



EL CICLO 0 - 3 LAS AULAS DE 2 AÑOS

Educación Infantil

BILDUMA: "CURRICULUM-MATERIALAK"
COLECCIÓN "MATERIALES CURRICULARES"

*haur eta lahen hezkuntza
educación infantil y primaria*

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTU ERAGILEKOR
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS

DEPARTAMENTO EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN

3

EL CICLO 0-3:
LAS AULAS DE 2 AÑOS

El ciclo 0-3: las aulas de 2 años : educación infantil / (María Pardo ... (et al.); colaboradora, Alicia Salas ; coordinadora, María Pardo). -1.^ª ed.- Vitoria-Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1999
p.; cm. - (Colección materiales curriculares, Educación infantil y primaria ; 2)
Contiene además, con portada y paginación propias, texto contemporáneo en euzkara: **Elkar harkantako 0-3 aldian : 2 urtekoen gelak : lehar besterantz**
ISBN 84-457-1462-7
I. Educación Infantil-Programación. I. Pardo, María. II. Euzkadi.
Departamento de Educación, Universidades e Investigación. III. Título (Euzkara).
IV. Serie
373.212.4

Este documento ha sido elaborado a partir de las directrices de la Comisión de Educación Infantil del Departamento de Educación y han participado en su redacción las siguientes personas:

María Pardo, Coordinadora del Programa de Educación Infantil en el I.D.C.
Pilar Hernández, Asesora de Formación en el C.O.P. nº 2 de Getxo.
M^ª Carmen Heróles, Asesora de Formación en el C.O.P. de Durango.
Cristina Etxera, Asesora de Formación en el C.O.P. de Galdakao-Zamutano.
Dolores Tejedo, Asesora de Formación en el C.O.P. de Getxo.
Leandrea Irastorza, Asesora de Formación en el C.O.P. de Lasarte.
Koro Lasa, Asesora de Formación en el C.O.P. de Eibar.
Maite Pérez, Asesora de Formación en el C.O.P. de Eibar.

Colaboradora: Alicia Salas.

Coordinadora: María Pardo.

Bilbao, Julio de 1996.

Edición: 1.^ª Noviembre 1999
Tirada: 350 ejemplares
© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación
Internet: www.euzkadi.net
Edita: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz
Responsable de la edición: Instituto para el Desarrollo Curricular del País Vasco
Araduceta, 1 - 48015 Bilbao
Ingresión: Lankopi, S.A.
Calle de Larreategi, 16 - 48001 Bilbao
ISBN: 84-457-1462-7
Déposito Legal: VI-651/99

PRESENTACIÓN

La importancia de la Educación Infantil es cada día más patente tanto desde el punto de vista educativo como social. La integración dentro de esta etapa del ciclo 0-3 años y de toda ella en el sistema educativo es un paso fundamental.

Un hecho significativo en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el proceso de implantación de la Educación Infantil y la creciente escolarización de niños y niñas de edades cada vez más tempranas. Requiere atención especial el hecho más reciente de la creación de aulas de 2 años en centros de Educación Infantil.

La integración de los niños y niñas de 2 años en los centros de Educación Infantil y Primaria lleva a la necesidad de definir unas líneas de actuación docente que, respetando las características propias de la edad, les permitan desarrollar sus capacidades a partir de unos criterios de coherencia profesional e intencionalidad educativa.

La organización de la escuela infantil en su conjunto, para poder atender convenientemente a esta realidad, debe plantearse la posibilidad de flexibilizar sus planteamientos para tomar decisiones sobre organización de grupos, propuestas educativas, horarios..., flexibilidad que, adoptando criterios pedagógicos, dotará a la Educación Infantil de un carácter profesional ya presente en este nivel educativo antes de asumir las aulas de 2 años en su estructura.

Para poder dar forma práctica a estas y otras intenciones teóricas, es necesario que los centros hagan una reflexión conjunta sobre estas edades. El presente documento pretende ayudar en esa reflexión, contribuyendo a favorecer líneas de debate y potenciar criterios que ayuden a una operativa toma de decisiones.

DIRECTORA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	7
1- EL CICLO 0-3.....	9
2- EL NIÑO Y LA NIÑA DE DOS AÑOS.....	11
3- EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS CONTENIDOS.....	15
3.1- El ciclo 0-3 y la globalización.....	15
3.2- Orientaciones para la concreción de los objetivos, los contenidos y para la intervención educativa.....	17
3.2.1- IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL.....	17
3.2.1.1- El cuerpo y la propia identidad.....	17
3.2.1.2- Juego y movimiento.....	18
3.2.1.3- Autonomía en la vida cotidiana.....	20
3.2.1.4- Salud y bienestar.....	21
3.2.2- EL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.....	22
3.2.2.1- El entorno familiar y escolar.....	22
3.2.2.2- El entorno y vida en sociedad.....	24
3.2.2.3- El entorno natural.....	25
3.2.3- COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.....	27
3.2.3.1- Lenguaje oral.....	27
3.2.3.2- Expresión musical.....	29
3.2.3.3- Expresión y comunicación corporal.....	30
3.2.3.4- Expresión plástica y visual.....	32
3.2.3.5- El lenguaje matemático.....	33
3.3- La evaluación.....	35
3.3.1- Qué evaluar.....	36
4- LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA DE DOS AÑOS.....	39
5- EL TRATAMIENTO LINGÜÍSTICO.....	41
6- MOMENTOS DE ESPECIAL RELEVANCIA.....	45
6.1- EL PERIODO DE ADAPTACIÓN.....	45
6.1.1- Respuestas educativas.....	48
6.2- EL CONTROL DE ESFÍNTERES.....	49
7- LA ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	53
7.1- ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES.....	53
7.1.1- Espacios comunes.....	55
7.1.2- Espacios de aula.....	58
7.2- ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS.....	66
7.2.1- El horario de centro.....	66
7.2.2- El horario del aula de 2 años.....	68
7.2.2.1- La comida.....	70
7.2.2.2- El sueño-descanso.....	71
7.2.2.3- Las actividades cotidianas.....	72
7.2.2.4- Las actividades ocasionales.....	73
7.3- ORGANIZACIÓN DE GRUPOS.....	74
8- EL PAPEL DEL PROFESORADO.....	75

9- EL PAPEL DEL CENTRO.....	77
10- RELACIONES FAMILIA ESCUELA.....	79
BIBLIOGRAFÍA.....	81

INTRODUCCIÓN.

La Educación Infantil persigue como finalidad principal desarrollar al máximo todas las capacidades individuales de forma equilibrada de manera que se ayude a cada niño-a a avanzar en los procesos de desarrollo de la identidad, la autonomía y los procesos de socialización. Con esta finalidad como horizonte, esta etapa educativa ha de atender prioritariamente a su función de prevención y compensación de posibles desigualdades tanto de origen social, económico y cultural, como de las producidas por problemas y trastornos en el desarrollo.

El logro de esta finalidad, desarrollada a través de los objetivos de Etapa, debe llevarse a cabo de forma intencional, siendo una adecuada intervención educativa la forma de optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje que conducirá a la consecución de la misma.

La finalidad de la Etapa, la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la teoría de cómo aprenden mejor los niños y las niñas de estas edades, establecen el marco teórico que determinará qué decisiones es conveniente adoptar en el aula, de forma que se optimice este proceso.

En esta reflexión se deben tener en cuenta los procesos cognitivos, afectivos, relacionales y motrices que se van produciendo y el modo de actuar en el ámbito escolar, para estimular éstos de modo global y equilibrado, compensando las deficiencias que se detecten en algunos de ellos.

La importancia y el valor de la actividad motriz como instrumento de adquisición y desarrollo de la identidad y de la autonomía hace que se deban diseñar estrategias de intervención como herramienta de trabajo y desarrollo de capacidades no sólo motrices, sino también personales, afectivas y relacionales. El aprendizaje debe posibilitar un cambio en la estructura cognitiva, creando conocimientos que permitan seguir aprendiendo.

La globalización entendida como la manera de estructurar psicológicamente el aprendizaje, marca una línea de trabajo que: debiendo partir de cómo aprenden los alumnos y alumnas, hace necesario reestructurar el cómo enseñar, de forma que ambos aspectos se relacionen de manera coherente.

La adopción de criterios unificados y justificados desde la teoría que permitan una organización del entorno educativo, la selección y organización de los recursos materiales y humanos, serán otras decisiones que completarán la organización coherente del curriculum.

Especial importancia cobra la forma de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario reflexionar sobre la necesidad de elaborar criterios de evaluación que, basados en la observación, sean reflejo y guía del trabajo del aula.

La importancia del área lingüística como proceso interrelacionado con el desarrollo cognitivo unida a la realidad bilingüe de esta sociedad hace necesario profundizar en la forma de adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas en ambas lenguas. Es imprescindible conocer las fundamentaciones psicopedagógicas y socioculturales de la educación bilingüe, consensuando en equipo propuestas organizativas que favorezcan y optimicen este proceso, así como establecer estrategias metodológicas adecuadas para promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos y alumnas en ambas lenguas.

Las fotos que ilustran este texto corresponden a las escuelas infantiles de Arrankudiaga Herri Ikastetxea, Unkina Herri Ikastetxea y San Esteban Haur Eskola.

1- EL CICLO 0-3.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), introduce el reconocimiento educativo de la etapa infantil 0-6 años, estructurándola en dos ciclos: el primero comprende el periodo 0-3 y el segundo de los 3 a los 6 años.

Esta distribución obedece más a razones estructurales y organizativas de la oferta educativa que a razones de índole psicoevolutiva. El desarrollo del niño y niña es un proceso continuo en el que no es fácil, salvo en algunos aspectos concretos, delimitar momentos claramente diferenciados, siendo propia la evolución que cada niño y niña realiza.

Esta idea nos conduce a la necesidad de asumir la dificultad e inadecuación de establecer criterios evolutivos cerrados y estandarizados. Sin embargo, existen unas características psicoevolutivas específicas de cada una de las edades, que se deberán manifestar en diferencias organizativas que dependerá, además, de la concepción teórica y de las intenciones educativas que cada profesional y cada Centro asuma y defina.

La escuela infantil fue considerada como una preparación para el ingreso en la "escuela", otorgándole la misión de dotar a los niños-as de unas determinadas destrezas que les facilitasen un acercamiento al "verdadero" conocimiento. La escuela infantil 0-3, tenía asignada una función aún menos relevante, su función era principalmente de carácter social, ayudando a las familias a cuidar a sus hijos e hijas.

Poco a poco se ha ido transformando esta forma de entender las cosas, y se han ido definiendo nuevos ámbitos, nuevos intereses, que el desarrollo de la sociedad y la observación de la realidad vital de nuestras aulas ha ido configurando.

Esta evolución no tiene un comienzo reciente, sino que la trayectoria se ha iniciado hace tiempo y el cambio producido en las aulas posee ya un recorrido que permite no sólo extraer conclusiones y aprender de la reflexión compartida, sino, afirmar una serie de cuestiones contrastadas profesionalmente.

La primera cuestión sobre la que cabría detenerse hace referencia a la importancia de este periodo en la vida de cada persona. En ninguna etapa vital se adquieren tantos dominios como en ésta. Parece como si las criaturas de estas edades estuviesen constantemente aprendiendo, mirando el mundo para querer entenderlo. Esta es una realidad que es necesario saber aprovechar para poder respetar estas ganas de conocer y poder compartir y fomentar la actividad necesaria para crecer.

Los objetivos de la escuela infantil hacen referencia al mundo afectivo, al mundo de relaciones y al mundo del conocimiento.

