infantil..... | 6 |
| 2.3. Los primeros pasos en la innovación : la escuela nueva..... | 11 |
| 2.3.1. La escuela progresista de John Dewey..... | 13 |
| 2.3.2. El modelo global de Ovide Decroly..... | 15 |
| 2.3.3. La pedagogía científica de María Montessori..... | 18 |
| 2.3.4. La escuela popular de Célestine Freinet..... | 24 |
| 2.4. Más allá del aula y los rincones..... | 28 |
| 2.4.1. El modelo Spectrum y las inteligencias múltiples..... | 29 |
| 2.4.2. El espacio como tercer maestro. Reggio Emilia..... | 34 |
| 2.4.3. Reggio fuera de Reggio. El proyecto Estocolmo..... | 41 |
| 2.5 Organización de los espacios en educación infantil..... | 44 |
| 2.5.1. Principios metodológicos y el Currículo de Educación infantil..... | 44 |
| 2.5.2. Espacios interiores. Rincones y Talleres..... | 45 |
| 2.5.3. Espacios que dialogan. El espacio exterior..... | 47 |
| 2.5.4. El proyecto “Habitando la escuela”..... | 48 |
| 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 54 |
| 3.1 Instrumento de evaluación. Index for inclusion..... | 55 |
| 4. REFLEXIÓN FINAL Y CONCLUSIÓN..... | 63 |
| 4.1. Respecto a los espacios que favorecen la inclusión..... | 63 |
| 4.2. Respecto a la selección de los modelos presentados..... | 64 |
| 4.3. Respecto a las dificultades que he tenido durante el trabajo..... | 65 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA..... | 66 |
| 6. ANEXOS..... | 69 |

INTRODUCCIÓN

Actualmente en muchas de las escuelas públicas de Educación infantil, se manejan unos ratios en torno a los 25-26 alumnos por aula. Generalmente, son aulas con una amplia heterogeneidad: diferentes culturas, ritmos y estilos de aprendizaje, personalidades, necesidades educativas...

Además, los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia. De una parte, han de ofrecer una educación común para todos evitando la exclusión, pero a su vez se ha de atender a las necesidades individuales de cada alumno y alumna para favorecer su aprendizaje y socialización.

Por último, hay que admitir que entre los maestros existen diferentes intereses y visiones de la realidad educativa y que no siempre se rema hacia una misma dirección.

Todas estas cuestiones han despertado en mí la inquietud de realizar una investigación profunda y reflexiva que me permita tomar conciencia de las situaciones y saberes que han sido y son viables para atender a los siguientes planteamientos: ¿qué recursos serían necesarios para un enriquecimiento mutuo de todos los alumnos dentro del marco de una escuela inclusiva?, ¿cómo promover la socialización necesaria para que los alumnos especiales sean miembros valorados del grupo?

En este sentido, García (1997)¹ determina que, el espacio es continente y contenido de las situaciones estructuradas de enseñanza/aprendizaje. Es continente porque permite que en su interior se lleven a cabo situaciones de instrucción y de formación. También es contenido, porque condiciona, en gran medida, los saberes, destrezas y actitudes que se imparten. A cada forma concreta de organizar el espacio corresponde un determinado modo de entender la educación y viceversa.

Por ello, he considerado el espacio como el recurso funcional de la educación que más visiblemente expresa y reproduce tanto los principios educativos del docente, como las metodologías de trabajo que se llevan a cabo.

En este marco, la finalidad de este TFG es conocer con más profundidad entornos educativos y modelos en los cuales sus concepciones del espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje han facilitado una educación inclusiva.

¹ Citado en Madrid Vivar, D. y Mayorga, M. (2012, p. 8)

1. MARCO TEÓRICO

2.1. La innovación tiene el corazón antiguo

Actualmente, una de palabras que más se repite en cualquier taller o debate educativo es “innovación”. Se proponen metodologías innovadoras como el *ABP* (Aprendizaje basado en proyectos) o las Flipped Classrooms (Clases invertidas).

En mayor o menor medida se habla del uso de la gamificación, de las TIC, el pensamiento visual o espacios naturales como herramientas innovadoras. Herramientas que ayudan a incrementar la motivación, la creatividad, la investigación y una mayor interacción de los alumnos.

Pero, ¿qué es realmente innovar? Según la R.A.E ² (2017) la definición de innovar es: “*Del lat. innovāre.1. tr. Mudar o alterar algo, introduciendo novedades*”

Concretándolo en el mundo educativo, ¿qué entenderíamos por innovación educativa? Según Sein-Echaluce, M.L, Fidalgo-Blanco, A y Alves, G (2016)³ la innovación educativa es la aplicación de una idea que produce un cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos.

Consecuentemente, podemos afirmar que innovar implica realizar cambios para una mejora. Cambios que nos llevarían a nuevas alternativas y oportunidades. Quizá por ello la idea de innovación se acostumbra a asociar con la idea de novedad, cayendo en la trampa de no realizar un ejercicio previo de reflexión sobre el origen de estos programas, actividades, organizaciones o recursos. En este sentido, Aragay ⁴(2016) concluye que inclusión social e innovación educativa son inseparables.

Por eso, el objetivo de este marco teórico es transitar por los caminos que ya han sido recorridos. Reconocer en ellos aquellas estrategias innovadoras que ya dieron respuestas y que fueron alternativas a las necesidades de su época, y de cómo están influyendo en las prácticas actuales.

² dle.rae.es

³ Sein-Echaluce, M.L, Fidalgo-Blanco, A y Alves, G (2017,23 de Marzo). ¿Cómo saber si una experiencia de innovación educativa es realmente innovación educativa? *Innovación educativa*. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com>

⁴ Aragay,X (23 de Noviembre de 2016). Innovación educativa e inclusión social: dos gemelas. El periódico de Cataluña. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/>

2.2. El nacimiento de la educación infantil

Como detallan, Gutiérrez y Rebollo⁵ (2012) los inicios se remontan a la **época clásica** donde autores como Aristóteles, Platón y Marco Fabio Quintiliano establecen la necesidad de una educación temprana y la importancia del juego, pero posteriormente en la **Edad Media** se rompe con todo lo expuesto, siendo la época que considera la infancia como periodo sin ningún valor.

Ya en la **Edad Moderna**, en la época del realismo pedagógico (XVII-XVIII) el humanista **Juan Amós Comenius** (1592-1670) fue el primero en hablar de “*Escuela materna*” o “*Primera escuela*” en su obra “*Didáctica Magna*”.

Realmente esta escuela, no se trata de una institución como tal, sino que la propia habitación de la madre sería el entorno adecuado para “conocer e investigar las cosas mismas, no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas” (Comenius 1986:64).

Por otro lado, en Inglaterra, **John Locke** (1632-1704) proponía que la propia curiosidad del niño, y la experimentación a través de sus sentidos guiarían su aprendizaje.

Pero la figura más representativa fue **Jean Jaque Rousseau** (1712-1778) Basándose en las aportaciones previas de Comenius y Locke, escribió la obra “*El Emilio*” en el que plasma la idea de que la infancia debe ser tratada y valorada con su propia idiosincrasia, abogando por una pedagogía naturalista. Este modelo totalmente novedoso, concibe al niño como sustancialmente diferente al adulto con sus propias leyes de evolución. Por tanto, plantea una pedagogía basada en las necesidades e intereses del niño con los siguientes principios:

1. Revaloriza los sentidos y las emociones: al aprendizaje está basado en el descubrimiento, la manipulación sensorial y la experimentación sobre cosas concretas y prácticas.
2. Sitúa al niño en contacto con espacios naturales: aire libre, plantas, animales...
3. Aboga por un desarrollo natural en libertad con un rechazo a la educación institucionalizada.

⁵ Citado en Madrid, D. y Mayorga, M. (2012, p. 20)

Por tanto, aportó ideas originales no mencionadas anteriormente y de gran influencia posterior, cambiando la percepción tanto del niño y del maestro como la del clima de la escuela.

Aunque, si bien Rousseau realizó este aporte teórico, fue el suizo **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) quien impresionado por sus obras y teorías, les da una concepción más clara y práctica, orientándola hacia los siguientes postulados:

1. Considera necesaria una educación formal adecuada en los niños y crear “ **aulas infantiles**”
2. Propone adaptar el método de enseñanza al desarrollo natural del niño, donde debía de aprender mediante la **intuición, la exploración y la observación**.
Sin embargo, en contra de Rousseau creía en la necesidad de una educación más formal con un clima motivador y donde el juego es un factor importante pero evitando realizarlo de forma monótona.
3. Asimismo da un paso más, buscando como hábito **enseñar al niño a pensar** “procurando que el mismo halle la respuesta y la corrija” (Pestalozzi, 1988: 119-120) es por ello que la evolución del niño no está fragmentada sino que es un proceso de elaboración de los procesos, lenta e ininterrumpida que va de la intuición sensible (lo concreto) a las ideas (lo abstracto).
4. Esta formación debe darse de manera integral en todas las capacidades: intelectual, física, afectiva y moral, de manera simultánea. Cada una de ellas repercute en las demás. Su lema era “ **Cabeza, corazón y manos**”
5. Establece las bases de una **pedagogía social**: la función de la educación es formar al pueblo de una manera igualitaria para regenerar la sociedad. Por ello el docente no debe ser autoritario, sino estar al servicio de las necesidades del alumnado.
6. Esta propuesta pedagógica para la educación popular involucra tanto a las **familias como la comunidad y el Estado**.

Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de las teorías naturalistas de Rousseau y la experiencia práctica de Pestalozzi, mejora y transforma sus ideas, diseñando un acabado plan de formación aplicado a la educación pre-escolar. Consideraba que hay diferentes etapas evolutivas en el niño y en cada una de ellas se deben aplicar diferentes métodos de enseñanza, centrándose sobre todo en la etapa de 4-6 años.

Su principal aportación fue la creación de las *Kindergarten* (Jardines de infancia) cuyo lema era: juego y trabajo, disciplina y libertad. Son instituciones creadas para la educación del niño pre-escolar, basadas en la motricidad (acción y manipulación), la participación social (los niños aprenden relacionándose entre sí) y la libre expresión.

Siguen teniendo vigencia aún en nuestros días y sus principios pedagógicos son los siguientes:

1. Las docentes son mujeres para conseguir un **contexto más familiar** para el niño.
2. **Acercamiento a la naturaleza**: el aprendizaje debe darse en contacto real con las cosas y no a través de los libros.
3. **Método integral y global**: No se pueden separar materias artificialmente, ya que todas están relacionadas. Un contenido no puede tratarse aisladamente, sino desde la totalidad de la que forma parte.
4. La educación debe respetar el **libre desarrollo** de las capacidades de cada niño, como si fueran las plantas de un jardín. De ahí el nombre de las instituciones.
5. **Metodología activa** que se adecua a los impulsos de los niños.
6. El rol del maestro es el de **orientar y estimular** el instinto creador que el niño tiene por naturaleza a través de experiencias significativas y creando un ambiente propicio.
7. **El juego como recurso educativo por excelencia** y eje principal de su método y no el maestro. Según sus palabras es “El germen de la facultad creadora que posee el hombre” (Fröbel, 1900: 28). Es el instrumento que mejor atiende las necesidades e intereses de los niños, siendo altamente significativo y un excelente mecanismo de libre expresión y creatividad. Entiende que si el niño satisface esta necesidad en la infancia, se estará entrenando para los aspectos más importantes en etapas posteriores. Recomienda 2-3 horas diarias de juego preferentemente en temas de jardinería.
8. Crea nuevos **materiales didácticos manipulativos y sensoriales** aplicables de 0-6 años. Los llama “**dones**” o “**regalos**” y son una serie de objetos diseñados específicamente para desarrollar contenidos como forma, color, movimiento y materia. Colom y Domínguez (2002: 59) realizan la siguiente clasificación:

- a) Una pelota de tela con seis pelotas pequeñas, con los colores del arco iris, y un soporte para hacerlas oscilar.
 - b) Una esfera, un cubo, y un cilindro de madera, con igual superficie en la base.
 - c) Un cubo desarmable en ocho cubos más pequeños.
 - d) Un cubo desarmable en ocho paralelepípedos.
 - e) Un cubo desarmable en veintisiete cubitos.
 - f) Un cubo desarmable en veintisiete paralelepípedos pequeños.
9. Estos materiales están asociados al aprendizaje de **canciones, poesía, charlas, cuentos y dramatizaciones** para el desarrollo del lenguaje.
10. A su vez, propone ejercicios de **motricidad fina** como modelado, recortado, picado y trenzado.

Pero antes que Fröbel y también muy influenciado por Pestalozzi, **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841) sistematizó sus ideas e intentó convertir la pedagogía en ciencia. “Para él es necesario, en las primeras edades, que el aprendizaje se construya a partir de experiencias precisas y claras” (Gutiérrez y Pernil, 2004: 269)

Cabe destacar que las aportaciones de estos autores de la **modernidad pedagógica** abrieron el camino hacia concepciones muy vigentes actualmente como son: la observación, el aprendizaje activo, o el desarrollo integral del niño.

Pero sobre todo, reivindicaron un profundo respeto en el **libre desarrollo de las capacidades** de cada niño y niña. Entendieron que la educación infantil, requiere de un nuevo espacio escolar abierto, dinámico y flexible, y ubicado en entornos naturales. Ambientes que integren el juego como recurso de alto valor educativo y el uso de materiales variados que faciliten el aprendizaje a través de los sentidos.

Como resumen, adjunto el siguiente cuadro cronológico:

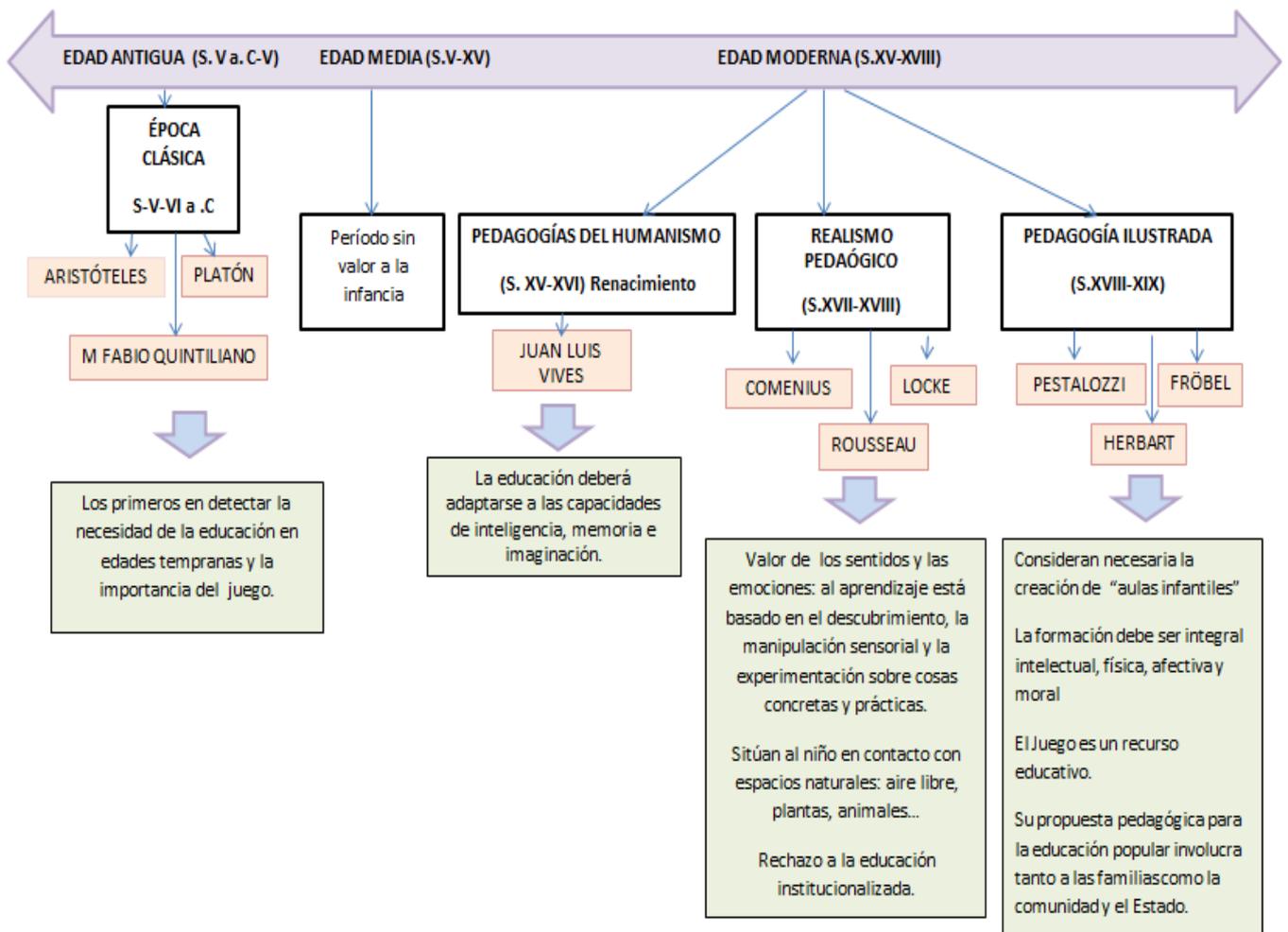


Figura 1. Resumen desde la época clásica a la pedagogía ilustrada. Elaboración propia

2.3. Los primeros pasos en la innovación: Escuela Nueva

Pero todas las ideas y experiencias desarrolladas en el punto anterior, ¿qué influencia tuvieron posteriormente? Su repercusión estuvo ligada, lógicamente, a los acontecimientos históricos de la época.