Cuando los niños de estas edades aprenden en su casa o en la calle, no lo hacen a través de una reflexión intelectual ni a partir de actividades programadas para que aprendan, se aprende por: interés por aprender y posibilidad de hacerlo. La ayuda de un adulto que guíe, comparta y valore positivamente ese aprendizaje optimizará el proceso y los resultados. Por todo ello:

<p>El objetivo del ciclo 0-3 años es posibilitar, favorecer y potenciar la consecución de una personalidad sana en cada uno de los niños y niñas.</p>
--

El desarrollo de una personalidad sana es básicamente una tarea de ordenación y organización de los estímulos educativos del medio y no sólo una tarea de capacidad y aprendizaje individual de cada niño y niña. Posibilitar supone crear un clima adecuado. Favorecer supone adoptar una actitud acorde a las intenciones. Potenciar supone diseñar una intervención educativa en todos y cada uno de los ámbitos de la personalidad infantil: sentimiento, relación, intelecto.

En el ciclo 0-3, las líneas de actuación irán encaminadas a:
1- Fortalecer el YO infantil, enriqueciendo su vida individual.
2- Potenciar su vida relacional.

Un correcto desarrollo de estas facetas, contribuirá a un correcto desarrollo de sus capacidades cognitivas.

Para poder evolucionar se necesita un clima determinado. La tensión cognitiva que se necesita para aprender requiere una calma y una seguridad afectiva imprescindibles en un aula que propicie y respete este aprendizaje, y ésto requiere y exige del profesorado unas características que permitan la escucha y la empatía hacia el mundo infantil.

A pesar de ser en el ámbito escolar donde se concretan nuestras actuaciones profesionales, no podemos olvidar que los contextos de vida de los niños y niñas de 0, 1 y 2 años son **la familia y la escuela**.

No se trata de hacer las cosas para los padres, ni tan siquiera de hacerles partícipes de nuestras decisiones. Se trata de hacer las cosas **con** los padres y madres. Colaboración que, así entendida, supone el reconocimiento de que la información que aportan los docentes no es siempre la mejor ni la más relevante y que parte de la necesidad infantil de una actuación adulta coherente que abarque las 24 horas del día.

Las familias y el profesorado, las personas educadoras en definitiva, desarrollarán conjuntamente una política educativa que permita al niño y la niña vivir, gozar, disfrutar de la vida, en definitiva, triunfar en el arte de vivir.

El diseño de un ambiente que sea reflejo de las intenciones educativas explicitadas, los modelos ejemplarizantes aportados por los adultos significativos, y la interiorización de las consecuencias de su propia conducta, serán en este ciclo, los factores más relevantes que facilitarán la consecución del objetivo propuesto.

2- EL NIÑO Y LA NIÑA DE DOS AÑOS.

Cuando pensamos en un niño o una niña de 2 años, generalmente, lo primero que imaginamos es su mirada, sus gestos, su actitud ante el mundo y ante los otros. Su vida está organizada en torno a lo que siente y piensa, construcción que se realiza a partir de las respuestas que el medio le dá.



A partir de esta interacción irá entendiendo a los otros y a sí mismo, en un proceso de evolución y crecimiento personal.

El intercambio afectivo es imprescindible para el desarrollo en estas edades, pero la afectividad, como ya hemos indicado, no evoluciona en solitario, está interrelacionada con otras conquistas de tipo personal, social e intelectual. Todas ellas configuran el mundo educativo de estas edades.

El niño y la niña muestra su mundo afectivo a través de continuas manifestaciones de dependencia, cooperación, miedo, ansiedad, seguridad, inseguridad... La respuesta de una persona adulta equilibrada y serena, que respete y sepa esperar, modelará la conducta del niño y le proporcionará la calma necesaria para que pueda salir de sí mismo e interesarse por los otros y por el aprendizaje.

El mundo afectivo, desarrollado principalmente a través de las directrices educativas del ámbito de identidad y autonomía personal, es el verdadero centro de interés de la intervención educativa en estas edades. Ésta cobra sentido a partir de actuaciones concretas en actividades concretas. ¿Cuáles son esas actividades?.

Una actividad infantil relevante es el movimiento. En estos momentos, los **progresos motóricos y sensoriales** que se realizan son sorprendentes y decisivos, porque, entre otras cuestiones, les van a permitir un mayor acceso al mundo externo, lo que les va a ampliar su campo de intereses y acciones.

La necesidad de experimentación motora es intensa: inventa, descubre, salta, se mueve y tropieza, sus movimientos evolucionan hacia la precisión, pero pueden ser torpes y, a veces, "molestan" en su proceso de establecer nuevas coordinaciones.

La interdependencia entre el desarrollo mental y el desarrollo motor es, a esta edad, muy importante. Parece que todo lo que aprende lo acompaña de un gesto o un movimiento. Esto se refleja claramente en la utilización del lenguaje, así, es frecuente que cada movimiento o cada destreza motórica se acompañe de una palabra o una frase que la refuerza.

La musicalidad es importante en su vida, a menudo canta las frases. Le gusta escuchar por razones de lenguaje y por razones sonoras, escuchando aprende el sentido de las palabras, por eso le gustan tanto los cuentos cercanos y familiares ya que, mediante la repetición de los mismos corrobora o rectifica sus hipótesis lingüísticas. Como suele tener buena memoria para los acontecimientos significativos, llama la atención sobre una frase que ha cambiado en un cuento que se repite y conoce.

Sus posibilidades sensoriales y motoras son exploradas constantemente y, a través de ellas, el niño/a se descubre a sí mismo en dos aspectos, la consecuencia de sus actuaciones y el éxito o fracaso de sus propias experimentaciones. Es por ello que el niño reclama nuestra atención para que seamos testigos de sus logros, para conseguir confianza en sus propios medios, como base indispensable de su autonomía y de un correcto desarrollo de su iniciativa, de ese sentimiento que es necesario conseguir, valorándose a uno mismo, sintiéndose capaz de afrontar los aprendizajes y las situaciones que plantea el proceso de crecimiento.

En este sentido cobra especial relevancia el **juego** que contribuye a estructurar y consolidar el esquema corporal y al logro de una imagen ajustada de sí mismos. El juego como factor de desarrollo contribuye también a que los niños y las niñas se reconozcan como sujetos capaces de tener iniciativas y a articular éstas dentro de un marco social.

Necesitan jugar, ya que jugando aprenden a conocer el mundo, a sí mismos y a los otros. A esta edad el juego es una actividad estructurante. A través de la manipulación de los objetos y de la relación con los demás adquieren una información que les ayuda a producir un cambio en los conceptos que van elaborando sobre lo que le rodea, los otros y las cosas, lo que constituye un recorrido ideal en el proceso de crecimiento y aprendizaje.

El juego es una actividad seria, que exige una planificación explícita, en la que es necesario identificar y analizar el papel del profesor/a y sus formas y momentos de intervención, de esta manera, se puede convertir en un instrumento valiosísimo de trabajo en el aula.

Los primeros logros motóricos se perfeccionan a través del juego. El niño y la niña aprende a planificar su acción, a hacerla intencional y, a través sobre todo del juego simbólico, aprende a imaginar lo que puede o no puede pasar. Esta íntima unión entre el juego y el desarrollo de la capacidad de representación, y entre ésta y el desarrollo personal y cognitivo recorren un camino paralelo, que se manifiesta principalmente a través del desarrollo del lenguaje.

La primera base del **lenguaje** está constituida por un verdadero juego sensoriomotor: juega a emitir sonidos, para poco a poco, mediante la experimentación y negociación de los significados elaborar su código de comunicación. Ocupándonos de los niños, jugando con ellos, hablándoles, compartiendo con ellos esos significados, contribuimos a acortar y recorrer satisfactoriamente ese camino. La carencia del factor afectivo en esta actuación docente puede ser responsable, en parte, del retraso en el desarrollo del lenguaje y de su pobreza. El lenguaje, medio de contacto y de expresión, implica el contacto y el intercambio afectivo.

A los 2 años el niño y la niña se interroga e interroga sobre todo cuanto ve. Necesita ampliar su vocabulario y necesita conocer y situarse en el mundo que le rodea. Ese "por qué" tiene una intención más amplia que el conocer la respuesta objetiva, que por otra parte, en muchas ocasiones, no entendería. Su intención es conocer la relación que pueda existir entre su pregunta y sus intereses, es como si preguntase: "para qué sirve, es bueno o malo, qué me puede pasar a mí en mi relación con ello".

Estos niños y niñas hablan solos, hablan cuando juegan consigo mismos y con las cosas y... hablan con los otros. La actuación planificada en este campo de trabajo contribuye, además, a que los pequeños comprendan los puntos de vista de los demás, y esta es una forma de ayudarles a ir abandonando su característico egocentrismo. En esta edad no pueden comprender aún que su punto de vista es uno más de entre muchos posibles y que el mundo es algo más que aquello que satisface de forma inmediata sus necesidades y deseos.

Estas actuaciones les ayudarán también a evolucionar en el terreno **afectivo**, permitiéndoles comprender la importancia y la necesidad de esperar, relativizar sus penas y alegrías, y comprender que todo ello es parte del juego de la vida. Especial importancia cobra la necesidad de que estas criaturas sean capaces de ir asumiendo frustraciones como parte de este proceso de crecimiento. Es necesario que les ayudemos a comprender qué se puede esperar para conseguir algo, pero es necesario que no se les prometan cosas que no se podrán cumplir o que se les engañe en sus expectativas.

Su **sentido del tiempo** se estructura a partir de la sucesión de acontecimientos personales. Tiene un sentido de sí mismo tan fuerte que parece que fuese muy egoísta defendiendo lo suyo; sin embargo, es capaz de empezar a compartir si se respeta este sentimiento de identidad.

El **dominio del espacio** es muy rudimentario, por lo que los niños y niñas necesitan referencias afectivas claras, señales, símbolos, mascotas..., que les faciliten moverse con seguridad por los lugares disponibles para ellos-as. La escuela infantil debe ofrecer espacios cómodos y amplios a los que puedan dotar de significado y por donde puedan moverse precisando poco a poco sus movimientos.

Para su correcto desarrollo, los niños deben conocer sus posibilidades, sintiéndose valorados y viendo que se adecúan las expectativas adultas a sus posibilidades personales, proporcionándoles experiencias gratas y valiosas de vida, convivencia y aprendizaje.

Además, cada niño y cada niña tiene un desarrollo autónomo, un ritmo, unas adquisiciones y unas vivencias propias, lo que lleva consigo una **necesidad de un tratamiento real de la diversidad en nuestras aulas.**

TENGO 2 AÑOS Y SOY ASI

QUÉ SOY CAPAZ DE HACER.

- Pensar en mí.
- Expresar mis necesidades.
- Imitar.
- Jugar solo-a, comer sin ayuda, correr, saltar, subir y bajar escaleras.
- Pelearme por un juguete.
- Comunicarme.
- Adquirir hábitos.
- Explorar los objetos.

QUÉ NO PUEDO HACER.

- Crecer sin afecto.
- Pensar en los demás.
- Adaptarme rápidamente a situaciones nuevas.
- Fijar mucho tiempo la atención.
- Estar quieto-a mucho tiempo.
- Expresarme correctamente de forma oral.
- Controlar siempre esfínteres.

QUÉ NO PUEDO HACER, PERO PUEDO APRENDER

- Separarme de mis padres y crear lazos afectivos con otros adultos.
- Jugar con otros-as y al lado de otros-as.
- Compartir juguetes.
- Adaptar mis ritmos biológicos.
- Adquirir autonomía.
- Estar sentado-a un rato.
- Fijar la atención.
- Escoger, elegir.
- Comunicarme de muchas formas.
- Aprender a hablar poco a poco.
- Controlar esfínteres.

3- EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS CONTENIDOS.

3.1- EL CICLO 0-3 Y LA GLOBALIZACIÓN.

La globalización no es un concepto que haga referencia, únicamente, a la forma de presentar los contenidos al alumnado; es, sobre todo, un fenómeno que se debe analizar desde la perspectiva de **cómo los niños y las niñas realizan los aprendizajes.**

Globalizar significa que cada niño y cada niña pone en funcionamiento todo su ser, y por tanto, también su estructura intelectual para poder comprender, interpretar e intervenir en el conocimiento de lo que le rodea o de lo que se le propone.

Debido a los esfuerzos que se han venido realizando para poder comprender el término globalización, se han creado muchas confusiones y desarrollado prácticas diversas y no siempre acertadas.

La globalización entendida desde el punto de vista de la enseñanza ha dado lugar a propuestas de trabajo donde confluían las diferentes áreas: matemáticas, plástica, lengua escrita... de manera artificial. Lo menos importante terminaba siendo la profundización en el tema programado. Con ello se conseguía que los niños interpretasen las actividades como un trabajo que había que realizar de manera aislada sin entender, en muchas ocasiones, qué sentido tenía ni qué estaban haciendo.

La globalización entendida desde el punto de vista del aprendizaje supone realizar propuestas de trabajo que respeten el natural deseo de los niños de aprender, provocando aprendizajes significativos, partiendo de sus intereses, ideas y conocimientos.

Para posibilitar el placer de aprender es necesario, además, **respetar las necesidades que cada niño y cada niña tiene.**

Se parte de la consideración de que los niños y las niñas de 2 años, entre otras cosas:

NECESITAN:

- Afecto, aceptación y respeto.
- Cubrir sus necesidades fisiológicas: alimentación, higiene, descanso, sueño.....
- Jugar y moverse.
- Interiorizar una imagen positiva y ajustada de sí mismos.
- Ir conquistando autonomía en sus actividades habituales.
- Expresar sus sentimientos, emociones y necesidades.
- Comprender los sentimientos, emociones y necesidades de los demás.
- Ir ampliando el ámbito de sus relaciones sociales.
- Observar, explorar, descubrir, interpretar, manipular e intervenir en su entorno físico y social.

La forma más clara de respetar y dar respuesta a estas necesidades es utilizando estrategias globalizadoras donde los aprendizajes no se presenten de forma aislada, siendo necesario **reconocer y potenciar de forma intencional y relacionada las capacidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales, dando respuesta coherente, específica y global a estas necesidades infantiles.**

Cuando los pequeños exploran su cuerpo, los espacios y los objetos del entorno mediante acciones, manipulaciones y juegos, interactúan a la vez con las personas con las que

conviven, afirman su propia identidad y autonomía, y utilizan y afianzan los distintos lenguajes que integran el ámbito de comunicación y representación. De esta manera, desarrollan a un mismo tiempo sus capacidades afectivas, motrices, cognitivas, de relación y de inserción social en un trabajo interrelacionado de los tres ámbitos de experiencia.

La primera manifestación en estas edades de la globalidad de los aprendizajes queda patente en la relación afectiva. Ésta no supone muestras constantes de afecto, sino que requiere de una actuación profesional serena y respetuosa, teniendo en cuenta que **el mundo afectivo está presente de forma activa en el aula y en la construcción de *todos* los aprendizajes que en ella se realizan, considerándose, en estas edades, que está en la base de la globalización.**



Foto 2

Para favorecer y ayudar en el proceso de construcción personal del niño y de la niña, se considerará, por tanto, **el carácter activo de tal proceso y su realización en interacción social y siempre con un componente afectivo.**

Parafraseando a Zabalza (1987), los sentimientos, base del desarrollo personal y social, son las estructuras más significativas, y los son porque en ellos se entremezcla lo emocional y lo intelectual. A su vez, el sentirse a sí mismo surge como consecuencia de verse capaz de hacer y saber cosas.

El adulto contribuye muy activamente a fraguar la identidad infantil al mostrarle afecto, responder cuando se le demanda, al plantearle pequeños problemas permitiéndole equivocarse y alentándole a intentarlo de nuevo, en definitiva, mostrándole respeto, afecto y confianza.

3.2- ORIENTACIONES PARA LA CONCRECIÓN DE OBJETIVOS, DE CONTENIDOS, Y PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Las orientaciones que se proponen en el presente capítulo, se hallan enmarcadas en el Decreto que establece el currículo de la Educación Infantil en la CAPV y en el correspondiente Diseño Curricular Base, a los cuales remitimos al profesorado para su lectura y utilización como referentes para la planificación y desarrollo de su práctica educativa.

En este capítulo se pretende proporcionar unas **pautas** para que el equipo educativo de cada centro pueda **concretar y adecuar al alumnado de 2 años, los objetivos y contenidos de los tres Ámbitos de Experiencia** propuestos en los citados documentos, al mismo tiempo que se aportan unas **pautas que orienten la intervención educativa en relación con los mismos.**

Aunque estas orientaciones se refieren a los distintos bloques de contenidos de los referidos ámbitos por separado, esto no quiere decir que el trabajo cotidiano deba organizarse en bloques aislados entre sí, sino que, por el contrario y como se ha indicado, en la práctica se hallan profundamente interrelacionados.

Corresponde al personal educativo diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los pequeños puedan ir realizando los distintos aprendizajes de una manera natural e interrelacionada, dando lugar al desarrollo armónico e integrado de sus capacidades.

3.2.1- IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL.

3.2.1.1- El cuerpo y la propia identidad.

<p>Este bloque de contenidos pretende que el alumnado progrese en el conocimiento y el control de su cuerpo (de sus elementos, necesidades básicas, sentimientos y emociones) y también que descubra y utilice sus posibilidades en situaciones lúdicas cotidianas, de manera que vaya construyendo una imagen positiva de sí mismo y avanzando en el uso de estrategias autónomas en los desplazamientos, en la comida, el descanso, el aseo, el vestirse etc.</p>

Se posibilitará que los niños y las niñas descubran y conozcan su cuerpo, sus características, segmentos y elementos más destacados (brazos, piernas, manos, pies, cabeza, cara, tripa etc.). Este conocimiento lo irá realizando **a través de la propia acción, en situaciones de juego de movimiento y con los objetos, así como a través de la resolución de sus necesidades básicas (higiene, alimentación, sueño...)** y del contacto corporal con los otros.

En este contexto de acción, de relación y de resolución de sus necesidades básicas, los niños y niñas experimentarán diversas sensaciones y percepciones que contribuirán a la construcción de su imagen corporal y de la propia identidad.

Las sensaciones y percepciones exteroceptivas le informarán de las características y cualidades del propio cuerpo y las del mundo exterior a través de los receptores cutáneos, olfativos, gustativos, auditivos, visuales y kinestésicos, por lo que es especialmente importante favorecer el ejercicio de todos los sentidos.

La percepción de la imagen corporal se puede facilitar también con juegos ante el espejo, disfraces, canciones y juegos tradicionales. En nuestra cultura existe un abundante repertorio de canciones y juegos que puede aprovecharse para identificar las partes del cuerpo y su ejercitación en un contexto alegre y relajado.

Mediante la percepción del aspecto físico y de la relación que establece con los otros, los pequeños se irán identificando como alguien diferente a los demás, con identidad propia, y también como perteneciente al grupo de los niños o de las niñas, siendo tarea del educador y de la educadora ayudar a que esta diferenciación se haga sin ningún tipo de discriminación.

A través de las sensaciones y percepciones interoceptivas avanzarán en la identificación de diferentes estados fisiológicos (hambre, sed, limpieza, cansancio, sueño...) y de las sensaciones de bienestar o malestar ligadas a los mismos, expresándolas y nombrándolas de forma cada vez más diferenciada y precisa con la ayuda de las personas adultas. Experimentarán, igualmente, gran variedad de sentimientos y emociones (alegría, miedo, tristeza, placer, displacer, enfado...), que las personas educadoras contribuirán a que expresen e identifiquen, ayudándoles a controlar progresivamente comportamientos tales como las rabietas y las agresiones.

A su vez, la progresiva competencia, habilidades y autonomía de acción conseguidas en el ejercicio de los juegos y actividades cotidianas, le proporcionarán seguridad y el sentimiento de la propia valía y estima personal. **Las personas adultas pueden contribuir muy activamente a fraguar la autoestima e identidad infantil al mostrarle afecto, al responder a sus demandas y necesidades básicas, al plantearle pequeños retos y exigencias, permitiendo que se equivoque y alentándole a intentarlo de nuevo, en definitiva, mostrándole afecto y confianza.**

3.2.1.2- Juego y movimiento

<p>En este bloque son contenidos básicos la ejercitación de la coordinación y control dinámico general del cuerpo, de las habilidades manipulativas y de la coordinación visomotriz, todo lo cual permitirá que los niños y las niñas vayan avanzando en la regulación y control postural, en la modulación del tono muscular, en el control del equilibrio estático y dinámico, en la disociación de movimientos de las distintas partes del cuerpo, así como en la organización y orientación espacial.</p>

La escuela debe proporcionar un marco adecuado que permita la acción espontánea y el placer de actuar de los pequeños sobre los espacios y objetos de su entorno. A través de los juegos espontáneos que repiten una y otra vez sin descanso, las niñas y los niños, con el estímulo de las personas educadoras, construyen su seguridad básica frente al mundo y los otros, perciben su propia identidad e imagen corporal y acceden al mundo del pensamiento y del lenguaje.

Los juegos motores de correr, saltar, girar, subir, bajar, dejarse caer, pedalear etc., les permiten adquirir una serie de competencias y habilidades prácticas de coordinación dinámica general y de equilibrio corporal estático y dinámico, las cuales contribuyen, tanto a la construcción de la autoimagen, de la representación de sí mismo como identidad propia, y de los procesos de autoafirmación infantiles (yo sé, yo hago, yo puedo...), como a la familiarización y orientación en los espacios donde realizan sus acciones y desplazamientos.

Se pueden también realizar propuestas abiertas de juegos populares vascos, de nuestro repertorio cultural basados en canciones o en la imitación, los cuales permiten la ejercitación corporal a través de coordinaciones, desplazamientos etc., en un contexto distendido y placentero.

Al mismo tiempo, cuando los pequeños utilizan y exploran los objetos de su entorno, resuelven problemas tales como alinear, apilar, encajar, llenar, vaciar, meter, sacar, enroscar, desenroscar, alejar, acercar, transportar, juntar, separar etc., que les permite desarrollar coordinaciones visomotrices y habilidades manipulativas cada vez más finas y precisas, a la vez que adquieren nociones de organización y orientación espacial y desarrollan su pensamiento mediante la relación de ideas y la clasificación del entorno en categorías diversas.



Foto 3

Es importante igualmente permitir y favorecer los juegos de aparecer-desaparecer (ocultarse bajo una tela, detrás de un parapeto...), los de persecución (pillar y ser pillado...), así como los de devorar y ser devorado (juego del lobo, de monstruos...), ya que constituyen la expresión de sus miedos ante un mundo exterior que todavía no controla y le resulta amenazante. En el ejercicio de estos juegos, mediante la superación del miedo a desaparecer, a ser atrapados, o a ser devorados, los niños y niñas adquieren la seguridad y confianza básicas en sus propias posibilidades frente a las amenazas del mundo exterior.

Es necesario prestar especial atención a los desajustes que pudieran presentarse tanto en el ámbito de las capacidades motrices, como en el del equilibrio personal y relacional, con el fin de ajustar la intervención educativa y evitar que los problemas se agraven o se enquisten de manera definitiva.

3.2.1.3- Autonomía en la vida cotidiana

A través de los contenidos de este bloque, se pretende que los niños y las niñas, con la ayuda de una adecuada intervención educativa, desarrollen su iniciativa, autonomía e implicación personal en los juegos y actividades cotidianas, así como que se incorporen progresivamente a las actividades grupales y a las exigencias que comporta la vida con los demás.

Es importante que la escuela infantil promueva la autonomía e iniciativa personales en la resolución de las tareas y actividades cotidianas; así como que facilite la incorporación de los pequeños a las exigencias y requerimientos de la vida en grupo.

Para ello, es preciso **crear un marco espacio-temporal claro y estable** en el que tengan cabida tanto las actividades espontáneas libremente elegidos como las propuestas por las personas adultas, y en el que la **regularidad en la sucesión de los distintos tipos de actividad**, les permita predecir y anticipar los comportamientos de los demás y regular los propios.