La Revolución Industrial (segunda mitad siglo XVIII y principios del XIX) desencadenó una serie de transformaciones que requerían de mano de obra cualificada, lo que en cierta manera priorizó la puesta práctica de la educación en las primeras edades, donde se primaba la capacidad de cálculo, y saber leer y escribir.

Por otro lado, ya en los años 20-40, conocidos como “**período entre guerras**” generaron una gran inestabilidad, y los acuerdos firmados al concluir la Primera Guerra propician el surgimiento de grandes dictaduras como el Fascismo y el Nazismo que van a provocar el inicio de la Segunda Guerra Mundial. Esto provoca una multiplicación de escuelas y el número de niños y niñas procedentes de ámbitos sociales y económicos distintos, que exigió diversificar los métodos y los principios.

Este contexto histórico determinó los principios de la corriente educativa de la **Escuela Nueva** que emergen a finales del siglo XIX y que se consolidan en el primer tercio del siglo XX como alternativa a una enseñanza tradicional. Fueron instituciones escolares de vanguardia fundadas y dirigidas por profesionales innovadores que tomaron como referencia las ideas de la pedagogía ilustrada desarrolladas anteriormente.

Tiene representantes de todo el mundo y de todos los campos. No fue por tanto un movimiento uniforme y cada uno de ellos tuvo una aportación especial, aunque atienden unas características comunes con la misma base: una transformación de la escuela como crítica a la Escuela Tradicional:

Sus principios pedagógicos son:

- **Individualización:** La educación se realizara teniendo en cuenta las particularidades de cada niño.
- **Socialización:** se educa para vivir en sociedad, es una necesidad vital.
- **Globalización de la enseñanza:** no dividir las materias.
- **Autoeducación:** es el propio niño quien organiza su propio aprendizaje
- **Innovaciones tecnológicas:** nuevas formas de trabajar.

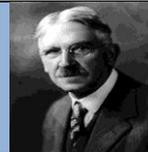
Este movimiento también tuvo sus detractores que la criticaron la mayor parte injustificadamente, desvirtuando o malinterpretando sus principios. Sobre todo, la Escuela Tradicional y la Iglesia Católica a causa de la coeducación de niños y niñas y su laicismo.

A continuación, se desarrolla un recorrido por los autores de la Escuela Nueva que más relevancia han tenido en la Educación Infantil actual. Para ello se elabora un análisis partiendo de

- su visión de la educación,
- su contexto particular,
- sus influencias,
- principios pedagógicos,
- estrategias metodológicas

A modo de cuadro, se presenta cómo la concepción que los distintos autores tienen de los espacios, cómo afecta a su metodología, los materiales innovadores que aportaron y su capacidad para atender a la diversidad de su contexto. Por último se realiza un comentario sobre su difusión y repercusión actual de su método

**LA ESCUELA PROGRESISTA
DE 'JOHN DEWEY'⁷**



| Visión | Contexto |
|---|---|
| “Educación por acción (Learning by doing) ” | <p>John Dewey (1859-1952) fue catedrático de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Vivió en EEUU en una época de profundos cambios científicos y sociales.</p> <p>Se interesó por la deshumanización de las factorías y la marginación. Llevó a transformar la escuela experimental en escuela-laboratorio donde conectó sus teorías con la práctica que llevó a las aulas rurales.</p> |
| INFLUENCIAS | |
| <p>Parte de la psicología social de G.H Mead y los principios de W. James. El ser humano se forma en contacto con su entorno.</p> | |
| PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS |
| <p>Tal como detallan Colom y Domínguez (2002:67-68):</p> <p>Experimentalismo: el niño aprende a raíz de la experiencia por tanto hay que fomentarle el preguntar, explorar, indagar, fomentando por un lado un pensamiento reflexivo y crítico.</p> <p>El método científico con las siguientes fases: Encontrar un problema /Buscar datos/Elaborar etapas /Construir hipótesis /Realizar la comprobación /Si no se comprueba la hipótesis, reiniciar el proceso.</p> <p>Establece que de los 4 a los 6 años los aprendizajes debían desarrollar las habilidades manipulativas y de comunicación oral.</p> <p>Libertad para favorecer el desarrollo natural del niño.</p> <p>Cooperación entre familia y escuela.</p> | <p>Curriculum centrado en las “ ocupaciones”: iniciar a los niños desde preescolar en actividades de la vida cotidiana: cocina, jardinería, carpintería..</p> <p>Rol del docente: maestros altamente cualificados, conocedores de la psicología del niño y que preocupados por la conducta infantil, reflexionaran sobre sus propias experiencias y cambiara de estrategias según los datos obtenidos.</p> <p>Evaluación: mediante la observación de los comportamientos individuales y sociales se realizaba la evaluación que se transmitía a las familias en reuniones semanales. No hay exámenes y notas de la manera tradicional.</p> |

⁶ Fuente: www.google.com/imagenes.com

⁷ Tabla 1. Título: La escuela progresista de John Dewey. Elaboración propia

| ESPACIOS | IMÁGENES |
|--|--|
| <p>La escuela se convierte en un laboratorio, en el que se relacionaba la teoría con la práctica, siendo un modelo ejemplar de una nueva teoría sobre la escuela ya que los conocimientos adquiridos con estos métodos perduran más que los memorizados. Además favorece una mayor autonomía y autogestión.</p> <p>Rechaza el mobiliario tradicional y los libros para dar paso a la educación por la acción, se hace del aula un lugar de investigación.</p> |  <p>Construyendo un barco velero a escala⁸</p>  <p>Aprendiendo sobre relieves a través de maquetas⁹</p> |
| MATERIALES |  <p>Modelando en el jardín¹⁰</p> |
| REPERCUSIÓN ACTUAL | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| <p>La escuela-laboratorio de Dewey logró conectar teoría y práctica. Presentó más de treinta actividades para realizar en la escuela, ligadas al medio social y que facilitaban aprender haciendo. Desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta, dramatización o tejido, que serían la base de lo que hoy denominamos “Talleres”.</p> | <p>A través del aula laboratorio se encontraba un signo de unidad y simplificación para los aprendizajes.</p> <p>Por otro lado la acción de maestros reflexivos permitía adaptar las estrategias, materiales y actividades para las necesidades de cada niño.</p> |

⁸ Fuente: www.google/imagenes.com

⁹ Fuente: www.google/imagenes.com

¹⁰ Fuente: www.google/imagenes.com

**MODELO GLOBAL
OVIDE DECROLY¹¹. Ecole de l'hermitage¹²**



| Visión | Contexto |
|---|--|
| <p><i>“Escuela por la vida y para la vida”</i></p> | <p>Ovide Decroly (1871-1932) fue un médico y psicólogo nacido en Bélgica Se educó en un medio abierto y con la influencia de una sensibilidad por la búsqueda científica, por ello amplió sus estudios en neurología y psiquiatría que aplicó a la educación de niños con retraso mental.</p> <p>Posteriormente creo la institución École de l’Ermitage, donde aplicó los métodos y materiales anteriormente experimentados con niños que él llamaba "irregulares" esta vez con niños de "inteligencia normal”.</p> |
| <p>Influencias</p> | |
| <p>Bajo de idea rousseauiana del principio de libertad, toma de Fröbel la importancia del juego como valor didáctico.</p> <p>Cabe destacar que al igual que la Doctora Montessori aplica metodologías realizadas anteriormente con niños con discapacidades.</p> | |
| PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS |
| <p>Globalización: Los niños perciben la realidad como un todo y no por partes o en sus detalles.</p> <p>Individualización: Hay que partir de la propia realidad e intereses de los niños para alcanzar aquellos objetivos de los que sean capaces.</p> <p>Metodología activa: Las clases son talleres con actividades que integran juego y trabajo en las que el niño explora, construye, produce bajo un trabajo libre y cooperativo.</p> | <p>Método ideo-visual: Se parte de la frase para proceder luego al análisis de los elementos que la componen, la palabra, la silaba y las letras. Estas frases iban a su vez asociadas a un dibujo y están vinculadas a los centros de interés.</p> <p>Centros de interés: Los contenidos de aprendizaje no pueden presentarse de manera independiente, inconexa y con temas que no sean del interés real de los niños o no estén relacionados con su entorno más cercano.</p> <p>Se deben concentrar en torno un tema central que siempre deberá partir de una de las necesidades básicas que son:</p> <ol style="list-style-type: none"> la necesidad de alimentarse la necesidad de luchar contra la intemperie la necesidad de defenderse de los peligros necesidad de actuar y trabajar la necesidad de descansar y recrearse. |

¹¹ Tabla 2. Título: El modelo global de Ovide Decroly. Elaboración propia

¹² Fuente: www.google.com/imagenes

| | |
|---|--|
| <p>Educación social: libertad y responsabilidad. Por un lado se realizan transversalmente y de manera natural prácticas escolares democráticas en todas las actividades del aula y por otro se realizan actividades de participación colectiva donde los niños tienen roles que a medida que crecen se amplían y diversifican. (Limpieza del huerto, cuidado de animales)</p> <p>Principio de Libertad: el ambiente del aula debe estar organizado de manera que favorezca la libre espontaneidad del niño.</p> <p>Principio de intuición: el aprendizaje se realice a través de la observación de objetos reales y no a través de las palabras del maestro.</p> <p>Principio de interés: Sin interés no hay aprendizaje, y este interés se produce satisfaciendo las necesidades básicas del niño.</p> | <p>En base a estos temas, Dubreucq-Choprix, F.; Fortuny, M. (1988) detallan 3 fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación: a través de los sentidos los niños establecen contacto directo con los objetos para reconocer sus cualidades. Posteriormente se irán incluyendo contenidos como el cálculo, medida, peso, longitud, capacidad, volumen.. que les permitirán ejercitar procedimientos más racionales como ordenar, comparar, seriar.. 2. Asociación: los conocimientos adquiridos en la observación se relacionaran con experiencias previas, imágenes, textos para llegar a ideas más complicadas o abstractas. 3. Expresión: materialización de sus observaciones y creaciones personales en trabajos manuales, modelado, carpintería, impresión, dibujo, música en los primeros niveles y lenguaje escrito, matemáticas o música en grados superiores. <p>No hay exámenes sino que se evalúa a través de la observación y las creaciones personales de los alumnos (trabajos manuales, modelado, carpintería, cerámica, dibujo) generando informes semestrales globales sobre la maduración a nivel físico, intelectual y social.</p> |
| ESPACIOS | IMÁGENES |
| <p>Ambientes donde el niño pueda desenvolverse en libertad y espontaneidad y donde encuentren las motivaciones adecuadas a su curiosidad natural. El medio natural y social constituye un valioso recurso educativo. Recomienda que la escuela tenga un campo próximo, de animales y plantas que cuidar y de no ser posible introducir en el aula la mayor cantidad de elementos naturales.</p> | <div style="text-align: center;">  <p>Vista del edificio ¹³</p> </div> |

¹³ Fuente: www.google.com/imagenes

| | |
|---|--|
| MATERIALES |  <p style="text-align: center;">Ambiente en el aula¹⁴</p>  <p style="text-align: center;">Espacios exteriores¹⁵</p>  <p style="text-align: center;">Decroly y alumna con juego educativo¹⁶</p> |
| REPERCUSIÓN | ATENCION A LA DIVERSIDAD |
| <p>Los juegos educativos se mantienen en la actualidad o han sido adaptados. Los centros de interés son una metodología globalizadora muy utilizada en los primeros años de escolarización. Pone en práctica términos tan conocidos como globalización, interés, motivación, esfuerzo, trabajo en grupo, aprendizaje significativo, que podríamos considerar como son la base de lo que hoy denominamos “Proyectos”</p> | <p>El hecho de que se trabaje en torno a centros de interés y de manera cooperativa, globalizada y con instrumentos muy visuales o sensoriales hace que esta metodología se adapte con facilidad a los diferentes ritmos de aprendizaje. De hecho se inició con niños con discapacidades intelectuales.</p> |

¹⁴ Fuente: www.google.com/imágenes

¹⁵ Fuente: google.com/imágenes

¹⁶ Fuente: google.com/imágenes

**MODELO DE PEDAGOGÍA CIENTÍFICA¹⁷
MARÍA MONTESSORI¹⁸**



| Visión | Contexto |
|---|--|
| <p><i>“El adulto trabaja para perfeccionar su ambiente, mientras que el niño trabaja para perfeccionarse a sí mismo”</i> María Montessori</p> | <p>María Montessori (1870-1952) fue educadora, pedagoga, científica, médica, psiquiatra, filósofa, antropóloga, bióloga, psicóloga, humanista y la primera mujer italiana que se graduó como doctora en Medicina.</p> |
| <p>Influencias</p> | <p>Como resultado de sus investigaciones, llegó a la conclusión de que la deficiencia mental suponía un problema pedagógico más que médico y elaboró materiales de tipo sensorial para los niños con retraso mental, consiguiendo que una buena parte de estos niños mejoraran considerablemente.</p> |
| <p>De Rousseau hereda el respeto hacia los niños y su enorme capacidad para aprender.</p> <p>De Pestalozzi y Decroly la importancia de la educación sensorial donde el niño se auto-educaba a través de la manipulación y experimentación con materiales.</p> <p>También comparte de Fröbel el valor didáctico del juego, y de cómo la educación debe adaptarse a la naturaleza del niño, manteniendo su libertad</p> | <p>Por ello su deseo de replicar este método a todo tipo de niños, y que cumplió creando la “ Casa dei bambini” en 1907.</p> <p>Este proyecto dio cabida a 2 acontecimientos importantes.</p> <p>Por un lado, le permitió instaurar una pedagogía científica a través de la investigación experimental de las características de los niños y sus potencialidades. Estas ideas fueron publicadas en 1949 en su obra “La mente absorbente”.</p> <p>Y por otro lado, institucionalizar la educación preescolar en Italia, donde estaba prohibida antes de los 6 años.</p> |