Es conveniente también **alternar las tareas y actividades que requieren una resolución autónoma por parte de los pequeños con otras actividades realizadas en común**, en sesiones de duración adaptada a sus posibilidades para mantener su atención e implicación, las cuales le darán la oportunidad de desarrollar hábitos de escucha, de espera de su turno de participación, etc.

En las acciones cotidianas como vestirse, comer, beber, hacer uso del baño, sacar los materiales de juego y guardarlos, así como en el uso de objetos y de materiales diversos, la persona educadora permitirá y favorecerá la resolución autónoma de las mismas por parte de las niñas y de los niños, ayudándoles en la culminación de la tarea sólo cuando demanden ayuda y no puedan realizarla por sí mismos.

A la vez que se permite y favorece su autonomía, los pequeños irán incorporándose a la vida con los demás en el marco de unas relaciones cálidas y afectuosas, aprendiendo a regular su comportamiento a partir de las demandas y requerimientos de las personas educadoras, a compaginar sus deseos con los de los otros niños y niñas, y a ajustarse a unas normas (pocas pero claras) necesarias para la convivencia.

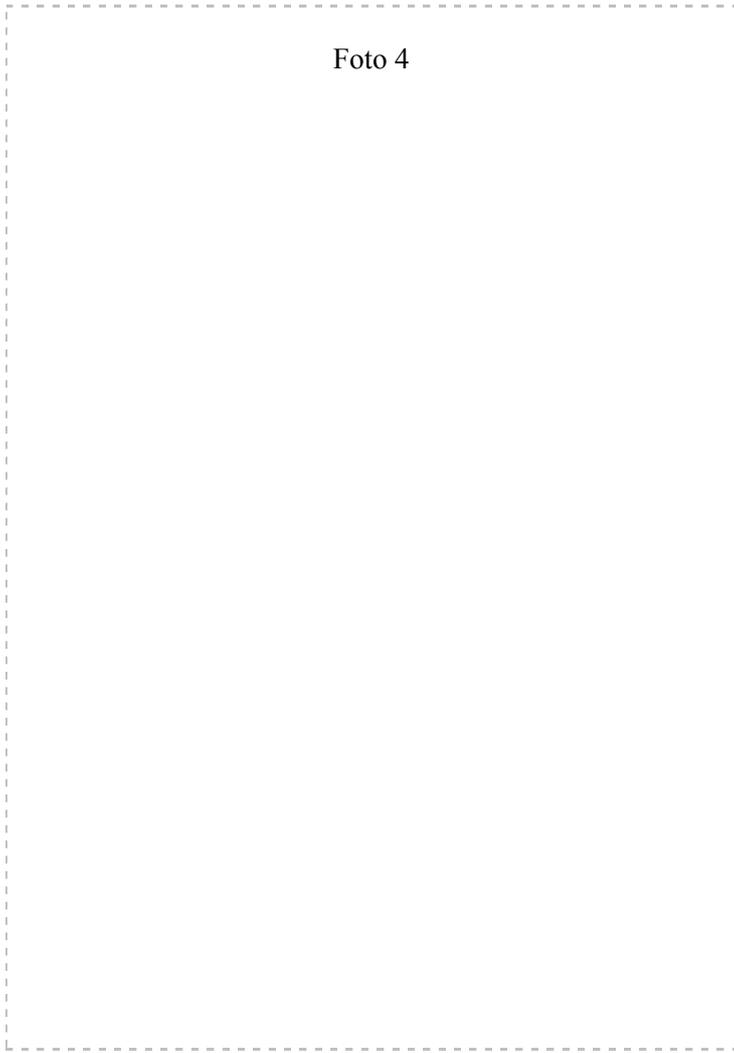
3.2.1.4- Salud y bienestar

En el primer ciclo de la Educación Infantil la responsabilidad en el mantenimiento de la salud y bienestar de los pequeños corresponde a las personas que están al cuidado y al cargo de su educación.

Puede decirse que **los objetivos, contenidos y modos de intervención educativa mencionados en los bloques anteriores, contribuyen a la salud y bienestar infantil en la medida en que constituyen un medio** para satisfacer sus necesidades básicas de afecto, de relación, de actuación, exploración y comprensión del mundo que les rodea, como también para la afirmación de la propia identidad y de sus propias capacidades. Pero en este bloque de contenidos se quiere resaltar, sobre todo, la importancia de que la escuela infantil conceda una atención adecuada a la satisfacción de necesidades tales como: la alimentación, la higiene, el descanso y la seguridad física de los pequeños.

Es importante que en este campo, como en otros, **se actúe en estrecha coordinación con las familias**, con el fin, por un lado, de respetar los ritmos biológicos y costumbres establecidos en el hogar e ir adecuando éstos paulatinamente a los del marco escolar y, por otro, de detectar posibles carencias que requieran medidas compensatorias.

Foto 4



Tanto en las acciones relativas a la higiene corporal (limpieza, control de esfínteres...), como a las de alimentación y de sueño, conviene tener en cuenta que, además de cubrir necesidades biológicas y de supervivencia, permiten actuaciones interactivas entre las personas adultas y los pequeños, que son de vital importancia para el equilibrio emocional, la construcción de una imagen positiva de sí mismo y para el desarrollo cognitivo y social infantil. Por ello, es preciso, como se ha indicado, realizar estas acciones en un clima relajado y comunicativo, flexibilizando las exigencias, evitando la rigidez, el conflicto de voluntades entre las educadoras y los pequeños y las prisas en la realización de las mismas.

Los espacios destinados a la satisfacción de estas necesidades (comedor, zona de aseo y de cambio, zona para dormir...) deben ser acogedores, rodeados de un ambiente íntimo, bien equipados e higienizados, contando, al mismo tiempo, con la presencia segura e interactiva de las personas educadoras.

Por otra parte, es deseable que las niñas y los niños puedan colaborar y realizar de forma cada vez más autónoma algunas de las actividades relacionadas con su higiene corporal (lavarse la cara y las manos, iniciarse en el uso del pañuelo para limpiarse la nariz, utilizar el baño y sus utensilios...), con su descanso y alimentación (usar el vaso, la cuchara y el tenedor para comer, ayudar a poner y a quitar la mesa...), así como, con el mantenimiento y cuidado de los objetos y dependencias donde se desarrolla la vida cotidiana (cuidar los juguetes, usar la papelera...).

También resulta conveniente tratar la adopción de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad física personal, como es el caso de la prevención de accidentes, desde un punto de vista positivo, con la finalidad de no provocar angustias o miedos, sino de favorecer en las niñas y en los niños conductas sensatas que les lleven a identificar las situaciones de riesgo y de peligro (atravesar una calle sin mirar, comer objetos encontrados en el suelo, actuaciones temerarias en las carreras y en los saltos...).

3.2.2- EL MEDIO SOCIAL Y FÍSICO

3.2.2.1- El entorno familiar y escolar

El centro de Educación Infantil supone la ampliación del entorno familiar de las niñas y los niños a un entorno nuevo y desconocido para ellas y ellos.

Uno de los objetivos fundamentales de la intervención educativa en el inicio de la escolarización es que el tránsito de la vida familiar a la escuela se haga con garantías de éxito; es decir, que sea una experiencia placentera, fuente de avances y no de bloqueos en el desarrollo de la personalidad infantil.

Para ello, será preciso **conceder a cada uno de los niños y de las niñas el tiempo suficiente para que hagan dicho tránsito de manera autónoma y por propia iniciativa**, cuando, a través de la separación progresiva de sus familiares y el contacto paulatino con el medio escolar, hayan conseguido la seguridad y confianza suficientes para quedarse solos en la escuela. (Ver apartado: periodo de adaptación).

Por lo que se refiere a este bloque, **se pretende que los pequeños se sientan miembros activos y participativos del grupo familiar y escolar, estableciendo progresivamente relaciones afectivas e interactivas con las personas adultas y con sus compañeros y compañeras del grupo escolar**. Se trata igualmente de que vayan conociendo y nombrando algunos de los elementos del medio familiar y escolar (sus dependencias y las actividades que en ellas se realizan, los familiares más directos y las personas con las que convive en la escuela...), y también, de que avancen en el descubrimiento de algunas de las características más

relevantes y de la utilidad o función de los distintos objetos de la vida cotidiana en ambos entornos.

Tanto el conocimiento físico de los elementos del hogar y de la escuela, como su integración en la vida grupal y relacional, son accesibles para los pequeños **a través de la implicación de éstos en las actividades de la vida cotidiana y de las interacciones y relaciones que establecen con las personas significativas de ambos entornos.**

Así, cuando se desplazan, realizan actividades diversas y manipulan objetos variados en las distintas dependencias del hogar y de la escuela, van descubriendo los distintos elementos, así como, sus características y sus funciones, a través de la percepción de semejanzas, diferencias o regularidades en su aspecto o en su comportamiento físico.

De la misma manera, en la medida en que se relaciona con las personas significativas de su entorno (familiares próximos, educadoras o educadores, compañeros y compañeras, familiares de éstos que se acercan a la escuela...), se irán percibiendo a sí mismos y a los demás como seres que tienen sus propios pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones, y aprenderán progresivamente a expresar los propios y a tener en cuenta los de los demás. Percibirá también, su propio rol en el grupo y el de las otras personas, regulando progresivamente su comportamiento en función de los mismos y asumiendo paulatinamente las normas de convivencia.

Los procesos de descubrimiento del entorno y de la integración en la vida grupal no los hacen solos, sino que cuentan con la mediación indispensable de las personas adultas. Éstas, **en primer lugar, les dan autonomía y les estimulan a explorar y manipular los objetos y utensilios de su entorno, y en segundo lugar, le acompañan en sus juegos y actividades, bien dirigiéndoles miradas de aprobación y de estímulo, bien a través de la interacción y de la intervención directa.**

Las personas educadoras ejercen su papel de mediadoras en los aprendizajes de los pequeños cuando proveen los espacios de materiales variados y cuando actúan y juegan con ellos y ellas: observando y compartiendo sus descubrimientos; haciéndoles preguntas o respondiendo a las que ellas y ellos le hacen; ayudándoles a centrar la atención en los objetos y sus características físicas observables (tamaño, color, olor, sonoridad, textura, sabor, sustancia, cualidades térmicas...); ampliando la información a propósito de los asuntos que son objeto del interés infantil; estableciendo tiempos para cada actividad; poniéndoles límites sobre lo que se puede y no se puede hacer (romper objetos, agredir a los otros...) etc.

Es importante también que el equipo educativo ayude a los niños y niñas a establecer conexiones entre las vivencias y experiencias del ámbito familiar y las del escolar. Para ello, es conveniente que exista un intercambio asiduo de información entre las familias y el personal educativo, que se les permita llevar algunos objetos significativos del hogar a la escuela y viceversa, y que se les de oportunidad tanto de hablar sobre sus familiares, experiencias, acontecimientos, costumbres y objetos del hogar, como de observar fotografías y libros de imágenes que representan imágenes relacionadas con el ámbito familiar.

3.2.2.2- Entorno y vida en sociedad

Los contextos familiar y escolar forman parte de un entorno socio-cultural más amplio del que reciben influencia, a la vez que le aportan la suya. En lo que se refiere a las niñas y niños pequeños, el entorno socio-cultural abarca el propio barrio o localidad y otros contextos que, sin ser tan próximos, captan su atención e interés a través de soportes culturales como la televisión, libros de imágenes, fotografías etc.

Este bloque hace referencia a los contenidos que posibilitan el acceso progresivo de los niños y las niñas al conocimiento de la comunidad socio-cultural a la que pertenecen y su paulatina integración en ella. La finalidad es que vayan accediendo progresivamente al conocimiento de su barrio o localidad y que empiecen a observar y conocer algunos de sus elementos y de sus formas de organización social.

Foto 5

El entorno socio-cultural más próximo constituye a estas edades una fuente de estímulos físicos y sociales que captan su atención e interés. Primeramente centran su atención en objetos o elementos específicos (un coche, un producto o la balanza de una tienda, la cubierta de una alcantarilla, un barrendero...), captando en experiencias sucesivas sus características y comportamientos más observables. Progresivamente van relacionando los datos observados entre sí, hasta hacerse una idea propia sobre los objetos, sus características y su comportamiento (un coche tiene ruedas, volante..., sale del garaje, se desplaza, aparca...), como también, sobre

las acciones humanas y el comportamiento de las personas en diferentes situaciones sociales (en la tienda se piden productos, los pesan, los envuelven, se entrega dinero...).

Para que los niños y las niñas puedan acceder a esas experiencias y conocimientos, **la escuela infantil promoverá salidas frecuentes a los espacios próximos de su barrio o localidad, permitiéndoles observar e interactuar con los objetos y personas que en ellos se encuentran.**

En estas salidas, el personal educativo fomentará la curiosidad infantil y les proporcionará un margen de acción y el tiempo suficiente para que puedan actuar y observar sosegadamente, de acuerdo con sus propios ritmos, necesidades e intereses.

Igualmente, les ayudará a centrar la atención sobre algunas características observables que para ellos y ellas pasen desapercibidos, responderá a sus preguntas y llamadas de atención sobre los descubrimientos realizados y les permitirá expresar las emociones y sentimientos que experimentan.

De igual manera, es posible **aprovechar situaciones** que eventualmente se produzcan en el exterior y que sean perceptibles desde el recinto escolar, para propiciar su observación por parte de los niños y las niñas (reparaciones en la calle, una máquina barredora, el reparto de butano...).

Es conveniente también, disponer de **fotografías** u otro tipo de imágenes relativas a situaciones y elementos significativos del entorno sociocultural para que puedan observarlas y hacer comentarios sobre ellas, al tiempo que se les ayuda a relacionar lo observado con sus vivencias y experiencias previas (la calle, un parque, la tienda...)

3.2.2.3- El entorno natural

La familia, la escuela, el barrio o la localidad son estructuras socio-culturales que no se dan descontextualizadas, sino que se ubican en un determinado entorno natural que las condiciona, a la vez que aquellas influyen en él.

En la escuela infantil se pretende que al mismo tiempo que las niñas y los niños van accediendo al conocimiento e integración en su medio socio-cultural, vayan haciéndolo también en el mundo natural.

Este bloque se refiere a los contenidos que facilitan la progresiva adquisición del conocimiento físico y social relativo al mundo natural en el que se desarrolla la vida de los pequeños, su integración en el mismo y el conocimiento paulatino de otros entornos naturales no tan próximos pero significativos.

Las niñas y los niños de estas edades muestran, por lo general, un vivo interés por ciertos elementos y fenómenos del entorno natural, en algunos de los cuales centran su atención y sus acciones manipulativas, a la vez que experimentan todo un cúmulo de sensaciones y de emociones. Pensemos, por ejemplo, en las sensaciones, por lo general placenteras pero en algunos casos de temor, que experimentan en el baño y chapoteos en el agua o con la manipulación de la tierra; la atracción que sienten por la lluvia y los charcos; el gozo en unas ocasiones y el temor en otras, de exponerse a la acción del viento; el asombro o el miedo ante una tormenta; la admiración de una flor; la atracción o el temor ante determinados animales, etc.

Como ocurre con los objetos y con otros elementos del marco socio-cultural, los pequeños inicialmente fijan su atención en elementos específicos del medio natural, percibiendo sus características, su comportamiento y las sensaciones que producen a través de sucesivas

exploraciones y observaciones llevadas a cabo en el contacto directo con los mismos, y a través de libros con ilustraciones, de la televisión, etc. Lenta y progresivamente van relacionando entre sí todas estas informaciones, adquiriendo cada vez un conocimiento más completo de su entorno.

Por ello, la escuela infantil fomentará el contacto y la familiarización de los niños y las niñas con los elementos del medio natural en condiciones tales que les permita vivir sensaciones placenteras e ir superando tanto los temores o rechazos que sientan ante su presencia y manipulación, como las conductas temerarias que provoquen riesgos para su salud (tocar animales incontrolados, permanecer bajo la lluvia sin ropa adecuada...), todo lo cual, les proporcionará sentimientos de seguridad y competencia y les permitirá desenvolverse con mayor autonomía en su medio.

Los pequeños deben tener numerosas **oportunidades de jugar y de actuar al aire libre en la escuela y en espacios próximos a la misma**. El patio de la escuela constituye un espacio adecuado para que entren en contacto y puedan observar algunos elementos y fenómenos del medio natural (una hormiga, un charco helado, la caída de las hojas...). **Se hará todo lo posible para que cuente con agua, espacios con hierba y árboles diversos, zonas de tierra o arena para manipular, zonas cubiertas y descubiertas, espacios para algunos animales, etc.**

Es conveniente también que los pequeños colaboren con las personas educadoras en el cuidado, alimentación e higiene de algunos animales y plantas. Esto les permitirá observar su comportamiento y captar sus características externas, y les ayudará a ir adoptando actitudes de cuidado y respeto hacia los seres vivos y a ir controlando progresivamente su impulsividad (acariciar, manipular con cuidado...).

De igual manera, puede **aprovecharse** como objeto de observación **cualquier situación perceptible desde la escuela que se presente casualmente y atraiga la atención del alumnado** (una granizada, la poda de los árboles, la lluvia...).

Foto 6

Es importante, asimismo, disponer de libros que contengan imágenes con elementos del entorno natural significativos para los pequeños, y **fomentar su observación y comentarios entre ellos y con las personas educadoras**.

3.2.3- COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

3.2.3.1- Lenguaje oral

La niña y el niño de 2 años, por lo general, ya ha comenzado a utilizar el lenguaje oral para comunicarse con las personas con las que se relaciona, así como para nombrar con palabras apropiadas diversos objetos y hechos de su entorno. Esto quiere decir que está utilizando el lenguaje oral como un instrumento de comunicación y, también, para representar y conceptualizar, de manera incipiente, la realidad (la palabra sustituye al objeto real; se nombra con distintas palabras todo aquello que es distinto, lo cual supone captar las características comunes de los distintos objetos que se nombran de la misma manera...).

A través de este bloque de contenidos se pretende que los niños y las niñas utilicen el lenguaje oral de forma cada vez más amplia y precisa, tanto para comunicarse con los demás, como para avanzar en la representación y conceptualización de la realidad en la que se desenvuelve su vida cotidiana.

Conviene señalar que la adquisición y desarrollo del lenguaje oral por parte de los pequeños no se produce de manera automática, sino que **se realiza a través de su uso en las interacciones comunicativas que se establecen entre ellos y las personas adultas y entre iguales, en el transcurso de las actividades cotidianas.**

En este proceso, niños y niñas no son seres pasivos, sino que incorporan activa y progresivamente el habla que oyen en su entorno, poniendo a prueba las hipótesis que han elaborado sobre su funcionamiento, tanto respecto al significado de las palabras, como a sus aspectos tonales, fonológicos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos.

Por eso, las incorrecciones en los aspectos citados que a menudo cometen al hablar, deben tomarse como indicios del proceso activo de construcción de la lengua, las cuales rectificarán en la medida en que, a través del uso, comprueban que sus hipótesis no se ajustan al habla convencional o que sus expresiones no son entendidas por sus interlocutores. Es hablando, usando el lenguaje en situaciones comunicativas cotidianas, como los pequeños irán perfeccionando su lenguaje, y no a través de repeticiones mecánicas y descontextualizadas de las palabras o expresiones incorrectamente utilizadas.

La escuela infantil debe ofrecer un marco comunicativo donde niñas y niños puedan expresarse y dialogar sobre sus experiencias y descubrimientos con sus iguales y con las personas que se encargan de su educación.

Es importante que las personas educadoras se muestren deseosas de comunicarse con los pequeños en el transcurso de sus juegos y actividades y que acojan y estimulen sus conductas comunicativas, poniendo todo su empeño en comprender las intenciones y el significado de lo que les desean comunicar para, desde ahí, proseguir la conversación, ofreciéndoles, al mismo tiempo, un modelo lingüístico rico en significados, claro y bien estructurado. Todo esto será especialmente necesario con aquellos niños y niñas cuyo ambiente familiar les ofrece unas relaciones comunicativas y una estimulación verbal escasas.

Conviene que dichos intercambios verbales entre las personas adultas y los pequeños en situaciones de juego y actividad en las que ambos están presentes, se empleen progresivamente para referirse y establecer relaciones significativas con situaciones y experiencias anteriores o posteriores vividas por los pequeños dentro o fuera de la escuela. De esta manera, se estimula el

uso incipiente de la estructura narrativa y la ampliación del conocimiento significativo de sí mismos y de su entorno.

En ese mismo sentido, son particularmente valiosas las situaciones que se crean para contar cuentos o para la lectura conjunta de libros de imágenes. En estas situaciones, individualizadas o de pequeño grupo, es importante que el personal educador capte la atención activa de los pequeños, que favorezca la comprensión del significado de lo que ven o se les cuenta y la relación de esto con sus conocimientos y experiencias previas, siendo conveniente también, responder a sus preguntas, acoger sus comentarios y ampliarlos de manera que puedan comprender aspectos nuevos de la realidad.

Foto 7

Si además de contarles cuentos y observar libros de imágenes conjuntamente, se los dejamos a su alcance para que puedan manipularlos por propia iniciativa, aprenderán a situarlos en la posición correcta y a pasar las páginas en orden, les motivará a centrar su atención en el contenido y provocará el deseo de hablar sobre ellos y de pedir a las personas adultas que se los lean, lo cual supone una primera aproximación a las peculiaridades del lenguaje escrito.

El desarrollo lingüístico de los pequeños también se verá favorecido a través de las nanas, cancioncillas y retahílas de tradición oral que acompañan los ritos de dormir y diversos juegos de halda, así como ciertos poemas, canciones y juegos de palabras de nuestro acervo cultural. Todos ellos propician una relación afectiva y lúdica con el lenguaje, provocan el gusto y el deseo de utilizarlo y posibilitan la familiarización con los aspectos sonoros, rítmicos y fonéticos del habla.

En cualquier caso, es necesario que las personas educadoras sean sensibles a los distintos ritmos, particularidades y perturbaciones que, con carácter transitorio o más graves, pudiera presentar el desarrollo lingüístico de cada uno de los niños y niñas, adecuando sus intervenciones educativas a los mismos.

3.2.3.2- Expresión musical

La música, como la palabra y el movimiento, acompaña al niño y a la niña desde el comienzo de su desarrollo sensorial. Las niñas y los niños son muy sensibles a la música, se dejan inundar por ella, y por lo general se contagian fácilmente de las emociones que transmite.

Mediante este bloque de contenidos se pretende que los pequeños exploren las posibilidades sonoras corporales y de los objetos, que se familiaricen con ritmos, melodías y canciones diversas, y que disfruten con su escucha y producción.

Foto 8



Cuando niñas y niños de estas edades manipulan objetos diversos en situaciones de juego y actividades cotidianas, es frecuente que los encontremos concentrados en la escucha de los efectos sonoros producidos como consecuencia de dicha manipulación (el chorro del agua que cae sobre un recipiente, golpes rítmicos de una pieza de construcción en el suelo, la cuchara sobre el plato, entrecuchar de dos objetos entre sí, arrugamientos de pliegos de papel de diverso tipo...), e incluso, estos efectos son promovidos por ellos mismos de manera intencionada para escucharlos una y otra vez, (creando repeticiones rítmicas interrumpidas por tiempos de silencio), .

La experimentación de las posibilidades sonoras de los objetos, además de ser un medio de expresión de emociones, de gozo y de disfrute, les permite descubrir las cualidades sonoras de los mismos (no suena lo mismo un objeto de madera que otro de plástico o de cristal...), así como familiarizarse con el componente rítmico del lenguaje musical, ocurriendo lo mismo con la experimentación de las posibilidades sonoras del propio cuerpo (emisión de sonidos diversos a través de la voz, de palmadas, imitación de sonidos de animales...)