¹⁷ Tabla 3. El modelo científico de María Montessori. Elaboración propia

¹⁸ Fuente: www.google.com/imagenes

| PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS |
|--|--|
| <p>Determinó las siguientes características cognitivas:</p> <p>Diferentes ritmos de aprendizaje: cada niño debe realizar un aprendizaje propio y autónomo en función de sus intereses y estilos de aprendizaje, donde se auto-desarrolle de manera integral (físico, intelectual y espiritual)</p> <p>Mente absorbente: capacidad de absorber, de conocer innatamente el entorno. Los niños lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente (0-3) al consciente (0-6) (Montessori, 1986). Es universal, infinita, creativa, incansable, dinámica, espontánea y no selectiva.</p> <p>Periodos sensitivos: cada niño, tiene un momento idóneo para adquirir una habilidad en particular. Son universales, transitorios y subconscientes.</p> <p>Tendencias humanas: existen 11 predisposiciones innatas universales e inevitables a la exploración, la orientación, la comunicación, la actividad, la manipulación, el trabajo, el orden, la exactitud, la repetición, la abstracción y el perfeccionamiento.</p> <p>Periodo de normalización: el proceso con el que el niño pasa de un estado de ociosidad indisciplinada, a un estado donde es capaz de focalizar su atención, concentrarse y alcanzar así su independencia, aumentando su autoestima y confianza.</p> | <p>El proceso de aprendizaje deberá guiarse bajo estos pilares fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiales manipulativos. • Ambiente preparado • Observación científica de un profesor debidamente formado • Libertad y límites <p>El rol del maestro es de guía que ayuda al niño a ayudarse a sí mismo a adquirir un alto grado de autonomía. Ha de tener formación teórica, práctica y espiritual.</p> <p>Por otro lado parte de la observación para valorar el desarrollo de cada niño y así guiarle teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, realizando las modificaciones necesarias en el ambiente preparado.</p> |
| ESPACIOS | IMÁGENES |
| <p>Ambiente preparado para un aprendizaje autónomo.</p> <p>Debido a su teoría sobre la mente absorbente, es necesario proveer de un ambiente preparado con el uso de los materiales y actividades variadas que reflejan todos los aspectos del desarrollo del niño según las áreas de desarrollo.</p> <p>Esta preparación del ambiente deberá partir de 2 puntos: por un lado el valor del movimiento libre como base de un aprendizaje sano y permitir la observación del maestro-guía.</p> <p>Son estancias accesibles de libre acceso y movimiento, que permitan las interacciones significativas, incrementando la autonomía y la seguridad.</p> |  <p>Movimiento libre²⁰</p> |

²⁰Fuente: www.google.com/imagenes

Cada niño es libre para el material con la correspondiente actividad, llegando por sí mismo donde su propia naturaleza le guíe sin ningún obstáculo que pueda interferir.

En el seminario Montessori en Infantil impartido por el IMI ¹⁹ nos explicaron sus características:

- **Acogedor y tranquilo** como una casa para fomentar la concentración
- **Atractivo y estimulante**, armonioso y bello
- **Ordenado y organizado** por las áreas del desarrollo: vida práctica, sensorial, áreas académicas lenguaje y matemáticas y áreas culturales y artísticas.
- **Seguro, de fácil acceso y de fácil comprensión** para facilitar la elección autónoma.
- **Adaptable a las diferentes necesidades** y etapas y contiene los materiales secuenciados en grado de dificultad.
- En la Casa de niños las **edades de 3 a 6 están mezcladas** para crear una comunidad, y hay espacios para la actividad de gran grupo, pequeño grupo e individual
- **No hay mesa de la maestra**, tan sólo un espacio de escritorio o balda de apoyo.
- **El mobiliario está a la medida de los niños y es ligero** para facilitar su manipulación y desplazamiento: Se les enseña a mover sillas y mesas sin hacer ruido, a abrir y cerrar puertas sin dar portazos, a manejar los materiales, cómo trasladarlos, utilizarlos, cómo recogerlos y situarlo. También pueden trabajar en el suelo, colocando el material sobre esterillas. También hay alfombras y colchonetas
- **La decoración no tiene imágenes infantiles**, sino fotografías o pinturas realizadas por los niños, siempre a su altura para que las puedan visualizar.
- Muchas aulas tienen un **área dedicada a la paz y la reflexión**, así como zona de libros.
- Puede haber animales (pecera, insectos) y plantas o flores naturales: **introduce la naturaleza en el aula.**



Observación del maestro-guía ²¹



Ordenado, organizado, dividido por áreas, y de fácil acceso. Materiales secuenciados por dificultad ²²



Edades mezcladas e introducción de naturaleza ²³



No hay mesa para la maestra ²⁴

¹⁹ IMI. International Montessori Institute

²¹ Fuente: www.google.com/imágenes

²² Fuente: www.google.com/imágenes

²³ Fuente: www.google.com/imágenes

²⁴ Fuente: www.google.com/imágenes

MATERIALES

Materiales manipulativos: “las llaves para el desarrollo”, diseñados por la Doctora en función de las necesidades de los niños en sus diferentes etapas del desarrollo.

-Están **ordenados de manera sistemática y aíslan una cualidad**. Cuando el maestro a través de la observación estima que es el momento óptimo para que ese niño la adquiera, se lo presenta para enseñarle la técnica. A partir de ahí el niño por su naturaleza experimentará con el de manera autónoma.

-Son **elegidos por su funcionalidad, claridad y belleza**. Están bien cuidados y completos y realizados **con materiales naturales** (madera, vidrio, metal).

- Fomentan el aprendizaje **a través de los cinco sentidos**.

-Están **secuenciados en grados de dificultad** y atienden a un desarrollo integral.

- **Son auto-correctivos:** el niño experimentará a través del ensayo error. Ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el niño lo perciba. Permiten que el niño haga libremente sus descubrimientos, haciéndolo trabajar de forma autónoma e independiente, y consiguiendo una educación en aspectos intelectuales, motrices y sensoriales.

-Se **renuevan periódicamente** si es necesario

-Son **exactos:** tienen medidas que encajan exactamente.

-**No son auxiliares didácticos** de la acción de la maestra, sino los instrumentos de aprendizaje en sí mismos con un contenido didáctico. Gran parte de las actividades que el niño realiza en el aula están basadas en la interacción con estos materiales.



Zona de libros²⁵



Materiales manipulativos²⁶



Materiales naturales²⁷



28

²⁵ Fuente: www.google.com/imágenes

²⁶ Fuente: elaboración propia

²⁷ Fuente: elaboración propia

²⁸ Fuente: www.google.com/imágenes

-Se pueden utilizar **individualmente o en grupos**,

-Son **accesibles y variados**: existe gran cantidad de materiales y están organizados en base a **4 fases** del desarrollo que fluyen entre ellas y permiten el desarrollo integral

1. Vida práctica: permite al niño a desarrollar actividades de psicomotricidad fina y gruesa, así como de coordinación, concentración, autonomía personal y orden. También favorece las relaciones sociales y normas de cortesía.

- Son **utensilios reales adaptados a su tamaño y fuerza**, cotidianos y sencillos (jarritas, boles..) Están codificados por colores para ayudar a su ubicación y clasificación.
- Los ejercicios que se realizan se dividen en: **cuidado del ambiente** (regar plantas, alimentar peces) **cuidado de la persona** (higiene personal) **gracia y cortesía** (práctica de convivencia entre compañeros y normas sociales) y **control del movimiento** (verter líquidos o alimentos de un objeto a otro o mantener equilibrio)

2. Sensorial: son materiales secuenciales **manipulativos** para la adquisición de contenidos, **tamaño, peso, color, forma, textura, olor, sabor**. Y actividades de **pensamiento lógico**, comparar, emparejar clasificar, precisar, graduar.

Para trabajar el resto de los sentidos existen **instrumentos sonoros**, jarras con **sustancias olorosas** para la discriminación olfativa etc. .

Los aprendizajes a través de los sentidos son la base para un desarrollo intelectual y preparación para conceptos más complejos como generalizar y conceptualizar

3. Áreas académicas (lenguaje y matemáticas)

Los primeros pasos hacia la lectura y la escritura van desde contar historias, enriquecer el vocabulario y realizar **ejercicios de discriminación auditiva** hasta **emparejar y clasificar objetos por sus grafías y fonemas**, mientras que paralelamente se **manipulan materiales** que permiten preparar la mano para la escritura.

Los niños utilizan su dedo índice para **conocer sensorialmente cada letra** a través del uso de letras contorneadas con papel de lija. Esto les ayuda a reconocer las grafías a través del tacto la vista.



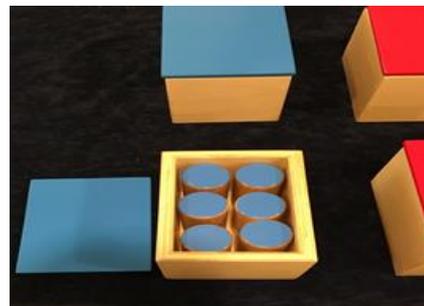
Ejemplo de material: la torre rosa.²⁹

Aísla la cualidad de la dimensión y se presenta a partir de los 3 años.

Formada por 10 cubos de diferentes tamaños, cada uno aumenta de 1 en 1 cm exactos y está realizada en madera de haya y todos del mismo color

Pertenece al área sensorial, busca el desarrollo de los sentidos, coordinación, orden, y discriminación visual, psicomotricidad fina y gruesa. Pero también se usa para aportar concentración.

Es correctivo, se ve si se ha cometido error.



Cilindros de sonido.³⁰



Letras manipulativas³¹

²⁹ Fuente: elaboración propia

³⁰ Fuente: elaboración propia

³¹ Fuente: elaboración propia

Más adelante conocen las letras fonéticamente y **se sustituye el dedo por un lápiz**. A su vez, intercambiar experiencias con compañeros mayores que ya leen y escriben.

En cuanto a las **matemáticas**, la introducción también es **sensorial**. El niño aprende asociar los números a las cantidades, trasladándose gradualmente a formas más abstractas de representación.

4.Áreas culturales y artísticas: las ciencias, la historia y la geografía. En la etapa de 3-6 consiste en agudizar los poderes de **observación y comprensión de su entorno**. Se considera importante que el contacto sea directamente con la **naturaleza** donde los materiales se exploran de forma sensorial primero para después dar el nombre escrito una vez hayan alcanzado ese estadio en el área del lenguaje. Hay una progresión desde lo que conocen a lo que desconocen.

Cada área prepara al niño para la siguiente, ayudándole a consolidar habilidades esenciales y el aprendizaje continuo hacia capacidades cada vez más precisas e intelectualmente elevadas.



Letras de lija ³²



Números de lija ³³



Asociación número y cantidad manipulativo ³⁴

REPERCUSIÓN ACTUAL

A través de la publicación de libros, cursos internacionales de capacitación, y frecuentes viajes, la Doctora Montessori difundió su método y actualmente está muy reconocido en Europa.

Existen varios centros que siguen este modelo educativo. Sin embargo existe gran diversidad, ya que algunos están muy consolidados y otros son proyectos que aparecen con fuerza. Algunos son más ortodoxos y en otros no se lleva a cabo su método íntegramente.

Lo mismo ocurre con los materiales manipulativos que debido a su contenido didáctico están muy comercializados, pero se usan aisladamente para un objetivo determinado.

También tuvo sus detractores que exponían que sus materiales eran caros y abstractos, ajenos a su experiencia diaria, y que provocaban una estimulación muy temprana al lector-escritura y el cálculo.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el ambiente preparado con la libertad de movimiento se favorece la individualización de cada uno de los alumnos.

En cuanto a los materiales son diversos y están graduados según el nivel de dificultad, por tanto pueden adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades especiales.

De hecho en la Casa de niños conviven los niños de edades entre 3 y 6 años.

³² Fuente: elaboración propia

³³ Fuente: elaboración propia

³⁴ Fuente: elaboración propia

| LA ESCUELA POPULAR³⁵ CELESTINE FREINET³⁶ | |
|---|--|
|  | |
| Visión | Contexto |
| “Una escuela popular y basada en el trabajo” | Celestine Freinet (1896-1966) fue un maestro y pedagogo francés separado de la docencia pública por sus ideas políticas de izquierdas. Con un ideal antiautoritario y democrático, se enfrentó a la escuela tradicional por considerar que solo atendía a niños con recursos económicos, y cuyas actividades estaban basadas solo en el desarrollo intelectual y en un ambiente artificial. Fundó en pleno campo, cerca de Saint Paul de Vence, una escuela privada donde aplicaría su método de enseñanza. |
| Influencias | |
| Su actuación está basada en el principio decroyano de la “educación del niño por la vida y para la vida” y utilizó sus principios sobre los centros de interés, la globalización y la libertad infantil. También Adolfo Ferriere influye en sus principios pedagógicos. | |
| PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS |
| <p>Basados en el pragmatismo y el cooperativismo.</p> <p>“Tanteo experimental”: Se aprende a través de la experimentación de la realidad de su entorno. Se trata de conectar los trabajos del aula con los problemas que se les presentan a los niños en su vida real.</p> <p>La colaboración entre toda la comunidad educativa: entre alumnos entre sí, entre alumnos con maestros, entre maestros, formando una “comunidad de aprendizaje”</p> <p>Antiautoritarismo: el orden y la disciplina son necesarios pero no deben ser impuestas sino ser asumidas por todos.</p> <p>Educación por el trabajo: a diferencia de otros pedagogos contemporáneos, entiende que es el trabajo (actividades que satisfacen su curiosidad) y no el juego lo que es natural en el niño.</p> <p>Escuela popular: para todos</p> <p>Introdujo la idea de las inteligencias múltiples: hay muchos tiempos de inteligencias: manipulativa, artística, social, política, etc.</p> | <p>La escuela es una cooperativa escolar con todos sus elementos: tesorero, secretario, asamblea. Intenta educar bajo valores democráticos.</p> <p>Talleres: Son la vida del aula ya que las actividades se realizan a partir de él y son de carácter abierto a la sociedad. El maestro enseña previamente técnicas e instrumentos de trabajo que después los alumnos las aplicarán en diversas actividades de su interés: intercambio de información, estudio del medio natural y social mediante itinerarios pedagógicos, música, teatro, cerámica y expresión plástica. También se realizan encuestas y entrevistas sobre un tema de interés a alguien experto del entorno.</p> <p>Método natural de lecto-escritura: se establece para salvar las carencias en los métodos sintácticos que son más mecánicos (silabeo, falta de entonación, comprensión y motivación) y menos significativos.</p> <p>Es por ello que se empieza con el “reconocimiento de los nombres” Primero será el nombre propio, para pasar a nombres de amigos, colores, días de la semana.. Conforme van avanzando se comienzan con “frase del día” que es una oración que escribe el maestro que resume un tema trabajado en la asamblea. Después esa frase se compone con una imprentilla de goma, y la van usando a través de una actividad en el taller para imprimirla en los folios.</p> |

³⁵ Tabla 4. La escuela popular de Celestine Freinet. Elaboración propia

³⁶ Fuente: www.google.com/imagenes.

| | |
|--|--|
| | <p>Un día a la semana se realiza el troceado de las frases: Se eligen varias frases con las que se ha trabajado durante la semana, y se reparte una cartulina con cada palabra para que las ordenen. La actividad les resultará sencilla ya que tienen las frases escritas en la pizarra. Con las frases del día, se crean los “libros de vida” que los niños llevan a casa y que servirán para leer en el próximo curso.</p> <p>“Periódico Escolar”: en la asamblea se decide un tema de interés, si no surge ninguno el maestro va haciendo preguntas sobre temas diferentes hasta que se decide uno sobre el cual investigarán. En el aula disponen de una “biblioteca de trabajo” que recogía libros monográficos diferenciados por edades y áreas del conocimiento sobre temas elaborados por los niños y que la CEL³⁷ fue publicando.</p> <p>Con esta base de recursos y trabajando en individual y en grupos de trabajo elaboran “textos libres” y “dibujos de libre expresión” con la realidad percibida por ellos. Estos textos son corregidos en grupo y con la ayuda del maestro para revisar la gramática y la ortografía para después realizar un taller de “Imprenta” en la que conectan el trabajo intelectual y el manual. Estas impresiones se organizaron para publicar un “Periódico escolar” que se entregará a las familias y se intercambiará con otros centros realizando así “correspondencia escolar” que permite una escuela abierta e intercambios de información que fomentan la capacidad crítica. Cada niño tiene una pareja asignada en la otra escuela y se suele hacer una visita para conocerse. A partir de esta comunicación surgen nuevos temas de interés y de estudio...</p> <p>Otras actividades que se hacen durante el curso relacionados con el aprendizaje de la lengua son: grabaciones y reproducciones de canciones y conversaciones para desarrollar la conciencia fonológica, rincón de títeres para realizar juego simbólico y expresión oral, dramatizaciones de canciones, cuentos o chistes en individual o por grupos.</p> <p>Cálculo viviente: para poder vivenciar las matemáticas debían realizarse actividades concretas: fabricación, cultivo, crianza, comercialización; medidas.. para “calcular en vivo” donde es preciso aprender las reglas de cálculo y de razonamiento que son enseñadas por el maestro.</p> <p>Por otro lado la creación en el aula del taller matemático que se va enriqueciendo con materiales manipulativos que van construyendo, en las salidas o en las tiendas especializadas.</p> |
|--|--|

³⁷ Cooperativa de Enseñanza Laica

ESPACIOS

Los talleres son la vida del aula, que combinan el aprendizaje individual con el trabajo en pequeños grupo.