Es conveniente que las personas educadoras estimulen y presten atención a la producción espontánea infantil de sonidos y de ritmos, tanto para alentarlas con miradas y expresiones de aprobación, como para introducir propuestas de nuevos contrastes (lento-rápido, fuerte-suave), todo lo cual les permitirá la ampliación y enriquecimiento de sus descubrimientos.

La canción es otra de las formas más asequibles y gratas de favorecer el encuentro con la música, aportando a los pequeños estímulos rítmicos, melódicos y de entonación que contribuyen a la interiorización sensitiva del lenguaje musical.

Los cantos pueden utilizarse para ser escuchados por los niños y las niñas, con el solo recurso de la voz o el acompañamiento melódico o rítmico de algún instrumento musical por parte de las educadoras, y también, para ser cantados de manera conjunta por aquellas y los pequeños. En este caso se puede acompañar el canto con expresiones mímicas y gestuales que promuevan la implicación y expresión corporal.

Igualmente, sirven para desarrollar el lenguaje musical juegos tales como la repetición en eco de poemas sencillos, dichos o retahílas de tradición oral recitados por la educadora, que pueden ser acompañados de palmadas rítmicas o bien tararearlos con melodías improvisadas por los propios niños y niñas.

3.2.3.3- Expresión y comunicación corporal

Los seres humanos disponemos de un recurso básico, el lenguaje corporal, mediante el cual nos relacionamos y comunicamos con los demás, a la vez que expresamos nuestro mundo interior y nuestra forma de situarnos ante el mundo exterior.

A través de los contenidos de este bloque se pretende que los pequeños experimenten, descubran y utilicen los recursos básicos de expresión corporal (acción, gesto, movimiento, posturas, mirada, situación en el espacio, contacto directo cuerpo a cuerpo...), para exteriorizar su mundo interno (sentimientos, emociones, fantasías, deseos, pensamientos...) y para establecer relaciones de comunicación con las personas de su entorno.

En estas edades, el contexto más adecuado para el desarrollo de la dimensión expresiva y comunicativa del cuerpo, lo constituyen las situaciones de juego de movimiento, de manipulación de objetos y de interacción con las personas del entorno, propiciadas en relación con los Ámbitos de Identidad y Autonomía y del Medio Social y Físico.

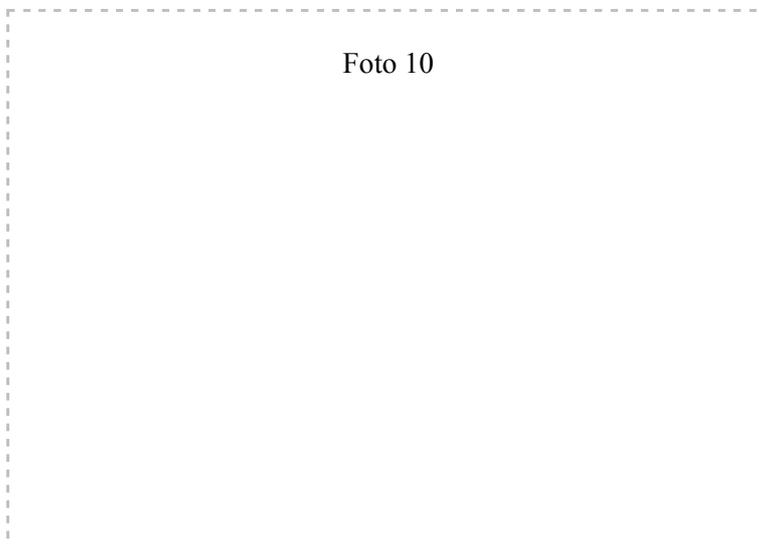
Mediante el juego, los niños y las niñas se divierten, tantean, experimentan, establecen relaciones con los otros, imitan y comprenden el mundo exterior. Movilizan su cuerpo, aprenden a controlarlo y, al tiempo que exploran sus posibilidades motrices, descubren sus capacidades expresivas para comunicar sus sentimientos, emociones y necesidades, así como sus ideas acerca de la realidad exterior.

Foto 9



En estas situaciones de juego de movimiento y con los objetos, surge el juego simbólico y de imitación de acciones de la vida cotidiana (conducir ambulancias, actuar como el lobo, dar de comer o dormir a la muñeca...), a través de los cuales expresan su visión e interpretación del mundo exterior, así como sus deseos, ansiedades e inquietudes, sentimientos que, a menudo, no pueden manifestar con palabras y que les resultarían abrumadores si no pudieran representarlos en sus fantasías lúdicas.

Foto 10



Por todo ello, es importante que el personal educador esté atento e interprete el lenguaje corporal expresado por los pequeños en el transcurso de sus juegos y actividades cotidianas, captando y haciéndose eco de los sentimientos, emociones, deseos, necesidades y concepción de la realidad que manifiestan, al tiempo que él mismo pone en juego y adecua sus propios recursos expresivos corporales (gestos, contacto corporal, miradas, posturas, tono corporal...) para establecer una comunicación fluida con cada uno de los niños y niñas.

Junto a ello, pueden proponerse también juegos de imitación de algunos estados emocionales, de comportamientos de animales, de acciones y hechos cotidianos o de fantasías. De esta manera los pequeños irán progresando en la expresión y comprensión, con un mayor grado de intencionalidad y de ajuste, de algunos sentimientos y emociones (enfado, alegría, tristeza...), así como, de acciones y comportamientos de diversas personas y de objetos de la vida cotidiana que se pueden comunicar y representar a través de gestos y movimientos corporales.

3.2.3.4- Expresión plástica y visual

El lenguaje plástico y visual constituye un vehículo expresivo y comunicativo, así como una forma de representación y de conocimiento de la realidad a través de las imágenes producidas en soportes y con instrumentos y materiales diversos.

En este bloque se pretende que las niñas y los niños descubran, experimenten y utilicen distintos materiales de su entorno a modo de instrumentos y soportes de producciones plásticas diversas (dibujo, pintura, modelado, rasgado y encolado de papel...), como medio de expresión, de comunicación y de representación de sus sentimientos, emociones, fantasías, ideas y pensamientos.

Es importante que la escuela infantil **ponga a disposición de los pequeños diferentes soportes, instrumentos y materiales, con los que llevar a cabo sus incipientes experiencias y producciones plásticas y visuales**, tales como: papel de distintas texturas y tamaños, colocados en el suelo, en la pared o en la mesa, pizarras, acetatos para transparencias, etc., en los que puedan dejar marcas tanto con sus propias manos y dedos, como con instrumentos y materiales diversos (ceras duras y blandas, tizas, lapiceros, rotuladores y pinceles gruesos, temperas, esponjas, muñequillas de trapo para realizar estampaciones, papeles rasgados, cola de pegar...); arcilla y pasta para modelar con sus propias manos y dedos, con moldes y objetos para aplastar, incrustar, etc.; linternas y cajas con agujeros y transparencias de distintos colores para proyectar la luz a través de ellos; visor rudimentario o proyector de transparencias, etc.

Conviene tener en cuenta que, en los primeros contactos de los pequeños con todos esos materiales, prima sobre todo la necesidad de exploración de los mismos, como también el placer y la curiosidad por constatar los efectos que dicha manipulación provoca. Así lo podemos constatar cuando realiza las primeras marcas con un lápiz sobre el papel o con sus dedos sobre un bloque de arcilla: raya una y otra vez por el placer de rayar, hunde sus dedos en la arcilla constatando las sensaciones que le produce y explorando su comportamiento maleable, sintiendo, en ambos casos, el placer de marcar y de percibir sus propias huellas.

Estas primeras marcas son incontroladas y no tienen, en un principio, una intención de representar objetos de la realidad. Progresivamente, con la ayuda de las personas adultas que se interesan por estas producciones de los pequeños y les hacen preguntas sobre qué es lo que han hecho, irán dándoles un significado y un nombre, aunque todavía sus marcas no tengan semejanza con los objetos que dicen representar. Posteriormente, a partir de numerosas experiencias y exploraciones como las citadas anteriormente, mostrarán una intención incipiente de representar objetos de la vida real y sus marcas se irán aproximando más, en su aspecto, a los objetos reales, constituyendo, a la vez, un medio de expresión y de comunicación de sus sentimientos, emociones, ideas y pensamientos.

Estas experiencias les aportan, también, todo un cúmulo de sensaciones y percepciones (táctiles, visuales, olfativas...) que contribuyen a un mejor conocimiento del entorno por parte de los niños y las niñas (descubrimiento de la luz, los colores, las formas, las texturas, los olores...) y a un creciente gusto por expresarse por este medio.

Foto 11

Al mismo tiempo, a lo largo de todo este proceso, los pequeños tienen ocasión de progresar en sus habilidades de coordinación viso-manual y en el dominio de los distintos instrumentos que utilizan, lo cual les permite afianzar su autoestima, sintiéndose orgullosos de sus producciones y de su creciente destreza.

En todo caso, es de vital importancia que las personas educadoras respeten las producciones y los distintos ritmos de desarrollo que presentan cada uno de los niños y de las niñas, sin pretender resultados estético-artísticos al uso entre las personas adultas, tratándose más bien, de estimular las exploraciones infantiles y de ayudarles a disfrutar, ampliar y perfeccionar su capacidad de comunicación y de representación en las actividades y producciones que realizan.

3.2.3.5- El lenguaje matemático

En la edad que nos ocupa, no se puede hablar propiamente de objetivos y contenidos matemáticos, ya que estos implican un nivel de razonamiento y de abstracción mental que no se corresponde con el estadio sensoriomotor en que se encuentran estos niños y niñas.

No obstante, sí podemos hablar de una aproximación al lenguaje matemático que cree las condiciones para que los pequeños accedan progresivamente a las primeras nociones matemáticas.

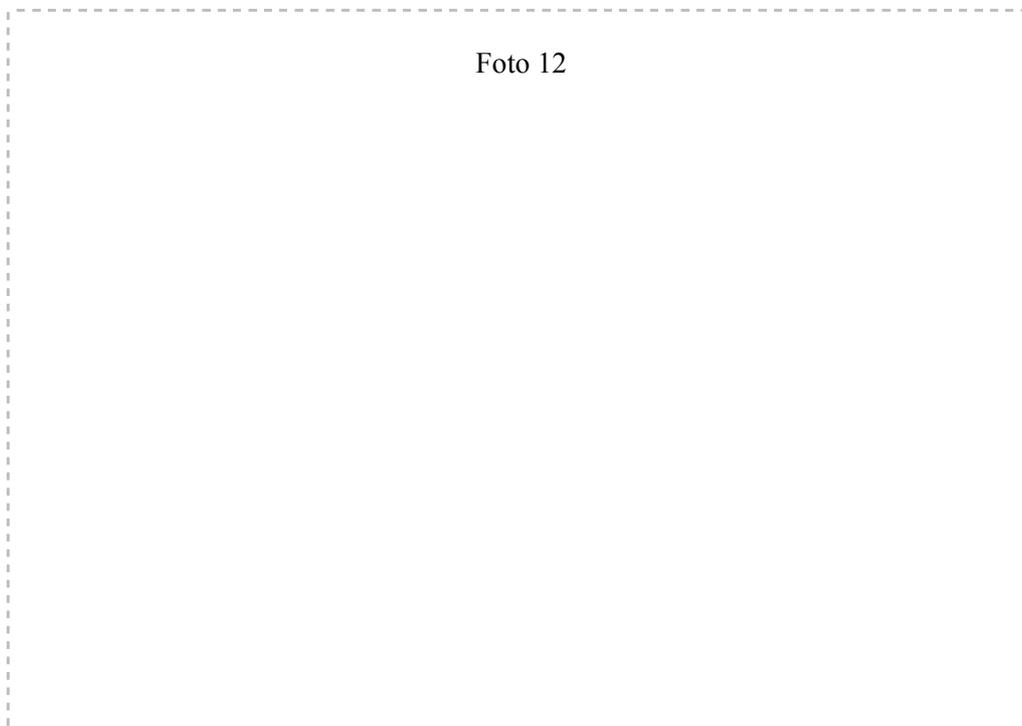
Esta aproximación se realiza a través de los objetivos y contenidos propios de otros bloques del presente Ámbito y de los Ámbitos de Identidad y Autonomía, y del Medio Físico y Social, los cuales, como se ha dicho reiteradamente, se consiguen mediante la propia acción de los pequeños en interacción con los objetos y personas de su entorno.