Permiten una metodología activa donde se combinan el trabajo intelectual y manipulativo y facilitando la libre circulación. No hay mesa para el maestro. Respecto a los espacios exteriores, la observación y la experimentación parten del medio vivo: el estudio del espacio natural cercano vuelve a ser el punto de partida.

MATERIALES

Debido al valor didáctico que da al trabajo y no al juego, los materiales de aprendizaje serán herramientas y técnicas de trabajo.

Son materiales para potenciar en los niños la capacidad creadora y de actividad: para poder opinar, manipular, investigar..

Por otro lado como alternativa a los manuales de texto elabora los ficheros escolares cooperativos donde se guarda de forma organizada y cooperativa toda la información que sirve para el estudio y la investigación (textos, publicaciones, revistas, guías del maestro, artículos, fichas, datos..)

Este material es accesible a los niños y auto gestionado por ellos mismos. Disponían también de ficheros auto-correctivos, los libros de vida, el periódico escolar, la biblioteca de aula, fotografías, imágenes...

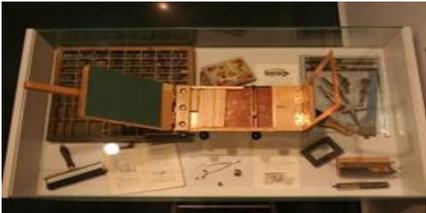
IMÁGENES



Biblioteca de trabajo³⁸



Disposición del aula 35



Imprenta escolar³⁹

³³,34 Y 35: Fuente: www.google.com/imágenes.

| REPERCUSIÓN ACTUAL | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
|--|--|
| <p>Actualmente muchas de las técnicas de Freinet se utilizan en las aulas, teniendo la capacidad de adaptarse a las circunstancias y a los tiempos.</p> <p>Las Asambleas diarias se utilizan por un lado para fomentar el diálogo, la comprensión y expresión oral y la toma de decisiones en común y por otro lado para trabajar el método global repasando la lista de los niños que asisten a clase, o la fecha y días de la semana.</p> <p>El periódico escolar, los planes de trabajo, el tanteo experimental son la base de los actuales proyectos de trabajo.</p> <p>Los materiales del cálculo viviente, se trabajan en las aulas con las matemáticas manipulativas. Los alumnos organizados en pequeño grupo realizan actividades de descubrimiento e investigación, como los materiales ABN.</p> <p>Con el uso de las TIC la correspondencia intercesora se realiza a través de blogs de aula, de proyectos colaborativos entre escuelas, de las redes sociales para comunicarse entre alumnos y docentes y para compartir información entre maestros y maestras.</p> | <p>Hay que atender a todos los alumnos sin excepción por encima de las diferencias de inteligencia, carácter o nivel social”.</p> <p>El trabajo por talleres facilita poder graduar la dificultad de las actividades, además de trabajar en colaboración.</p> <p>Por otro lado el método natural de lecto-escritura y el cálculo viviente son metodologías flexibles con las necesidades individuales de cada alumno.</p> <p>A su vez Freinet, considera importantes conceptos de psicología positiva como la estimulación de expectativas positivas, y su capacidad de éxito ante cualquier tarea.</p> <p>Propone eliminar las notas y calificaciones a favor de los planes de trabajo y buscó las estrategias para que cada niño sintiera la necesidad y la importancia individual y social de lo que hacía.</p> |

A modo de conclusión, podríamos afirmar que la organización de los espacios que se llevó a cabo desde estos modelos vanguardistas de la Escuela Nueva, no se reduce al aula, sino que se aprovechan los espacios naturales para la observación e investigación. A su vez, la disposición circular del mobiliario facilitaba la socialización y el trabajo colaborativo y el movimiento. Todo esto, junto con el uso de materiales sensoriales y manipulativos, permite realizar metodologías activas y flexibles favoreciendo la integración de todo el alumnado con independencia incluso de la edad.

2.4. Más allá del aula y los rincones.

Como he mencionado anteriormente, estos movimientos rechazaban la escuela tradicional y presentan al alumnado como el principal agente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Anticipaban algunas ideas y reformas, que fueron asumidas por gran parte de estudiosos, de movimientos y de asociaciones de profesores.

Esto provocó que en las últimas décadas hayan surgido otros modelos de innovación metodológica que transforman la forma de enseñar, y por ende, requieren de una determinada concepción del espacio.

De entre todos ellos, he seleccionado las siguientes:

En primer lugar, el *Modelo Spectrum* basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Lo he elegido por la calidad técnica de su investigación, y porque el pilar básico de este proyecto es precisamente favorecer al desarrollo integral de todos los niños atendiendo a todas las posibles combinaciones de inteligencias.

En segundo lugar, el modelo italiano de las escuelas *Reggio Emilia*, ya que son un referente mundial de la calidad en la enseñanza. En ellas el espacio, se concibe como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, el *Proyecto Estocolmo*, ya que ha constituido un modelo de renovación pedagógica, inspirado en el modelo Reggio Emilia.

2.4.1. El proyecto Spectrum y las inteligencias múltiples

“No todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera” (Gardner, 1994).

Este programa está inspirado en la teoría psicológica de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner (1943). Psicólogo, educador e investigador de la Universidad de Harvard, defiende que cada persona tiene por lo menos ocho inteligencias diferentes e independientes pero que pueden interaccionar y potenciarse recíprocamente. Esto supone pensar “en las inteligencias como potenciales biológicos en bruto” (Gardner, 1994), por tanto la inteligencia es una capacidad, una destreza que se puede desarrollar.

En este caso, no voy a hablar de una institución escolar, sino de un trabajo cooperativo de investigación elaborado entre 1984 y 1993 y que ofrece un enfoque alternativo del currículum y de la evaluación de educación infantil. Se trata de una colección de tres tomos y que fue puesta en práctica entre 1990-93 en cuatro escuelas públicas de Boston.

Estrategias metodológicas

- Organizan el currículum en torno a “ **dominios del saber**” que se corresponden con las inteligencias múltiples de Gardner. A su vez estos dominios integran actividades en diferentes **áreas de competencia**.
- Estos dominios se completan con un informe sobre los “ estilos de trabajo” que dan información sobre el uso de los materiales y la forma de desarrollar las actividades que tiene cada niño en cada dominio. Su finalidad es reflejar el proceso del trabajo del niño más que el producto.
- En total aparecen ocho guías de actividades referidas a las áreas de: Lenguaje, Matemáticas, Movimiento, Música, Ciencias Naturales, Mecánica y Construcción, Comprensión Social y Artes Visuales.

Para poder ver su correspondencia, he realizado el siguiente cuadro:

| INTELIGENCIAS DEFINIDAS POR GADNER | DESTREZAS NATURALES | DOMINIOS DEL SABER | AREAS DE COMPETENCIA |
|---|--|--|---|
| INTELIGENCIA CORPORAL Y KINESTÉSICA Habilidad para pensar a través de sensaciones somáticas y expresarse a través del cuerpo. | Para actividades a través del movimiento y táctiles: bailar, correr, saltar, construir, manipular y gesticular | DOMINIO DEL MOVIMIENTO CREATIVO Integra tanto las actividades creativas como de las deportivas | Sensibilidad al ritmo |
| | | | Expresividad |
| | | | Control corporal |
| | | | Generación de ideas y movimiento |
| | | | Capacidad de respuesta ante la música |
| INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA Habilidad para la expresión oral y escrita. | Para la comunicación y el uso más adecuado de las palabras. | DOMINIO DEL LENGUAJE Integra actividades de expresión narrativa y descriptiva | Capacidad del uso imaginativo del lenguaje |
| | | | Capacidad del uso realista y preciso del lenguaje. |
| INTELIGENCIA LÓGICO MATEMÁTICA Habilidad para el cálculo y el razonamiento analógico. | Para comparar, clasificar, relacionar cantidades, experimentar y resolver hipótesis. | DOMINIO MATEMÁTICO Integra actividades de comprensión de los conceptos números, conteo, cálculo mental y registrar y organizar información numérica. | Capacidad lógico matemática |
| INTELIGENCIA NATURALISTA Habilidad para entender el mundo natural | Para comparar, clasificar, relacionar cantidades, experimentar y resolver hipótesis. | DOMINIO DE LAS CIENCIAS NATURALES Integra actividades de experimentos sencillos donde aplicar el método científico | Capacidad de observación para descubrir características físicas de los objetos y apreciar los cambios |

| | | | |
|--|---|--|---|
| INTELIGENCIA INTERPERSONAL Habilidad para interactuar socialmente de manera eficaz. | Para participar en grupos, liderar, influenciar. | DOMINIO SOCIAL Integra actividades de comprensión de sí mismo y de los demás. | Habilidades sociales |
| INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Habilidad para el autoconocimiento y gestionarlo eficazmente en su entorno. | Para reflexionar, empatizar, ser independiente y analizar sus puntos fuertes y débiles | | |
| INTELIGENCIA VISUAL ESPACIAL Habilidad para percibir, transformar, modificar y descifrar imágenes. | Para diseñar, dibujar y expresarse a través de la imagen. | DOMINIO DE LAS ARTES VISUALES Integra actividades de expresión artística | Capacidad de percepción de los elementos visuales del entorno y del trabajo artístico |
| | | | Capacidad para representar el mundo visual en dos o tres dimensiones |
| | | | Capacidad que permite reflejar gráficamente las emociones |
| INTELIGENCIA MUSICAL Habilidad para percibir y expresarse a través de la música. | Para distinguir y usar el tono el timbre y el ritmo, y por tanto para cantar, tocar instrumentos, reconocer y crear melodías. | DOMINIO DE LA MÚSICA Integra actividades para percibir diferencias de ritmo, timbre y tono | Capacidad para reconocer instrumentos y sonidos diferentes |
| | | | Capacidad de realizar composiciones musicales sencillas |

Figura 2. Resumen Proyecto Spectrum. Elaboración propia

Cada guía recoge una combinación de actividades de carácter libre y estructuradas y sigue un formato similar:

- Breve introducción al dominio y a las actividades
- Identificación de las capacidades claves
- Exposición de los materiales a utilizar (a veces incluyen la descripción de los recursos elaborados por Spectrum).

Todas las guías se completan con una serie de «ejercicios para casa» que tratan de reforzar y generalizar lo aprendido en la escuela.

Pero, ¿qué ocurre con aquellas destrezas que no son las naturales en un niño? En este sentido su objetivo es tender puentes entre las destrezas que dominan y el resto.

Un sentimiento de éxito motivará a los alumnos para enfrentarse a otros campos más problemáticos. A su vez, el estilo de aprendizaje en el que destaca se puede utilizarlo en otros campos. Howard Gardner, David Henry Feldman y Mara Krechevsky (2001)

Y teniendo en cuenta el tipo de actividades, ¿cuál será la implicación necesaria por parte del centro escolar? En este sentido insisten en que el modelo solo alcanzaría todo su potencial educativo implicando a toda la comunidad educativa.

Más adelante explicaré cual es la figura del “tutor”, pero los maestros también deben trabajar de forma cooperativa para la orientación de un determinado dominio, diseñar actividades conjuntamente, compartir experiencias y evaluar el programa.

Por otro lado las familias además de aportar información sobre las preferencias y habilidades de sus hijos, acompañan en las visitas externas.

Organización de los espacios

Esta metodología requiere de 2 aspectos básicos en lo que a organización de espacios se refiere.

Por un lado, implica **dividir el aula** en 7 ambientes de aprendizaje según el dominio (inteligencia) a practicar. Cada uno se denomina “**centro de aprendizaje**”

Por otro lado, requiere de una **total apertura del centro educativo a espacios externos y viceversa**. En primer lugar, para que los alumnos practiquen con

actividades y materiales similares en un espacio diferente que es el "*museo infantil*" y en segundo lugar para que la figura del "*tutor*" pueda acudir periódicamente al aula para trabajar con el alumno asignado y a su vez el alumno pueda asistir al centro de trabajo del tutor.

Los "**centros de aprendizaje**": están organizados espacialmente en áreas de actividad que se corresponden con los 7 dominios y por consecuencia con las diferentes inteligencias. En estas áreas se desarrollan actividades y se usan los materiales correspondientes para desarrollar satisfactoriamente las capacidades de cada dominio.

El trabajo se inicia con una presentación de todos los materiales con preguntas dirigidas a los niños sobre sus posibles usos. Posteriormente se explica en qué consiste cada centro y las tareas que se pueden realizar en él.

Una vez conocidos, se forman grupos pequeños y a cada uno se le asigna un centro. A medida que los van conociendo, pasarían a ser de elección libre.

1. "**Los museos infantiles**": es un espacio educativo fuera del centro escolar que integra diversos ambientes de aprendizaje vinculados con la vida real (una tienda de alimentación, de construcción, una clínica..) y que contienen materiales y recursos vinculados con esa temática. En este ambiente los maestros son guías ayudando a los niños a seleccionar los materiales más adecuados para resolver los problemas que cada ambiente propone. A menudo los niños trabajan de forma cooperativa.
2. "**La figura de el tutor**" : en este caso no se refiere al docente, sino a un miembro de la comunidad educativa que pueda aportar un conocimiento o tenga una habilidad de un determinado sector profesional que esté vinculado a los dominios (dependientes, médicos, policías, músicos, pintores, etc) . Esta persona será el tutor de un niño que presente especial destreza en dicho dominio.

De esta manera este agente externo será un apoyo educativo al tutor escolar, representará un modelo a seguir para el niño y a su vez le aportará una atención y cuidados individualizados. Esta persona asistirá a clase para supervisar al niño y este a su vez realizará visitas al centro de trabajo para familiarizar al niño con el contexto profesional.

Repercusión del proyecto

En 1998 en EEUU más de 200 escuelas lo ponían en práctica para afrontar problemas específicos de aprendizaje, así como para enriquecer su programa educativo.

En nuestro país es poco conocido y escasamente aplicado en las escuelas infantiles, si bien la teoría de las inteligencias múltiples, tiene gran influencia en el currículo de Educación Infantil. En concreto, la Orden del 28 de Marzo de 2008 fomenta el trabajo por rincones y por proyectos, el trabajo por competencias y el trabajo cooperativo

2.4.2. El espacio como tercer maestro. Reggio Emilia

Este modelo es un referente mundial. Reciben miles de visitas anualmente procedentes de multitud de países. De hecho en 1992, la revista estadounidense Newsweek declaró una de sus escuelas “*Diana*” como la “mejor del mundo”.

Con esta presentación es fácil plantearse la siguientes cuestion ¿ qué es lo que la hace tan especial ?

En Reggio Emilia el espacio se concibe como un elemento fundamental, buscando siempre la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico (Hoyuelos, 2001). El objetivo de Loris Malaguzzi es construir una escuela que no prepare para la vida sino donde se viva. Una escuela que, a través de su diseño arquitectónico, de sus equipamientos y ambientación albergue los derechos de los niños, de los trabajadores y de los padres.

Y bajo mi punto de vista, esto es lo que la hace diferente, porque lo que se busca en el ambiente es una correlación entre la arquitectura y la pedagogía, una sincronización entre arquitectos, diseñadores, pedagogos , maestros, artistas y familias.

Estas escuelas, surgen en 1964 como un servicio para la infancia gestionado por el Ayuntamiento y con la participación activa de todos los ciudadanos. Es un proyecto de una comunidad comprometida con la infancia, que tras la segunda guerra mundial decidieron fundar una nueva clase de escuela (vendiendo incluso materiales de guerra.) Fueron liderados y guiados por el pedagogo Loris Malaguzzi entendiendo que se podía construir otra forma de convivencia a través de la educación. Él fue quién facilitó la estructura pedagógica, y fue su responsable técnico entre 1967 y 1974.

Desde su creación, se ha ido creando una nueva filosofía de actuación ciudadana e institucional que hacen que las escuelas sean un ejemplo de cooperación entre educación, gestión ciudadana y política. Constituyen una autentica comunidad de aprendizaje.

Su sensibilidad, su creatividad, su respetuosa mirada hacía la infancia, su constante renovación y formación, y la integración de las familias como parte esencial del proyecto educativo, despiertan la admiración y la curiosidad de cualquier persona amante de la infancia y la educación.

Loris Malaguzzi. Influencias

Hoyuelos, (2001), hace importantes aportes al describir aspectos del maestro y pedagogo, iniciador e inspirador de la aventura educativa reggiana. El pensamiento político y profesional de Malaguzzi impregna todo el proyecto pedagógico de estas escuelas. ¿Estará influenciado por los modelos anteriores ?

En las reflexiones de su libro “*La educación infantil en Reggio Emilia* ” podemos encontrar ideas del modernismo pedagógico de Rousseau, cuando defiende que el niño es un sujeto con identidad propia. Y por otro lado de Dewey con su lema “ *learning by doing* ” y Decroly ya que las actividades parten de la observación, y finalizan con la materialización (expresión) en diversos formatos. Es más, lo que en Reggio Emilia se denomina campos de aprendizaje tienen similitudes con los centros de interés de Freinet. Asimismo compartía con Gardner la convicción de que existían pluralidad de inteligencias que se podían manifestar de diferentes formas.

Con respecto a María Montessori, ambas escuelas nacen en Italia (aunque en épocas diferentes) y tienen en común que son pedagogías profundamente respetuosas con los procesos del niño y el espacio es un recurso fundamental.

Sin embargo, tienen bastantes divergencias. En Reggio Emilia los espacios son complejos, flexibles y muy influenciados por el arte, mientras que en Montessori el ambiente se adapta al niño y el orden y la limpieza son fundamentales, con un gran peso de la vida práctica y sensorial. Además en Reggio no se adopta una metodología concreta. Se aprenden unos principios fundamentales pero siempre está en continuo desarrollo, interactuando con la comunidad donde se encuentra.

En palabras de Hoyuelos (2011: 69) “ Loris Malaguzzi, no era prisionero de las ideas de nadie, aunque le gustaba beber de todas las fuentes”

En su inquietud intelectual fue además de maestro y pedagogo un reconocido deportista, director teatral, periodista y poeta. Fruto de estas inquietudes culturales hay sugerencias de la literatura, el arte, la filosofía, la historia, la poesía.. aunque también se basa en la rigurosidad de los estudios neurológicos, la biología y la química.

Las escuelas

A partir de la experiencia de Osoro y Meng (2009) en su visita a las escuelas, detallo las ideas clave en la organización de estos espacios en la Escuela Infantil.

| REGGIO EMILIA | |
|------------------------|---|
| PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | |
| - | Principio de libertad: el ambiente debe estar organizado para favorecer la autonomía del niño y su movimiento en libertad. |
| - | Principio de identidad: por un lado entender que la infancia en general y cada niño en particular gozan de unas características singulares y particulares que hay que respetar. Por otro lado, entender la escuela como creadora de sentido de pertenencia y como lugar para la transición, la calma y el encuentro. |
| - | Cien lenguajes del niño: el niño tiene múltiples recursos expresivos que deben ponerse en valor e introducir al niño en el mundo de la cultura (expresión plastica, ritmico musical, lingüística..) |
| - | Pedagogia relacional: defensa de una “ escuela amable”, aquella que es activa, inventiva, cooperativa, habitable, documentada y comunicable. Además crean entornos para la reflexión del proceso de enseñanza –aprendizaje para profesionales y familias . |
| - | Principio de interés: No existe un curriculum concreto, secuenciado y programado, sino un curriculum emergente porque va surgiendo de los intereses de los niños y de sus respuestas e interacciones con el ambiente. Este curriculum implica organizar los contenidos en “ campos de aprendizaje o de experiencias ” que son los siguientes: <ol style="list-style-type: none">1. <u>Educación para el uso de la lengua:</u> la expresión y comprensión oral e iniciación a la escritura2. <u>Educación para el arte y el ambiente:</u> la expresión gráfica, pictórica, y plástica3. <u>Educación para las matemáticas:</u> la lógica matemática, iniciación en los conjuntos y los conceptos de orden, medida y espacio.4. <u>Educación para las ciencias:</u> la adquisición de experiencias y nociones básicas sobre el medio natural.5. <u>Educación para el movimiento:</u> el control corporal y la coordinación motriz.6. <u>Iniciación en una segunda lengua:</u> la enseñanza del inglés.7. <u>Educación musical:</u> la iniciación en el mundo de los sonidos por la canción y la danza. |

| ORGANIZACIÓN ESPACIAL | IMÁGENES ⁴⁰ |
|---|--|
| <p>Cada grupo tiene su aula, aunque están comunicadas y las paredes suelen ser de vidrio.</p> <p>Además s todas las aulas tienen enormes ventanales hacia el parque exterior lo que le aporta mucha luminosidad.</p> <p>En el aula hay diversos espacios: para la lectura, el descanso, el juego, realizar experimentos, en un ambiente acogdor.</p> <p>Se organizan mediante “ talleres” que se corresponden con los campos de aprendizaje detallados anteriormente.</p> <p>De esta modo, se ofrece a los niños el espacio del aula como totalidad y no como fragmentación de “rincones” o estructuras que empobrezcan las posibilidades de juego, movimiento, descubrimiento y apropiación.</p> <p>Además de las aulas, existe un taller específico “ Atelier” en el cual tiene especial relevancia la figura del “ Atelierista”. Esta figura no es docente, sino que pertenece al campo artístico y apoya a las maestras en el desarrollo de las experiencias y la documentación 3 días a la semana.</p> <p>Una de las partes más importantes es el parque exterior que esta a su vez organizado en diferentes espacios: el de la escalada, tricicle track, pequeños rincones con tierra, rincón para descubrir los sonidos, los olores y los colores.</p> |  <p>Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal Diana_Aula sección 3 años_Reggio Emilia en 2009</p>  <p>Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal del Centro Internacional Loris Malaguzzi_sección 4 años en 2012</p>  <p>Scuola dell'infanzia (escuela 3-6) municipal Diana_atelier (taller) en 2009</p>  <p>Centro Internacional Loris Malaguzzi_Atelier Cittadini</p> |

⁴⁰ La fuente de todas las imágenes provienen del artículo: “Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia” extraído de *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(1), 181-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>

| | |
|---|--|
| <p>Dan la posibilidad de realizar actividades motoras, estar en contacto con la naturaleza y descubrir el mundo a través de los sentidos.</p> <p>Concidiendo gran importancia a la autonomía de los niños, hay una plaza en el centro, un lugar común donde confluyen todas las aulas y para facilitar la comunicación las puertas y paredes son de vidrio.</p> <p>La entrada es luminosa y agradable con murales con información para las familias, en el centro hay plantas y obras artísticas.</p> <p>En general los espacios en Reggio Emilia, deben cumplir con las siguientes características:</p> <p>-Ética y estética : parten de la base que diseñar el espacio no es decorar, sino que es fruto de una cuidada reflexión que componen las claves de la filosofía reggiana. De hecho, realizan auditorías pedagógicas de los espacios y de la función de los objetos como reflexión pedagógica compartida.</p> <p>-Los espacios deben recoger la memoria viva de sus habitantes: escuela transparente debe devolver a la ciudad lo que la ciudad invierte en ella, tiene una visibilidad pública.</p> <p>- Fomentan el sentimiento de identidad y pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa : El espacio lo construyen juntos niños, niñas y adultos, ello les hace sentirse protagonistas y responsables y a su vez entenderlo como la celebración del aprendizaje, del compartir y el “estar juntos”. A su vez entienden que la escuela debe devolver a la ciudad lo que invierte en ella. Tiene una visibilidad pública del proyecto.</p> <p>- Son accesibles a las características de los niños por ello consideran mejores las estructuras flexibles y simples que las complejas y rígidas.</p> | <p style="text-align: center;">MATERIALES</p> <p>Proviene del centro Remida y de las familias. En centro Remida, es un proyecto cultural de sostenibilidad, creatividad y búsqueda del material usado que organiza materiales fallidos o en stock de fábricas de la zona.</p> <p>Son muy variados (elementos naturales y reciclados) y no hay dos escuelas con los mismos materiales.</p> <p>Los maestros son los que se encargan de buscar los materiales para guiar a los niños hacia los objetivos didácticos, y por supuesto los responsables de presentarlos de forma ordenada. Su función es realizar propuestas sensoriales de calidad y con posibilidades de elección por parte de los niños y niñas.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> |
|---|--|

| ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | EVALUACIÓN |
|---|---|
| <p>Reggio es un proyecto educativo que responde a unos principios. No es una metodología.</p> <p>Su dinámica de trabajo con los niños es transversal y comunicativa realizando proyectos no predeterminados que parten de la observación de la realidad más cercana (lectura de un cuento, una visita al entorno, una propuesta en el taller..)</p> <p>A partir de ahí, surgirán actividades de experimentación, a través de la interacción y cooperación entre los niños, y llegado el caso el maestro.</p> <p>A continuación, expresaran estas experiencias con la producción espontanea de una actividad relacionada a través de diferentes recursos: lenguaje, plástica, música..</p> <p>Estas manifestaciones serán registradas en diferentes soportes (audios, videos, documentos, fotos..) que constituirán la “documentación”.</p> <p>Para finalizar se realiza una “conversación” entre todos los niños que han participado, lo que permite conocer el punto de vista de cada uno, favorecer la escucha y el respeto hacia el resto de opiniones y llegar a acuerdos para por último llevar a cabo una “ valoración” de los resultados acordando entre todos que se podría añadir o cambiar para mejorar.</p> <p>En todo este proceso, hay unos minimos innegociables: la cocina, la pareja educativa, el taller,y el atelerista.</p> | <p>En una de las esquinas del aula está el <i>diario</i> en el que el maestro recoge documentalmente todo lo que se genera en el aula .</p> <p>Por otro lado, están las <i>manifestaciones</i> de los alumnos</p> <p>En base a ambos, se genera la “documentación”. En palabras de Rinaldi (2001) es “la práctica de observar, anotar, interpretar y compartir los procesos y productos del aprendizaje a través de una variedad de medios para profundizar y ampliar el aprendizaje”</p> <p>Por tanto tiene una doble función descriptiva y reflexiva que no evalúa al niño. No se usan para poner notas, ni realizar informes, sino que facilita las herramientas para formular hipótesis sobre la dirección que tomará el trabajo y las experiencias.</p> <p>La información sobre la evolución del niño se da en el día a día y en las entrevistas a los padres.</p> |

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta concepción de los espacios, ofrece situaciones de diversidad, ambigüedad y flexibilidad que pueden interpretarse de maneras múltiples y complementarias.

A su vez, permite la interacción de los niños en el trabajo de pequeño grupo que pueden ser homogéneos y heterogéneos (por edad, por nivel de sus conocimientos y competencias etc..)

Respecto a los niños con necesidades educativas especiales, son niños que denominan con **“derechos especiales”**.

Cuando se escolariza un niño de estas características, se refuerza el personal de aula con una persona más; pero no para atender en exclusiva al niño, sino para ayudar a **“normalizar”** la situación de toda la clase.

En este caso en lugar de pareja educativa, serán tres las personas que se corresponsabilicen del grupo. Luego, en función de la atención que requiera, podrán intervenir en el centro personal sanitario o de servicios sociales (equipos de atención temprana, fisioterapeutas, etc.)

De las experiencias de Osoro y Meng (2009) en su visita a la Escuelas, que detallan en el libro **“Reggio Emilia: educación infantil, 0-6 años”** podemos deducir que la escuelas municipales de Reggio Emilia nacieron como **“experimento pedagógico”** de toda una comunidad y son fruto de un conjunto de factores históricos, políticos y socio-culturales muy concretos, no replicables ni siquiera en otra localidad italiana. De hecho, las mismas escuelas de Reggio Emilia siguen cambiando y evolucionando.

Sin embargo, resulta muy tentador considerar ciertos elementos de su organización a nivel de espacios y tiempos, que podrían favorecer la inclusión.

Pero, cuidado. Si partimos de la base de que fue un proyecto que nació de una necesidad concreta, que tuvo el apoyo de las administraciones, y de que uno de sus principios más férreos fue y sigue siendo la flexibilidad para adaptarse al contexto de cada momento, ¿sería viable replicar este proyecto en otros entornos?

Para dar respuesta a esta cuestión, paso a detallar el siguiente capítulo.

2.4.3 Reggio fuera de Reggio. El Proyecto Estocolmo

“Los pedagogos de Reggio se han mostrado radicalmente contrarios a dar un enfoque de manual a su práctica y llenarla de reglas, objetivos y técnicas prescritas. Esto explica porque no disponen de un programa o currículo que pueda ser fácilmente transferido y aplicado a otro contexto cultural” (Dahlberg, 1995, 11-12)

Consecuentemente, considero importante entender que el interés que puede despertar este modelo, no puede ser superficial. Hay que ahondar varias capas más.

Y ello, implica entender y también atender a su filosofía: una profunda comprensión de la infancia, de sus tiempos, de su relación con el mundo. Sólo así se podría realizar una práctica docente coherente y respetuosa.

Implica “una renuncia a una programación de reglas, objetivos, métodos y estándares, arriesgándose a la incertidumbre y la complejidad” (Dahlberg, 2005: 195).

Pero, ¿cómo surgió este proyecto? ¿qué dificultades encontraron? ¿ tuvieron éxito?

Considero necesario tener en cuenta que Suecia y la zona de Emilio Romagna, parten de similares condiciones sociales, culturales y políticas. Pero sobre todo, tienen una fuerte aproximación tanto en sus ideas pedagógicas, como en la concepción de instituciones para la infancia.

Desde los años sesenta, Suecia ha tratado de alejarse de clasificaciones simples como las de los niños en situación de riesgo o niños con necesidades educativas especiales [...] para poner un énfasis especial en una institución para la primera infancia pensadas para todos los niños , en las que la idea de niños con necesidades especiales se transforma en la de niños que pueden necesitar un apoyo adicional (Dahlberg et al, 2005, pág 199)

Por tanto, este proyecto nace de la inquietud de crear escuelas pensadas para todos, con una intención inclusiva ya desde la Educación infantil.

En este contexto en 1981 se presentó la exposición “ El ojo que salta el muro” en el Moderna Museet de Estocolmo. Se trataba de una exposición en la que Reggio presenta el trabajo de sus instituciones. Esta fue visitada por unos 90.000 visitantes y a su vez fue complementado por la difusión de varios documentales en la televisión sueca. No es de extrañar por tanto que esto despertará el interés de varios profesionales que

decidieron avanzar en sus investigaciones visitando la institución Reggio in situ y recibir una formación más profunda.