Cuando los niños y niñas colaboran en la resolución de sus necesidades básicas, cuando se desplazan y hacen juegos de movimiento, cuando exploran su cuerpo y manipulan los objetos del entorno, cuando elaboran producciones plásticas, etc., van realizando una serie de aprendizajes que son previos, pero indispensables, para acceder a las primeras nociones matemáticas. Nos referimos a descubrimientos tales como: las características físicas perceptibles de los objetos, la situación de sí mismos y de los objetos en el espacio, el orden temporal con que se suceden las actividades cotidianas, relaciones de causa-efecto, etc.

Para que estos descubrimientos sean posibles, el personal educador, además de una adecuada organización espacio-temporal, ofrecerá a los pequeños una gran variedad de objetos y materiales que les proporcione una amplia gama de estímulos sensoriales y motrices, dándoles la oportunidad de manipularlos con autonomía.

Es importante no limitar los materiales a aquellos juegos didácticos que existen en el mercado, sino que es conveniente también aportar objetos naturales (piedras, conchas de mar...) y otros muchos objetos de la vida cotidiana (pinzas de la ropa, aros de goma de cafeteras, cajas, frascos con distintos tipos de cierre, conos de lana de tejer, muestrarios de telas o de papel de cubrir paredes...), mediante los cuales las niñas y los niños tengan ocasión de percibir sus características físicas (diferentes colores, tamaños, texturas, formas, longitudes, sonidos, sabores, cualidades térmicas, olores, sustancias como la madera, el vidrio, el corcho, la goma, el metal, el cartón, la tela, etc.) y de realizar una gran variedad de acciones con ellos (abrir-cerrar, llenar-vaciar, alinear, apilar, enroscar-desenroscar, unir-separar, alejar-acercar, enrollar-estirar, desplazar, transportar, etc.).

Foto 12



A través de sus acciones con los diferentes objetos y materiales, los pequeños irán estableciendo relaciones incipientes de semejanza y de diferencia entre ellos basándose en alguno de sus rasgos cualitativos (yo quiero los grandes, estos son blandos, aquí se guardan los de madera...) e irán captando nociones tales como mucho, pocos... De igual manera, a través de los juegos de movimiento y de los juegos de apilar y de construcción irán descubriendo los límites y dimensiones del espacio y nociones como: proximidad-lejanía, dentro-fuera, arriba-abajo, cerrado-abierto...

Hay que tener en cuenta que estas primeras nociones son todavía nociones en acción, y que las manejan en su vida cotidiana antes de ser capaces de verbalizarlas. Por eso, es conveniente que las personas educadoras presten atención y observen las acciones de los pequeños, con el fin de captar qué nociones de este tipo manejan en el plano de la acción, y de ayudarles, en unos casos, poniendo palabras a sus acciones, y en otros, proponiéndoles pequeños retos que les ayuden a avanzar en su desarrollo perceptivo y lógico.

3.3- LA EVALUACIÓN

La evaluación debe considerarse, de acuerdo con las orientaciones realizadas hasta el momento, recogidas en el DCB y en la Orden de Evaluación (BOPV del 5 de mayo de 1.993), como **el instrumento que permite la reflexión y la mejora del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es inseparable de la práctica** y permite recoger la información necesaria para poder tomar decisiones y ajustar las propuestas a los intereses del grupo y a las capacidades de cada una de las criaturas.

La evaluación, así entendida, parte de considerar lo que cada niño y cada niña sabe, lo que le interesa, así como lo que cada profesor y profesora puede hacer para, realizando propuestas acordadas con estos primeros datos, posibilitar y potenciar la construcción de nuevo conocimiento.

Evaluar un proceso de aprendizaje constructivo en todas y cada una de las criaturas no es tarea fácil. Requiere, por una parte la observación de lo que está sucediendo de forma visible y, por otra, saberlo interpretar a la luz del conocimiento que la educadora posee sobre cada niño y niña y sobre cómo se realizan de forma teórica los aprendizajes objeto de evaluación.

La evaluación requiere profesionales empáticos, con una actitud de escucha y respeto hacia la complejidad del aprendizaje infantil y el reconocimiento de la necesidad de ajuste y también aprendizaje por parte de las personas adultas.

El profesorado de esta etapa sabe que una herramienta privilegiada, habitualmente utilizada en sus aulas, es la observación de todo lo que sucede en el aula y de lo que cada niño y cada niña hace, convirtiéndose ésta en el instrumento de evaluación por excelencia.

Para que la observación pase a ser instrumento de evaluación planificada requiere, por un lado, sistematización de la recogida de datos significativos y de los efectos de la acción que se ha puesto en marcha en el aula, y por otro lado, debe servir de instrumento de debate y reflexión encaminada hacia el cambio y la mejora.

La observación y la planificación de la acción educativa serán, de este modo, las herramientas que convierten a ésta en un acto reflexivo, y a quien las diseña, las pone en práctica y las evalúa, en profesionales de esta acción educativa.

3.3.1- QUÉ EVALUAR.

Siguiendo el mismo razonamiento, es obvio que se debe evaluar aquello que cada profesional ha planificado como intervención educativa para llevar a cabo un proceso de aprendizaje que conduzca a la consecución de los objetivos propuestos para todos y cada uno de los niños y niñas.

Como cada proceso es distinto, cada clase tiene sus características y cada criatura tiene su ritmo particular, es difícil señalar de forma general qué evaluar, sin embargo, puesto que debemos evaluar capacidades y éstas poseen unas líneas generales de adquisición, se ofrecen unas pautas sobre aspectos y dominios que pueden ayudar en el diseño de la intervención educativa y, por tanto, de la evaluación concreta que cada profesional debe realizar.



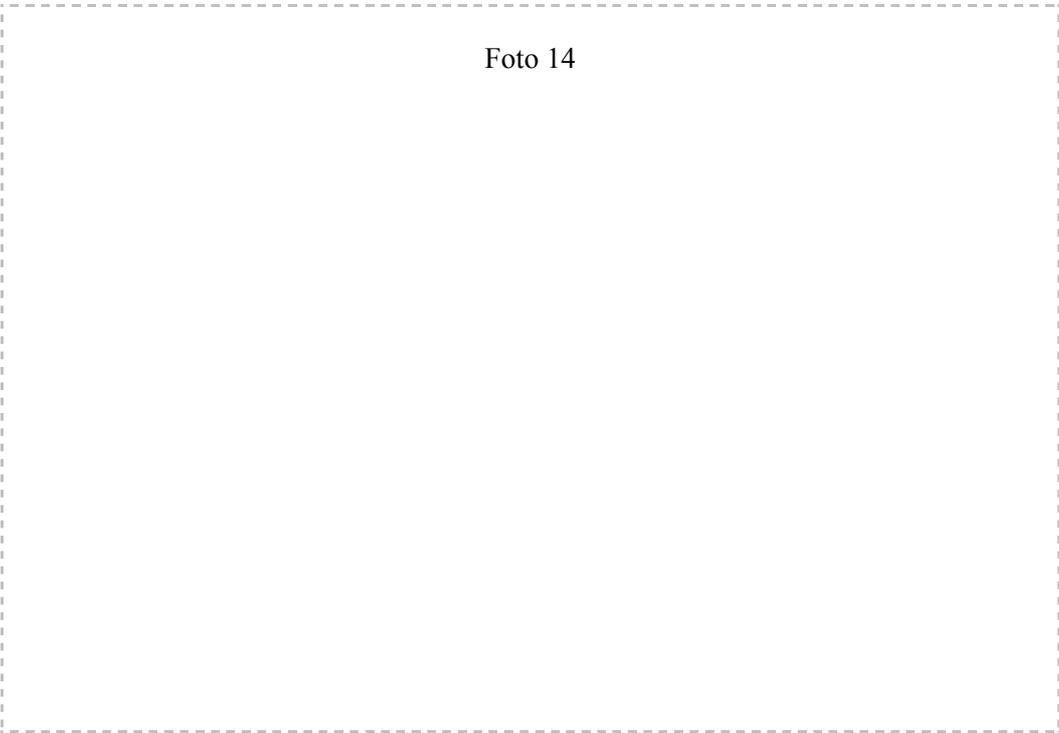
Foto 13

Es necesario trabajar y evaluar, entre otras, el progresivo desarrollo y adquisición de

- Distintas sensaciones: estados emocionales, estados fisiológicos, tono muscular, equilibrio, disolución de movimientos.
- Distintas percepciones: conocimiento de los miembros de su cuerpo, diálogo corporal con otras personas (compañeros, adultos).
- Distintas coordinaciones: viso-motriz, óculo-manual.
- Distintos sentimientos: interiorización de las normas, noción de espacio y tiempo, necesidad de ser reconocido, valorado.
- Hábitos de salud y bienestar: cuidado físico (aseo, control de esfínteres, seguridad física personal), control de la alimentación, regulación del sueño, higiene personal.
- Uso y exploración de objetos habituales del entorno familiar y escolar, juguetes...
- Actitudes de cuidado y conservación de los objetos de su entorno.
- Procedimientos de interacción con los otros para aprender a percibir su propio rol y el de las otras personas, las normas de convivencia.
- Sentimientos de seguridad y competencia que les permitan autonomía creciente en su medio.
- Control de sus conductas en la interacción con el entorno.
- Observación de libros e imágenes significativas relativas a su entorno natural.
- Lenguaje oral como instrumento de comunicación.
- Intercambio oral ligado a situaciones presentes.
- Empleo del lenguaje oral para referirse y establecer relaciones significativas sobre hechos acaecidos fuera del entorno escolar.
- Lectura de imágenes, cuentos.
- Movimiento con ritmo.
- La voz como instrumento.
- Canciones siguiendo el ritmo y la entonación.
- Recursos sonoros del cuerpo, de objetos e instrumentos musicales.
- Hábitos de disfrute por trabajar sensaciones y procesos que abarquen lo corporal, lo afectivo, lo relacional y lo cognitivo.
- Procedimientos de aprendizaje a través del juego y utilización del juego simbólico como instrumento de conocimiento de la realidad.
- Capacidad creadora.
- Habilidades de exploración de diferentes materiales.
- Procesos de descubrimiento de los colores, las formas, las texturas, los olores...
- Los aprendizajes instrumentales como ayuda gráfica.
- Relaciones entre los objetos y recapacitar sobre el fenómeno causa-efecto de las acciones que realiza sobre ellos.
- La dimensión comunicativa, conceptual y representativa de los diferentes lenguajes que conforman el tercer ámbito de experiencia.

Las técnicas de evaluación más adecuadas para la escuela infantil serán las que permitan una sistematización de la observación: el diario de clase, las producciones infantiles, las hojas de registro.

Foto 14



También se puede recurrir, como apoyos para una evaluación compartida, a las grabaciones en vídeo o en audio y la observación externa.

4- LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA DE DOS AÑOS.

Como se ha indicado, los primeros años del desarrollo infantil, aún cuando siguen unas fases constantes de evolución, están fuertemente condicionados por las diferencias individuales que aporta cada niño y cada niña al proceso de desarrollo, y que es resultado de una combinación de sus potencialidades psicobiológicas individuales, de las características del medio social, de la estimulación que se les proporciona y del papel que juegan las personas adultas, especialmente los padres-madres y educadores-as.

Estos ritmos diferentes de maduración hacen que, en todos los niños y niñas, estén presentes a lo largo de su desarrollo momentos en los que se ponen de manifiesto necesidades educativas de carácter transitorio que el cuidado personal y una cuidada atención educativa se encargan de prevenir y compensar.