Fruto de este vagage formativo, a su regreso reflexionan sobre la idea de que existía un desfase entre *el terreno de la formulación*, en el que se planteaban ideas pedagógicas para su inclusión en los currículos y en otro ámbitos, y *el terreno de la materialización*, en el que dichas ideas se tendrían que poner realmente en práctica (Lindensjö y Lundgren, 1986)

El proyecto avanza cuando fruto de estas visitas, Loris Malaguzzi les propone iniciar un proyecto juntos. Estaba convencido de que en los países escandinavos era donde se trataba con más respeto a los niños. Por ello, en 1992, el Gobierno sueco apoyó un proyecto a gran escala: “Pedagogía de la primera infancia en un mundo cambiante”

Estaban convencidos de que si querían renovar la práctica pedagógica era de primordial importancia relacionarla con la sociedad en la que viven hoy los niños, y la que se encontrarán en el futuro. Para ello se basaron de un proyecto emprendido a finales de los ochenta y financiado por el Consejo nórdico: Infancia Moderna en los Países Nórdicos. El proyecto BASUN.

En ese proyecto (Dencik, 1989) se comienzan a analizar la relación entre las instituciones para la primera infancia y el trabajo en una sociedad postindustrial, de la información y del conocimiento –una sociedad del aprendizaje-

Por tanto, el proyecto contribuyó a iniciar un debate sobre las posibles implicaciones de esos cambios sociales en cuanto a las posibilidades del niño para desenvolverse en la vida en una sociedad posmoderna y la construcción de su propia identidad. (Dahlberg, 1992)

En su diseño y organización, se planteó como un proyecto muy abierto, con una mínima planificación previa y enfocado sobre todo a la práctica. De hecho, el proyecto comenzó con 7 instituciones para la primera infancia en el distrito de Hammarby en Estocolmo. Todas ellas estarían conectadas a través de una red.

Se enfrentaron a un profundo proceso de renovación pedagógica que debería atender a diversos factores (Dahlberg, 1992):

1. **Deconstruir los paradigmas dominantes** de la primera infancia para reconstruir otros, trazando una línea de trabajo que permitiera crear espacios para la observación y la documentación no como instrumentos de evaluación sino como fuente de intercambio de experiencias y reflexión.
2. Coordinar un **trabajo colaborativo en red de toda una comunidad** que incluía una mayor responsabilidad y gestión por parte de **otros profesiones** como los pegagógos y los atelieristas, el apoyo de la **instituciones** y la colaboración de las **familias**. Todos ellos dentro un campo de actuación en torno a una administración o distrito.
3. Tener en cuenta que Reggio **no es un modelo que se pueda copiar**, sino entenderlo como una inspiración adaptandolo a sus tradiciones y cultura.
4. Debe estar basado bajo una **cultura de diálogo crítico.**

El propio proyecto aún teniendo un contexto social y político similiar al de Reggio e incluso apoyado por el mismo Loris Malaguzzi mantiene diversas diferencias con las escuelas de Reggio, que podemos ver en este mapa conceptual:

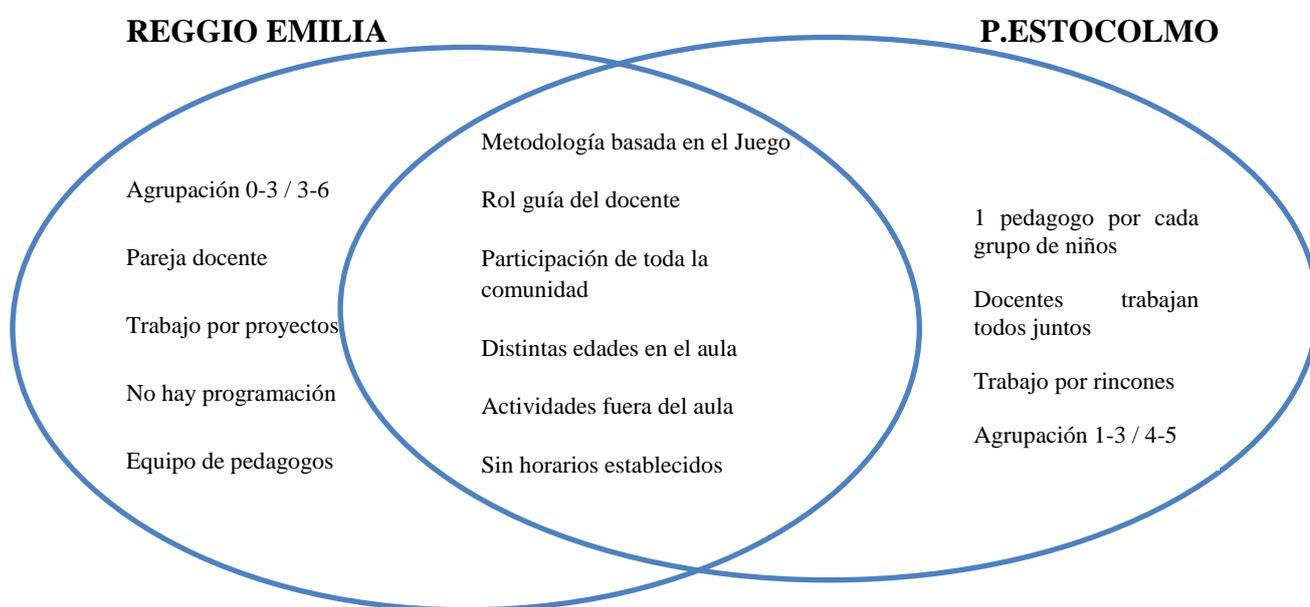


Figura 3. Diferencias y similitudes entre una escuela en Reggio Emilia y en el Proyecto Estocolmo. Elaboración propia.

En conclusión: adoptar esta metodología con éxito, y vencer las dificultades, requiere de un profundo cambio de renovación pedagógica por parte de la propia práctica docente, de las familias y de los recursos que facilitan las administraciones.

2.5. Organización de los espacios en educación infantil.

En este apartado me voy a centrar en la parte práctica, comenzando por analizar como el marco teórico se adapta a nuestra normativa. En segundo lugar, voy a realizar un estudio sobre la organización espacial en nuestras aulas, tanto a nivel interior y exterior, incluyendo un análisis del proyecto de remodelación del patio infantil en el CEIP Gil Tarín donde realicé mis prácticas escolares.

2.5.1 Principios metodológicos y el Currículo de Educación infantil

A raíz del estudio del marco teórico, se podría decir que lo que hoy se denominan metodologías innovadoras enfocadas a renovar concepciones más tradicionales, tienen unos precedentes que se remontan incluso hasta un siglo atrás

Pero, ¿qué dice el marco legal actual en España de todo ello? ¿Cuáles son los principios que guían el currículo que nos determina qué y cómo enseñar?

Para dar respuesta, he diseñado un cuadro comparativo. Por un lado están los principios recogidos en el Art 10 de la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, y por otro los principios metodológicos que guiaron a los modelos anteriormente citados.

En este cuadro, incluido como ANEXO I, se puede observar la correspondencia que guardan todos los principios metodológicos que rigen los modelos anteriormente citados con nuestro marco legal.

Por lo tanto, tal como dice Velasco, (2018: 2), “la innovación tiene el corazón antiguo, solo tenemos que activarlo”

2.5.2. Espacios interiores. Rincones y talleres

Como ya se ha demostrado en este estudio, los espacios pueden ser un poderoso instrumento docente. En función de su distribución pueden generarse metodologías que favorezcan determinadas acciones, actitudes y movimientos.

En la legislación vigente, la Orden de 28 de marzo de 2008 por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil, en sus Orientaciones didácticas, señala que:

El ambiente educativamente diseñado garantizará en las aulas de Educación infantil unos espacios, materiales y tiempos que posibiliten jugar.

En cuanto a los espacios, la organización del aula con diferentes rincones favorece la toma de decisiones y los ayuda a ser más autónomos. En los rincones encontrarán materiales diversos que posibilitan la elección de actividad por su parte. Se generan así diversos grupos de interacción que realizan actividades distintas en el mismo tiempo. El profesorado observa y acompaña a los niños en estos momentos.

En palabras de Laguía-Vidal, (2008: 19) “Los rincones/ talleres tienen una larga tradición en la escuela, la estrategia no es nueva. Los primeros referentes se encuentran en autores que podríamos enmarcar *grosso modo*, dentro del movimiento de escuela activa”

Asimismo, Arnaiz (2008: 10)⁴¹ determina que “ si los rincones fueron en su momento un eje metodológico necesario para el desarrollo de las capacidades individuales porque permiten personalizar sin aislar, ahora aparecen como referentes útiles para la integración de la diversidad de origen social”

Por tanto, en el trabajo escolar del aula **los rincones** es una de las estrategias pedagógicas más aceptada, que favorece la participación activa y social del niño, atendiendo a sus peculiaridades.

Por otro lado, otra práctica a considerar sería la de los **talleres** entendidos como una organización en la que se realizan actividades dirigidas y dinamizadas por adultos (padres y maestros/as) o por los alumnos más mayores. Periódicamente se dedican tiempos en el aula para la realización de talleres en el que se van a poner en práctica en diversas técnicas.

⁴¹ Citado en Laguía, M., Vidal, C. (2008, p 10) Rincones de actividad en la escuela infantil: 0-6 años.

Según León Guerrero (2012) los talleres son un ámbito ideal para practicar la inclusión educativa. Aunque hay muchas concepciones de talleres (manuales o artísticos, más o menos creativos, etc.), todos ellos priorizan el procedimiento: lo que interesa no es tanto el resultado sino el proceso de elaboración secuenciado y su reflexión (cómo se hace y por qué).

Dependiendo de los recursos, se podrán integrar en el aula, o bien aprovechar los espacios muertos integrándolos en un continuo global y unitario (escaleras, pasillo...)

O incluso, usar otros espacios interiores como el comedor, la biblioteca, la sala de psicomotricidad...

En este sentido, en mi opinión, es importante tener en cuenta también que además del aula, existen espacios interiores en el centro con la misma importancia.

De hecho, como hemos visto en el marco teórico, todo el centro constituye una oportunidad para el enriquecimiento individual y grupal:

- **El comedor** facilita la autonomía personal y la socialización, y es un espacio donde se pueden trabajar transversalmente aspectos como la interculturalidad, la educación para la salud, de igual de oportunidades...
- **La biblioteca** proporciona recursos a los alumnos, profesores y familias, además de fomentar la creatividad, la imaginación, la fantasía.. Es importante que la biblioteca de centro establezca relaciones con su entorno social y cultural, colaborando otras bibliotecas escolares o públicas.
- **Los pasillos, y las entradas**, son escenarios comunes que son entornos privilegiados para el encuentro, y para mostrar la identidad individual y colectiva de sus integrantes. Son la tarjeta de presentación y condicionan las sensaciones y la relación de los niños con su escuela. Para ello, Trueba (2015) indica que es conveniente que existan fotos y nombre de toda la comunidad educativa, paneles de documentación fotográfica de algún evento o actividad significativa, mobiliario para la espera, el encuentro, propuestas de juego...

2.5.3. Espacios que dialogan. El espacio exterior.

Como ya se ha citado en el marco teórico, todos los autores mencionados coinciden en los beneficios de acercar a los niños a la naturaleza.

Sin embargo, ¿cómo son las realidades de los espacios exteriores de las escuelas? Como señala IPA-España ⁴²(2010:20):⁴³

Nos encontramos actualmente con patios cada vez más precarios en espacios, diseños y equipamientos; a menudo poco confortables y estimuladores y muy alejados de la naturaleza, sobre todo en las grandes ciudades. De hecho, parece que el patio pocas veces forma parte de los recursos educativos de la escuela, y en muchos casos es ocupado totalmente por las actividades deportivas.

Por tanto, es importante para favorecer la inclusión, que el patio de recreo acoja los deseos y necesidades físicas y emocionales de todos los que van a participaren él. Hay que buscar alternativas, utilizar espacios multiusos, pequeños sub-espacios, que acerque al alumnado a la cultura y a la naturaleza, y que permita un enriquecimiento socio-motriz y de la creatividad. Y como señala Marín (2012)⁴⁴, también la curiosidad, la intimidad y la tranquilidad.

En este sentido, Cols y Fernández (2016) señalan que existen actualmente experiencias internacionales que están recuperando y renovando estos argumentos. Algunos de estos ejemplos son: La experiencia de Mauricio y Rebeca Wild en Ecuador; las experiencias danesas y alemanas de la vida fuera; la llamada permanente de Francesco Tonucci sobre la necesidad de espacios naturales para los niños; la ciudad de Bolonia que promueve el proyecto "La educación al aire libre

Afortunadamente, también en España, cada vez más existen proyectos de transformación de los espacios exteriores. Son muchos los centros que en la actualidad que están apostando por ello.

⁴² IPA-Asociación internacional por el derecho de niños y niñas a jugar

⁴³ Citado en Proyecto de Acondicionamiento del Patio de recreo del Colegio Público Santos Samper como espacio natural, creativo, de juego y aprendizaje. (2016, p. 6)

⁴⁴ Citado en Proyecto de Acondicionamiento del Patio de recreo del Colegio Público Santos Samper como espacio natural, creativo, de juego y aprendizaje. (2016, p. 9)

2.5.4. Proyecto “Habitando la escuela”

Entre los proyectos mencionados anteriormente, se encuentra “**Habitando la escuela**” del C.E.I.P Gil Tarín en la localidad de La Muela, donde he tenido la privilegiada oportunidad de vivenciarlo personalmente durante mi período de prácticas.

Este centro tiene un contexto en el cual el perfil de las familias es bastante heterogéneo, con un incremento de alumnos con ascendencia extranjera (especialmente de Marruecos y Rumanía) cuyas familias presentan un perfil de desconocimiento del idioma. A su vez, cuenta con 27 casos diagnosticados de A.C.N.E.A.E.

El proceso de remodelación del patio de Educación Infantil, parte de la inquietud de convertirlo en un espacio que potencie el juego, la convivencia, el respeto a la naturaleza, el desarrollo personal y la interacción social.

Para ello, hubo varias reuniones para reflexionar y debatir sobre cómo querían que fuera y de las posibles dificultades que podrían surgir, como la financiación, el apoyo de las familias, la seguridad de los materiales...

Para su diseño, contaron con los criterios establecidos por el C.O.D.E.J.⁴⁵(1983):

1. La seguridad física. Siguieron las indicaciones de los arquitectos de la D.G.A y del Ayuntamiento en cuanto a seguridad y tomando como referencia la normativa europea al respecto.

2. El sentimiento de seguridad o seguridad afectiva. Es el bienestar que se logra por

-**La protección y el confort:** toldos para protegerse del sol, de la lluvia...

-**Un entorno vegetal accesible** para los niños: árboles para trepar, refugios o espacios discretos para el juego simbólico, etc.

-**La parte necesaria de intimidad:** se trata de buscar el equilibrio entre espacios abiertos o de grandes dimensiones y rincones retirados, relativamente cerrados

3. La calidad del espacio. Vendrá determinada por:

-**La diversidad.** Un espacio que acoja diversidad de actividades que permita que todos los niños participen de alguna de ellas.

-**La movilidad.** Búsqueda de materiales que permitan al niño una manipulación: arena, agua, neumáticos, elementos de construcción, jardinería escolar, etc.

Y que no existan barreras arquitectónicas que impidan el acceso a todo el espacio a los alumnos y alumnas con movilidad reducida.

⁴⁵ CODEJ : Comité para el desarrollo del espacio por el Juego.

-**La continuidad.** La puesta en relación de varios equipamientos para su utilización en continuidad (tipo recorrido), buscando un desarrollo de la motricidad.

- **La flexibilidad.** La polivalencia de ciertos espacios para adaptarlos a juegos nuevos.

4. La libertad en la utilización el espacio. Es preferible tener equipamientos simples y dejar a los niños ejercer su autonomía, que estar continuamente con prohibiciones

Asimismo, basándose las indicaciones de Larraz y Figuerola (1988) planearon una distribución del espacio las zonas aunque diferenciadas unas de otras, tuvieran una unidad en su conjunto fueron dando forma a diferentes propuestas.

Con ayuda de Héctor Arcusa (padre de una alumna del centro) y el asesoramiento del Arquitecto Municipal, se materializó un diseño conceptual del recreo.



Figura. 4 Plano en 3D sobre el proyecto de diseño del patio de infantil.

Fuente: Proyecto comunitario de remodelación del espacio de recreo del C.E.I.P. Gil Tarín

Las zonas son las siguientes:

ESPACIO 1. NATURALEZA ⁴⁶



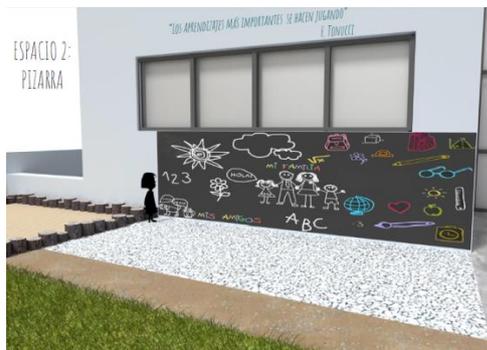
Actualmente este espacio cuenta con 2 zonas de areneos, una de arenas más fina y otro de arena más gruesa, troncos, 2 árboles, una cocinita exterior , bancos de madera y materiales de jardinería, cubos, palas, perlas.. que se guardan en un baúl al finalizar.



⁴⁶ Fuente: todas las imágenes proceden de la web creada para este proyecto: <http://www.nuestrojardindelosecretos.blogspot.com>

ESPACIO 2. LA PIZARRA :

Espacio que confirma la diversidad de actividades que se ofrecen.



ESPACIO 3. ESPACIO DINÁMICO

Es la zona propia de los grandes juegos, llana y es la más amplia en lo que a superficie se refiere. En ocasiones se propone algún tipo de actividades dirigidas que permitan que los niños y niñas más tímidos o con dificultades para relacionarse puedan jugar con el conjunto del grupo. Para niños con TEA son necesarios los apoyos visuales (Fichas Visuales de Juegos y apoyos concretos)



ESPACIO 4 CONSTRUCCIONES Y JUEGO SOCIAL

En este espacio se localiza mobiliario de juego exterior, como toboganes, tubos...



ESPACIO 5. ESPACIOS SENSORIALES Y ZONAS DE SOMBRA



Corresponde a una zona que interrelaciona el edificio con el patio.

Se trata de prolongar el edificio hacia el exterior, y a la inversa, ampliando el tratamiento del suelo, utilizando espejos y ofertas lúdicas sensoriales. Se trata de un espacios protegidos, con zonas de sombra, donde también hay bancos para crear entornos más cerrados y tranquilos.

Actualmente, están decorados con diversas pinturas que se prepararon en unos talleres creativos con familias, dirigidos por la artista aragonesa Noemí Calvo, para darles color y vida.



Este proyecto se está desarrollando en varias fases, intentando compaginar el uso del espacio durante el curso escolar, los recursos económicos de los que disponían en cada momento y de los trabajos que hay que acometer en cada fase.

La financiación ha procedido de fondos europeos para infraestructuras de municipios, aportaciones del AMPA, colaboraciones de los servicios del Ayuntamiento y actividades para recaudación de fondos como tardes de libros y juegos, rastrillos, cuenta cuentos, actividades plásticas y venta de lotería.

He podido comprobar que se trata de un proceso de transformación que requiere tiempo, formación, diálogo con todos los agentes educativos y recursos humanos y económicos. Pero sobre todo, requiere de un equipo docente y directivo motivado y concienciado para ofrecer espacios de calidad, y experiencias que promuevan la participación de las familias. Se ofrecieron diversas propuestas para que cualquier familia pudiera participar y hubo varias reuniones informativas para involucrarles en el proyecto.

La suma de todo ello, nos lleva a la creación de entornos exteriores creados en comunidad, y que favorecen que cada niño desarrolle su propio ritmo de juego en función de sus características motoras y madurativas. Es una realidad viable.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Antes de comenzar, quisiera aclarar que el objetivo de esta propuesta de intervención no es marcar pautas. Soy consciente de que no hay verdades absolutas, y de la dificultad que puede conllevar según el contexto. Pero sí que sirva para reflexionar sobre cómo realizar una organización espacial que pueda dar cabida a niños y niñas con diferentes estilos de aprendizaje y/o con necesidades educativas especiales

Este capítulo está orientado a una propuesta de organización espacial en términos inclusivos. En primer lugar, reflexionaré sobre el término inclusión para después, plantear una propuesta de intervención inclusiva contextualizada, en un centro de Educación Infantil de segundo ciclo.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se podría llegar a la conclusión de que tanto los rincones y talleres como los patios dinámicos son organizaciones espaciales que favorecen la inclusión.

Sin embargo, y siguiendo las palabras de Trueba (2005:57) “la disposición espacial no es inocente ni causal. La organización que se lleve a cabo responderá siempre a las concepciones educativas del docente, consciente o inconscientemente”.

En esta línea, Pujolás (2010) declara que existe una práctica de proclamar la inclusión, pero no aplicarla. En su artículo “*No es inclusión todo lo que se dice que es*”⁴⁷ explica que muchos centros se definen como inclusivos, mientras continúan llevando a cabo medidas y prácticas no inclusivas.

Ante estas reflexiones, se plantean distintos interrogantes ¿ cómo puedo tener una referencia de si una organización espacial es realmente inclusiva? ¿ qué podré hacer para dar respuesta a estas necesidades de una manera consecuente ?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, en primer lugar, considero necesario tener claro cuál es la esencia de una educación inclusiva. En este sentido, he seleccionado la definición indicada por Pujolás (2010:40):

Optar por una educación inclusiva es dar a todos los niños y las niñas, incluso a los que tienen discapacidades más severas, la oportunidad de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común.

⁴⁷ Pujolás, P.(Mayo,2010). No es inclusión todo lo que se dice que es. *Revista Aula de Innovación Educativa* (núm. 191) pp. 38-41.

En segundo lugar, contaré con una herramienta que me sirve como guía y apoyo a la hora de organizar unos espacios en coherencia con esta definición. Esta herramienta será “ **Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil**”

3.1. Instrumento de evaluación. Index for inclusion.

Se trata de una traducción y adaptación al castellano del *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*, editado en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva - CSIE

Es un documento de carácter práctico, que muestra lo que la inclusión puede significar para un centro infantil en todos los aspectos y desde una amplia perspectiva.

El *Index* tiene 5 apartados principales:

1. **Conceptos clave:** para favorecer la reflexión y la discusión sobre el desarrollo de la inclusión.
2. **Hoja resumen para la planificación:** son 3 dimensiones y secciones para organizar la revisión y el desarrollo del trabajo

| | |
|---|---|
| <i>figura 5</i> El marco para la planificación | |
| DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas | |
| Construir comunidad | Establecer valores inclusivos |
| DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas | |
| Desarrollar el centro para todos | Organizar los apoyos para la diversidad |
| DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas | |
| Organizar el juego y el aprendizaje | Movilizar recursos |

Figura 5. Fuente: Index for inclusion (2006)

3. Cada dimensión contiene un **conjunto de indicadores** que constituyen metas importantes para el centro y se utilizan para revisar su grado de inclusión.
4. **Materiales para la revisión:** indicadores y preguntas para permitir la revisión detallada de todas las dimensiones del anterior apartado. Ayudar a identificar y poner en marcha los cambios prioritarios.

5. **Un proceso** que asegure que la revisión, planificación y puesta en marcha de los cambios sean en sí mismos inclusivos.

El apartado que atañe a la organización espacial es el 2 en la Dimensión C2: Movilizar recursos. En concreto en su primer apartado sobre la organización del centro.

En base a este apartado, voy a realizar una propuesta en base a los indicadores y preguntas que detalla, añadiendo otras que teniendo en cuenta la revisión teórica de la primera parte de este trabajo, considero que también merecen atención.

Movilización de recursos

C.2.1 | El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación

a) ¿Está organizado el centro de modo que los niños puedan realizar elecciones y jugar independientemente?

En el aula, se puede hacer una distribución por rincones o zonas de trabajo, y generar un núcleo o espacio central sobre el que gire el resto de la clase.

Esta organización se utiliza como un contenido de enseñanza- aprendizaje, y es necesario tener claro una planificación con las capacidades a desarrollar y los objetivos a abordar, siempre teniendo en cuenta las necesidades concretas de nuestro alumnado.

Pero, a su vez debe ser flexible e implicar a los niños en su organización y en la creación de normas para utilizarlo. Hacerles partícipes para escuchar sus intereses, y aportaciones y ayudarles a seleccionarlas, organizarlas y materializarlas.

Estos rincones o zonas de trabajo variaran a lo largos del curso, sus materiales, o incluso en algunos casos su ubicación y/o temática para adaptarla a los cambios que experimentan.

Además, puede existir simultaneidad de aulas y talleres, dividiéndose en el tiempo el uso de ambos. Los talleres se pueden realizar fuera o dentro del aula. Para ello se precisa disponer de espacios específicos u otros que pueden adaptarse fácilmente a estos usos.

En centros donde el espacio sea más reducido, sería necesario rediseñar para acoger diversidad de ambientes.

Una alternativa es conectar las distintas dependencias del centro. Se pueden abrir puertas y acondicionar pasillos y descansillos para que puedan ser espacios utilizables con otras funciones según el momento y la época. (Un determinado rincón, talleres, lugares de descanso, viveros...) Por otro lado se pueden aprovechar otras salas para un taller o zona de lectura de cuentos o de juego simbólico.

En lo referente al patio, se puede utilizar para la observación y experimentación de aquello que es propio: observación y experimentación de naturaleza viva (semillero, huerto experimental, observatorio climatológico...)

El mobiliario de todas estas estancias (aula, pasillos, biblioteca, sala de psicomotricidad...) deberá tener estanterías bajas a la altura de los niños y contener todos los recursos necesarios de manera accesible y ordenada para que puedan acceder a ellos de manera autónoma. Es preferible el uso de muebles ligeros fácilmente transportables y con variedad de usos y posibilidades.

b) ¿El centro está limpio y es confortable?

Se deben tener los objetos y contenidos ordenados y clasificados dando un aspecto de limpieza y equilibrio. Es conveniente disponer de un sitio reservado para la ubicación y equipamiento de materiales específicos.

Se puede favorecer el orden visual con carteles y lugares específicos para cada cosa, buscando un equilibrio de estímulos y componiendo espacios armónicos, equilibrados y que hagan sentir cómodos y acogidos a todos los miembros de la comunidad educativa.

También es importante controlar adecuadamente aspectos como el ruido y el grado de iluminación. Sobre todo para los niños que presenten problemas de visión y/o audición.

Para poder amortiguar el ruido de coger y dejar los materiales se puede incluir una base de fieltro donde están las cajas más pesadas. Para controlar la iluminación puede ser interesante el uso de telas dispuestas a modo de carpa o tejado.

c) ¿Existe espacio para que los niños se desplacen cómodamente de una actividad a otra?

Es necesario que se generen espacios abiertos, con buena visibilidad para la observación y seguridad de niños y adultos y permitan la movilidad.

d) ¿Las zonas donde se sientan los niños tienen moqueta o alfombra?

Es necesario que sobre todo en los espacios de gran grupo, haya asientos confortables y cálidos que inviten a sentarse en círculo y compartir.

e) ¿Existen zonas variadas para facilitar el juego independiente y en grupo?

Deben darse cabida agrupamientos flexibles de los alumnos según la tarea a realizar: trabajo individual, pequeño grupo o gran grupo.

- Espacios de gran grupo: asamblea, teatro, escuchar un cuento, ver un vídeo..
- Pequeño grupo: en los rincones, en la distribución de las mesas del aula, en la cocinita del patio exterior, debajo de un árbol, en talleres específicos..
- De parejas de amigos o para estar solo: espacios pequeños, donde buscar refugio, realizar una actividad concreta o descansar.
- Para charlar con la maestra: espacio de acogida, donde ambos se encuentren cómodos...

f) ¿Los profesionales y los niños ayudan a mantener organizados los espacios para las sesiones de juego, aprendizaje y participación?

El cuidado y la limpieza debe ser una labor conjunta que además fomenta la autonomía y la socialización. Las normas de limpieza y los criterios de orden deben ser conocidos, pactados y aceptados formando parte de una toma de decisiones colectiva.

Si bien, se pueden tener en cuenta ciertas consideraciones para facilitar la labor:

- Intentar evitar aglomeraciones de cosas o papeles en las baldas o muebles.
- Utilizar contenedores variados, que ayude a que los niños se hagan responsables en este cometido. En la medida de lo posible que sean transparentes y abiertos para ver su interior. Esto facilitará que no tenga que sacarse todo el material a la vez

- Almacenar en envases bien etiquetados y clasificados para favorecer su recogida autónoma. Estas etiquetas estarán a su vez en el estante y en el propio material (pueden ser fotos reales, dibujos hechos por los niños, símbolos o palabras)

g) ¿Las distintas áreas están claramente señalizadas con símbolos de modo que puedan facilitar las elecciones?

Los accesos a los diferentes espacios deberán ser claros y definidos, así como la disposición del mobiliario y los objetos. Las normas deben ser claras y conocidas por todos. Si son pactadas, promoverá el respeto por las mismas. Los carteles pueden ser confeccionados por los niños o usar pictogramas.

El uso de estos indicadores facilitará la orientación de los niños y la ubicación de materiales. Puede hacerse más autónomo con un tablero sencillo con las zonas representadas visualmente o carteles móviles con los nombres de cada niño que pueda ir colocando a medida que cambia de una zona a otra.

h) ¿Existen zonas donde los niños pueden sentarse y charlar con los amigos?

En el centro debe haber mobiliarios y objetos para la espera, para el encuentro.

En el interior, puede darse en las zonas diseñadas para el recogimiento. En el patio en un banco en contacto con algún elemento natural, debajo de un toldo.. En el vestíbulo en una zona de espera.

i) ¿Existe un lugar cómodo en el que los padres / cuidadores, profesionales y bebés/niños/jóvenes puedan sentarse juntos para charlar?

El centro debe contar con espacios confortables para el encuentro, el dialogo y la reflexión. Hacer de él un centro habitable y confortable para todos.

j) ¿Existe un lugar cómodo donde los bebés y los niños pequeños pueden descansar o dormir cuando quieran?

En las aulas de infantil de segundo ciclo, sobre todo en los primeros cursos, debe existir en el aula una zona habilitada para el descanso, el recogimiento.

Puede hacerse en el rincón de la biblioteca, con unos colchones y cojines, telas, y lámparas y cortinas que puedan graduar el sonido y la luz.

k) ¿Existe un lugar tranquilo que permita a los niños estar solos cuando sienten que lo necesitan?

En este sentido, se puede utilizar la zona del aula habilitada para el descanso que indico en la cuestión anterior.

l) ¿Los profesionales se aseguran de que el lugar es seguro y al mismo tiempo fomenta la independencia?

Organizar espacios inclusivos requiere de un alto grado de colaboración y coordinación entre los docentes. Por eso, sería necesario un ejercicio de observación y escucha centrado en estos aspectos. El docente tendrá un diario personal como instrumento que refleje los sucesos más destacables, reflexiones, problemas, satisfacciones...Y ponerlo en común los especialistas. Una vez se haya intercambiado ideas y llegado a conclusiones ponerlo en común en una sesión posterior con el grupo más grande en reuniones de nivel o incluso de ciclo. Escribiendo las conclusiones generales y propuestas de mejora.

El fin es elaborar una guía de principios que aseguren estos y otros aspectos relevantes y sea un continuo proceso de evaluación y progreso.

m) ¿Se organizan las sesiones de modo que los niños puedan realizar actividades al aire libre y dentro del centro?

Hay que ir más allá de los parcelados tiempos de recreo. Un patio exterior acondicionado ofrece multitud de posibilidades intrínsecas para favorecer descubrimientos y entrar en contacto sensorial.

Por otro lado, es importante conocer recursos de la localidad que pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje (bibliotecas, parques, museos, granjas, negocios, invernaderos, servicios y profesiones del ayuntamiento...)

En este sentido, es necesario considerar a padres, cuidadores y otros miembros de la comunidad como un recurso de apoyo y coordinarse para fomentar las salidas al exterior.

Preguntas adicionales.

o) ¿Existen materiales que reflejen contextos familiares y contextos desconocidos?

Para reflejar la identidad personal de cada niño y fomentar el sentimiento de pertenencia es conveniente que en el vestíbulo y pasillos existan fotos y nombre del equipo de educadores, de los niños con su grupo de maestros, paneles de documentación fotográfica de algún evento o actividad significativa de la escuela.

En el aula, utilizar elementos decorativos que gusten a todos y la hagan sentir suya.

Sería interesante, promover actividades de acompañamiento emocional, en las que junto con sus familiares, expliquen lo que más les gusta (colores, juguetes) o realizar murales que van creciendo y modificándose con el paso del tiempo.

En la biblioteca se pueden crear álbumes de fotografías que hablen de todos y cada uno, hechos entre todos de momentos especiales.

Las escaleras pueden devenir en museos que hablen de nuestra cultura colectiva incorporando diferentes propuestas (imágenes, espejos..)

Pero por otro lado, también debemos ofrecerles imágenes ricas, sugerentes y diversas. Imágenes creativas de diversos objetos y lugares que les susciten interés y curiosidad.

Se trata de crear un equilibrio entre espacios conocidos y espacios interesantes no estereotipados.

p) ¿Existe una selección de materiales para el aula que puede ser utilizado por todos los alumnos?

Se trata de ofrecer variedad de materiales que respondan a las necesidades de todos: musicales, plásticas, pictóricas, de construcción e invención, de desarrollo motor, lingüístico, de relaciones con otros, de experimentación...

También de narración y escucha, de juegos al aire libre, de tranquilidad, de fantasía, de sensibilidad, de lógica y razonamiento, de teatro y juego simbólico...

Se trata de dar respuesta a las inteligencias y necesidades de todos y que den cabida a cualquier tipo de expresión o manifestación.

Pero dentro de esta variedad, es igual de importante delimitar los materiales para que sean reconocibles, evitando el sobre-estimulación y la distracción. Para ello hay que rotarlos periódicamente para un uso en pequeña cantidad y por tiempos.

Se ofrecerá cierta cantidad de juegos y materiales en un mismo estante, sin amontonar unos sobre otros, y facilitar el transporte en bandejas, cestas, contenedores con ruedas...

Se expondrán los materiales de modo que se capten de un vistazo, agrupados para que su visión de conjunto inspire y sugiera a los niños diferentes acciones

También es recomendable crear en el centro, una base de recursos compartidos reutilizables y que todos los profesionales la conozcan.

En la medida de lo posible, hay que tratar de usar estos materiales de un modo vivencial, y evitar el uso de imágenes en 2D para que los niños puedan verlo desde todos los ángulos e integrar todos los sentidos. Partir de lo concreto a lo abstracto.

q) ¿Se adaptan los materiales de uso común?

Es imprescindible disponer de materiales adaptados, por ejemplo, en letra más grande, en versión auditiva, en Braille, para niños con discapacidad visual o auditiva.

De igual modo, disponer de cuentos y libros de actividades para todas las edades y en todos los idiomas hablados por los niños.

r) ¿Se utilizan materiales diversos para trabajar un mismo contenido?

Es enriquecedor proponer materiales diversos en lugar de materiales semejantes o del mismo tipo, de esta manera se podrá atender a cualquier tipo de estilo de aprendizaje, ya sea visual, auditivo o kinestésico. Diversos en su oferta y su procedencia

Por ello, es preferible uso de materiales abiertos y de diferentes componentes que ofrecen múltiples usos, posibilidades de expresión y un desarrollo sensorial (arcilla, bloques de construcción, elementos naturales, material de reciclaje de su entorno próximo)

Si la escuela está integrada con un centro de primaria, tenderse puentes con los niños mayores que elaboren materiales para los más pequeños. Buscar, elaborar e inventar materiales entre todos los miembros de la comunidad educativa.

4. REFLEXIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

4.1. Respecto a los espacios que favorecen la inclusión

A lo largo de la historia pedagógica ha habido corrientes que han tratado de superar los retos que su contexto les demandaba. Realizaron propuestas metodológicas innovadoras más activas y menos directivas que, consecuentemente requerían de una organización del espacio que les permitiera desarrollarlas.

Estas aportaciones heredadas, han evolucionado y actualmente se reconocen fácilmente en cualquier Proyecto Curricular de la etapa de Educación infantil: enfoque globalizador, papel activo del niño, actividad como fuente principal del desarrollo, organización espacial por rincones, etc.

Sin embargo, la realidad es que los espacios exteriores en general quedan relegados al horario del recreo, hay centros de corte más tradicional en los que se trabaja a través de demasiadas fichas, y en ocasiones los rincones pueden quedar encorsetados debido a la falta de espacio (es difícil construir al lado de otros en actividades de gestión más motora) o tiempo (quedan relegados a quienes acaban antes, o acabado el tiempo hay que recoger, por tanto la actividad no tiene continuidad)

Actualmente que uno de los retos educativos es dar respuesta a la diversidad de un modo inclusivo, considero necesario hacer una profunda reflexión acerca de las razones y los principios que deberían guiar este proceso de cambio.

Investigar sobre estas experiencias, me he hecho ser consciente de lo importante que puede llegar a ser a la hora de realizar una programación de aula, detenerse a pensar sobre cuáles son las cualidades que puede proporcionar un ambiente organizado para los niños y adultos de ese contexto.

El espacio se convierte en el punto de partida para ofrecer multitud de experiencias, aprendizajes, descubrimientos e interacciones. Y sobre todo es un poderoso recurso para potenciar la autonomía, la socialización y los sentimientos de habitabilidad, identidad personal y de pertenencia a un grupo.

Por ello en mi opinión, la organización de una escuela inclusiva en infantil requiere de la observación, de la escucha activa, de la planificación en función de las necesidades que detectemos, de la formación continua, y sobre todo la construcción en comunidad, con una estrecha coordinación con las profesiones especializadas.

En un mundo global y con la inclusión como desafío, no podemos entenderlo como un modelo cerrado, limitado al aula, acabado o sistemático, sino como un avance hacia posturas abiertas y flexibles.

4.2. Respecto a la elección de los modelos seleccionados

Me gustaría mencionar que las experiencias seleccionadas, son sólo una parte de las muchas que he encontrado cuando he empezado a profundizar sobre el tema.

A lo largo de la investigación, he encontrado multitud de opciones: las escuelas bosque, las escuelas alternativas surgidas de pedagogías activas como la pedagogía Waldorf, de Rebeca y Mauricio Wild, etc.

Por otro lado, también he encontrado modelos innovadores como las escuelas Vittra, los Jesuitas en Cataluña.. que apuestan por una educación sin aulas.

A su vez , me ha parecido muy interesante la propuesta de escuelas públicas en Cataluña como El Martinet, o Congrés Indians que organizan los espacios en ambientes de aprendizaje donde abordan los distintos contenidos del currículum a través de diferentes materiales y talleres integrales.

En este sentido, Beatriz Trueba en su libro “*Talleres integrales en Educación Infantil*” (1989) explica este proceso, apostando por visión global de los espacios del centro donde las aulas tradicionales y se crean aulas independientes por las que van rotando todos los grupos y cursos.

4.3. Respecto a las dificultades que he tenido durante el trabajo

Precisamente, la selección de experiencias ha sido una de mis dificultades. Concretar y simplificar ante tanta información relevante.

En conclusión: empecé a confeccionar este trabajo con mucha ilusión y ganas de profundizar más sobre el tema. Entendí que el diseño de los espacio y la disposición y selección de los diferentes materiales, lleva intrínseca una determinada manera de

entender la educación y que ello me daría mucha información valiosa para mi futuro docente.

Y efectivamente no me ha defraudado. De hecho, he dejado muchos puntos en el título sobre los cuales me gustaría seguir profundizando en un futuro. Y sobre todo, he sido consciente de la importancia de contrastar información, de fundamentar cualquier propuesta, y tener claro que para saber a dónde vamos, primero es necesario saber de dónde venimos.

5.BIBLIOGRAFÍA

- Aragay, X. (23 de Noviembre de 2016). Innovación educativa e inclusión social: dos gemelas. El periódico de Cataluña. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/>
- Aristizabal, Diana. “El movimiento de la Escuela Nueva”. La escuela infantil como espacio educativo. Universidad de Zaragoza. Noviembre 2010.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) *Index for inclusion*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education
- Castro, C., González, A., Hernando, T., Mateo, A., Robledo, I., Tena, I. Almúdevar, Huesca (2016) *Proyecto de Acondicionamiento del Patio de recreo del Colegio Público Santos Samper como espacio natural, creativo, de juego y aprendizaje*.
- Cavallini, I., Quinti, B., Rabooti, A., Tedeschi, M (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*,6(1), pp181-197. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>
- C.O.D.E.J. *Ministère de l'education nationale (Comité pour le développement de l'espace pour le jeu) (1983). Changer la cour de récréation. Ed. CNDP, Paris*
- Cols, C. y Fernández, P. (2016) Congreso: Educación, tierra y naturaleza. Bressanone / Brixen (Italia) Diciembre 2016.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Traducción de Saturnino López Peces. Madrid. Ed Akal.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, Alan. (2015) Más allá de la calidad en Educación Infantil. Barcelona. Ed. Graó.
- Dubreucq-Choprix, F.; Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly en Bruselas. Cuadernos de pedagogía. (163) p. 13-18.
- Equipo de orientación formativa International Montessori Institute (IMI) (Febrero de 2018). “Live the method”. Seminario Montessori en Infantil impartido en Zaragoza
- Freinet, C. (1961). *El método natural de la lectura*. Barcelona. Editorial Laia S.A

- Fröbel, F. (1999). *La educación del hombre*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Gardner, H., Feldaman, D. y Krechevsky, M. (2011). Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles. (Proyecto Spectrum) Madrid. Ed. Morata.
- Gardner, H., Feldaman, D. y Krechevsky, M. (2011). Tomo II: actividades de aprendizaje en la educación infantil (Proyecto Spectrum) Madrid. Ed. Morata.
- Gardner, H., Feldaman, D. y Krechevsky, M. (2011). Tomo III: manual de evaluación para la educación infantil (Proyecto Spectrum) Madrid. Ed. Morata
- Grupo de trabajo de reacondicionamiento natural de espacios didácticos del C.E.I.P. Gil Tarín (La Muela) (2016) *Dossier informativo: proyecto de remodelación natural del espacio de recreo de ed. Infantil itinerarios educativos*. Madrid. Editorial UNED.
- Hoyuelos, A. (2004) *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Laguía, M., Vidal, C. (2008) *Rincones de actividad en la escuela infantil: 0-6 años*. Barcelona. Ed Graó.
- León Guerrero, M. J. (2012). *Educación Inclusiva*. Madrid: Síntesis.
- Madrid Vivar, D., Mayorga, M. (2012) *La organización del espacio en el aula infantil: de la teoría a las experiencias prácticas*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Octaedro.
- Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- Osoro, J.M., Meng, O. (2009). *Reggio Emilia: educación infantil, 0-6 años*. Santander. Ed de la Universidad de Cantabria.
- Pestalozzi, J (1988): *Cartas sobre Educación Infantil*. Madrid. Ed.Tecnos.
- Pujolás, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que es. *Revista Aula de Innovación Educativa*.(191), pp. 38-41.
- Real Academia Española (2017). Diccionario de la lengua española (Versión 23.1). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Lgx0cfV>

- Sein-Echaluce, M.L, Fidalgo-Blanco, A y Alves, G (2017) ¿Cómo saber si una experiencia de innovación educativa es realmente innovación educativa? *Innovación educativa*. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com>
- Trueba, B. (1989): *Talleres Integrales en Educación Infantil* Madrid. Ediciones de la Torre.
- Trueba, B. (2015): *Espacios en armonía: propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Barcelona. Ed. Octaedro.

ANEXO I. CUADRO DE COMPARATIVO ENTRE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL MARCO TEÓRICO Y EL CURRÍCULO ARAGONÉS

| Principios metodológicos de los modelos del marco teórico | Art 10 Orden 28 Marzo (segundo nivel de concreción) Principios metodologicos generales para la Etapa de Infantil |
|---|--|
| El niño es sustancialmente diferente al adulto, con sus propias leyes de evolución | a) La educación infantil constituye una etapa con identidad propia. |
| Principio de integración y globalización: no se pueden separar materias artificialmente, ya que todas están relacionadas. | b) Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo. |
| Principio de activismo: aprender haciendo | c) El papel activo del alumnado es un de los factores decisivos de los aprendizajes. |
| Aprendizaje a través de la observación y la experimentación de actividades y objetos de la vida cotidiana. | d) El principio de globalización supone que aprender requiere de establecer múltiples conexiones entre lo nuevo y lo conocido, lo experimentado y lo vivido. |
| Paidocentrismo: El rol del docente es dinamizador de la vida en el aula al servicio de las necesidades e intereses de los niños. | e) El papel del educador requiere de de un actitud equilibrada, impregnada de afectividad y disponibilidad. Al mismo tiempo se unira la escucha activa que responda a las necesidades de los niños y niñas y una postura que les de seguridad, permitiendoles percibir los límites en sus actuaciones. |
| Principio de socialización: educar para vivir en sociedad. Se realizan prácticas escolares democráticas de manera natural en todas las actividades del aula que permitan permitan el aprendizaje de comportamientos sociales. | f) En la escuela se crearán y reforzarán relaciones interpersonales para posibilitar el desarrollo de capacidades afectivas, intelectuales y sociales. Estos procesos de interacción, en los que el poder de planificación del educador será fundamental, facilitarán aprendizajes diversos tanto en agrupamientos de alumnos de la misma edad cronologica, como en los que convivan niños de edades diferentes. |

| | |
|--|--|
| <p>Principio de intuición: el aprendizaje se realiza a través de la observación, manipulación y experimentación con de objetos reales de diferentes procedencias y no a través de las palabras del maestro.</p> | <p>g) Se potenciará el uso de materiales diversos para favorecer el descubrimiento y permitir la observación, la simbolización y la representación. Será conveniente el empleo de juegos que desarrollen contenidos concretos y a también materiales de uso cotidiano con diferetne funcionalidad que los acerquen a la vida real.</p> |
| <p>Estas interacciones se producen a través del juego y actividades en las que el niño explora y construye de manera libre.</p> | <p>h) El juego, tendrá gran relevancia en este proceso, siendo el principal recurso metodológico en esta etapa.</p> |
| <p>El docente proveerá al niño de los ambientes y experiencias necesarias para su desarrollo integral y basandose en el principio de interés por el cual sin interés no hay aprendizaje y este se produce satisfaciendo las necesidades básicas del niño</p> | <p>i) Teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado se considera fundamental la adecuada organización de un ambiente agradable que incluya espacios, recursos materiales y distribución del tiempo.</p> |
| <p>Su organización permite metodologías activas y flexibles favoreciendo la integración de todos los alumnos</p> | <p>j) Esta cuidada planificación de la organización espacio-temporal y de los materiales se adecuará a las necesidades del alumnado.</p> |
| <p>Ellos adaptaron los materiales de su época para cubrir las necesidades del alumnado introduciendo técnicas innovadoras en su contexto.</p> | <p>k) El recurso de las tecnologías de la sociedad de la comunicación y su aplicación en el espacio educativo se debe adaptar a las características del almunado</p> |