No es fácil, por consiguiente, diferenciar de forma clara, en las primeras edades de desarrollo, lo que son necesidades educativas transitorias ligadas al mismo proceso de desarrollo, de aquellas otras que pueden considerarse como necesidades educativas especiales.

Todos los niños y niñas que se escolarizan en las aulas de 2 años van a presentar, como ya se ha señalado, ciertas necesidades básicas que están en consonancia con el momento de desarrollo y con el ritmo de evolución personal que cada uno presenta. Sin embargo, las posibilidades que las familias tienen actualmente de que se realice una detección cada vez más precoz de ciertos trastornos, permite conocer en edades muy tempranas necesidades educativas especiales y proporcionar una atención educativa dirigida a compensar discapacidades.

Por ello, es posible que entre los niños y niñas que se escolarizan en las aulas de 2 años, exista alguno que presente necesidades educativas especiales derivadas de algún trastorno o minusvalía ya detectado. Puede tratarse de un trastorno motor o un retraso del desarrollo, de un déficit sensorial auditivo o visual, de cromosomopatías asociadas a determinadas necesidades educativas, o de niños y niñas procedentes de un medio social o familiar desfavorecido, siendo **las necesidades educativas que se presentan individualizadas y de naturaleza variada**. Lo frecuente en estos casos es que en el momento de escolarización estén ya detectadas las necesidades educativas especiales y el profesorado del aula pueda recibir una orientación y asesoramiento preciso acerca de las condiciones de escolarización más favorables y el programa de trabajo más adecuado.

Para estos niños y niñas el proceso de socialización que se inicia en este momento es potenciador de su desarrollo; sus necesidades específicas coinciden además con las mismas necesidades básicas de cualquier otro niño de su edad:

- tienen necesidades de cuidado personal y afectivo
- necesitan socializarse y aprender con los demás
- necesitan desarrollar la autonomía personal
- necesitan desarrollar la motricidad y el conocimiento de su cuerpo
- necesitan conocer y comprender el entorno físico
- tienen que desarrollar competencias para comunicarse con los demás
- tienen necesidad de desarrollar su mundo interno y su afectividad

Las orientaciones generales para la atención educativa de los niños y niñas con discapacidad son, en principio, coincidentes con el tipo de atención educativa que se plantea en

otros apartados para cualquier niño o niña de 2 años. **Las pautas educativas que, en razón al trastorno y las necesidades especiales concretas, deban seguirse con un niño o niña sujeto de necesidades educativas especiales, estarán incluidas en la actividad educativa global dirigida a todo el grupo.**

De forma especial, cuando hay criaturas con necesidades educativas especiales en las aulas de 2 años, se han de atender especialmente los aspectos siguientes, que aunque coincidentes con los aspectos relevantes del grupo, requieren una observación y toma de decisiones específicas:

- el periodo de adaptación al contexto escolar que puede requerir más tiempo que el de otros niños o niñas;
- el cuidado y enseñanza del control de esfínteres;
- la interacción con otros niños y niñas, con los objetos y los juegos;
- la enseñanza de hábitos básicos de higiene y alimentación;
- la organización del ambiente de enseñanza-aprendizaje de forma que se establezcan sucesos o actividades cotidianas que den coherencia al medio, ayudándoles a situarse en él;
- la relación con las familias y los servicios que puedan colaborar en su atención.

En estas situaciones es conveniente tener en cuenta ciertas consideraciones:

CUANDO SE ESCOLARIZAN NIÑOS Y NIÑAS CON N.E.E. EN AULAS DE 2 AÑOS ES CONVENIENTE:

- Conocer cuáles son las necesidades educativas especiales del niño o niña para adaptar la actividad educativa
- Mantener un contacto estrecho con la familia para conocer sus necesidades y valorar de forma conjunta el proceso de adaptación
- Establecer contacto con el Equipo Multiprofesional del Centro de Orientación Pedagógica (C.O.P.) de la zona a fin de definir las condiciones más favorables para su escolarización
- El profesorado de apoyo del propio centro: consultora, profesorado de apoyo, logopeda, etc..., pueden ser una gran ayuda en la adaptación de los objetivos de su escolarización y el modo de interactuar con él o ella
- Preverse la necesidad de flexibilizar el horario de permanencia en el centro escolar , ya que es posible que el niño o niña tenga que asistir a algún centro, médico o asistencial, para tratar su problemática.
- Una adaptación de ciertos materiales o la supresión de barreras arquitectónicas
- Respetar su ritmo de desarrollo y adaptarse a las necesidades de su momento evolutivo, interesante para todos los niños y niñas, y con más razón para los que tienen necesidades educativas especiales, es muy importante .

5- EL TRATAMIENTO LINGÜÍSTICO.

La apertura y el acceso al lenguaje es uno de los logros más importantes y apasionantes de los niños y las niñas en torno a los 2 años.

En estas edades, tenemos la posibilidad de ser testigos privilegiados y parte activa en esta conquista del mundo de la comunicación verbal. Disponemos de una oportunidad excepcional de disfrutar, de compartir el placer de comunicarnos, de estar juntos hablándonos, de contarnos cosas y de escucharnos.

Es, en buena medida, desde esta capacidad del adulto de disfrutar y compartir con las niñas y niños, de donde arranca una progresión sólida y armoniosa del lenguaje infantil.

Es verdad que el lenguaje es una competencia sociocognitiva que posee una características específicas; pero, en torno a los 2 años, las condiciones y garantías de su adquisición no son distintas de las que niñas y niños requieren para avanzar en cualquier otro ámbito de su desarrollo.

Esto, con toda probabilidad, va a seguir siendo cierto durante buena parte de los años posteriores de escolarización; pero lo que ahora conviene subrayar que en torno a los 2 años, la clave del logro exitoso de la competencia lingüística de la niña y el niño está indisolublemente unida a la calidad y a la calidez comunicativa y relacional que la educadora pone en juego, y a su profundo convencimiento de que el establecimiento de un clima de acogida, aceptación y respeto que propicie la comunicación y el intercambio, es su principal herramienta de trabajo, su recurso didáctico más potente.

Los niños y niñas hablan, desean hablar y quieren hablar mejor porque hay adultos que disfrutan hablando con ellos-as, adultos que realmente escuchan lo que las criaturas desean decir. Esto es igualmente válido para la adquisición del lenguaje en general, como para la adquisición de un segundo idioma con el que el niño y la niña no tiene, o apenas tiene, contacto en su ámbito familiar y circunfamiliar: los procesos de identificación con el adulto juegan aquí un papel de primer orden. Una niña o un niño vinculados afectivamente a la educadora y que vive la escuela como un espacio de bienestar, vive con deseo el idioma que ambos (educadora y escuela) utilizan.

La implantación de la enseñanza bilingüe es una de las principales innovaciones que ha tenido el sistema educativo de la CAPV, ya que ha supuesto que la comunidad educativa (educadores, padres y madres, administración..) tenga que enfrentarse a nuevas necesidades, analizando y poniendo en práctica nuevos mecanismos y recursos.

Por lo que a las criaturas de estas edades se refiere, una de nuestras tareas primordiales es la de conseguir establecer un vínculo afectivo con el euskera y una cultura de utilización del mismo entre nuestros pequeños interlocutores, favoreciendo la adquisición y dominio, tanto de esta lengua como del castellano.

Los procesos de adquisición y desarrollo de ambas lenguas se ven influenciados por las distintas procedencias lingüísticas y por el grado y adquisición de la lengua familiar que presenta cada una de las criaturas al ingresar en la escuela.

Para los niños y niñas de entorno socio-familiar castellano hablante, así como, para los de minorías étnico-lingüísticas presentes en nuestra comunidad, cuya L2 es el euskera, el ingreso en la escuela infantil va a suponer el cambio de la lengua del hogar a la lengua de la escuela.

En la actualidad, las opiniones de los expertos coinciden en afirmar que la introducción de esta segunda lengua debe comenzar muy pronto, a ser posible en la Educación Infantil.

Sin embargo, el que esta introducción de la segunda lengua sea sentida por los niños y las niñas como una imposición o como un intento de sustitución o, por el contrario, como un enriquecimiento, va a depender de que las personas educadoras actúen con la máxima sensibilidad, facilitando a los niños y a las niñas la progresiva adaptación al nuevo entorno y a la nueva lengua.

La introducción de la segunda lengua no debe implicar una ruptura con la primera. El niño y niña no debe sentirse censurado o marginado porque llega hablando una lengua distinta de la que habla la escuela. En el caso del castellano como lengua materna, las personas educadoras, además de conocer la primera lengua de las criaturas y entenderla por lo tanto cuando la hablan, no deben rechazarla e incluso, si es necesario, deben utilizarla para hacerse entender. En la medida que el niño y la niña vayan consiguiendo un nivel adecuado de comprensión de la L2, la educadora podrá ir pasando a usar únicamente el euskera en sus intercambios verbales con los niños y las niñas.

Siendo eje vertebrador el establecimiento y mantenimiento de la comunicación, se proponen a continuación una serie de orientaciones que pueden ayudar al equipo educativo a orientar su práctica diaria y asegurar que el niño y la niña vivan este proceso de una forma positiva:

- **Establecer las relaciones de aula en torno a un clima de respeto y vínculo afectivo, aceptando a la niña y el niño en su globalidad (nivel cognitivo-emocional), confiando en su capacidad de desarrollo, promoviendo su autonomía y alentando la realización tanto de sus iniciativas como de sus propuestas.**

El lenguaje, y el deseo de lenguaje, se despierta y se desarrolla en aquellos contextos de actividad que poseen para niñas y niños un sentido y un valor vivencial. Todo aquello que tiene un eco emocional y es capaz de captar el interés, la atención y la concentración de los niños y las niñas constituye el mejor material didáctico "del área de lenguaje" que podemos imaginar.

Foto 15

- **Aprovechar, posibilitar y crear situaciones naturales de interacción.**

La adquisición y desarrollo del castellano como L2 se verá reforzada, en la mayoría de los casos, por la mayor presencia del castellano en la sociedad, debiendo tener en consideración, en estas edades, las mismas directrices que se marcan para el euskera como L2, para el tratamiento lingüístico en general.

En estos momentos, la relación entre el niño y la institución educativa es similar a la que tiene en su casa y con su familia y así la introducción de la segunda lengua puede hacerse de la forma más natural posible, en el marco del diálogo e integrada en las actividades lúdicas que para el niño y la niña son las formas normales de actividad. De este modo, niños y niñas adquieren la segunda lengua de forma parecida a como han adquirido la primera.

- Aceptar y valorar la diversidad lingüística cualquiera que sea la lengua materna de los niños y niñas asumiendo que sus ritmos de aprendizaje pueden ser, así mismo, muy diversos.

Corresponde al educador o educadora respetar el tiempo de silencio de cada niño y niña; es decir, el tiempo que cada criatura necesita para comenzar a expresarse en L2. Estos tiempos son muy diferentes de unos niños a otros y mientras tanto, y en la medida en que la no interrupción de la comunicación debe primar sobre cualquier otro aspecto, corresponde también a las personas educadoras aceptar sin paliativos la necesidad de las criaturas de expresarse en su lengua materna.

- Diseñar el espacio del aula y su utilización de modo que se potencie y se posibilite la relación entre iguales, la relación de grupos pequeños con la educadora y la relación individual de ésta con los niños y niñas.

Foto 16

Respecto a la producción verbal misma de los niños y niñas, también parece conveniente tener en cuenta algunas **PAUTAS METODOLÓGICAS** que pueden favorecer su progresión lingüística:

Es necesario que la persona educadora ajuste su lenguaje para adecuar el mensaje a la capacidad comprensiva de las criaturas. La incorporación sucesiva y progresiva de elementos lingüísticos nuevos se hace siempre sobre los elementos lingüísticos que ya se conocen y comprenden, y son éstos últimos los que deben guiar esa labor de ajuste que la educadora debe realizar en todo momento, empleando el mensaje del niño o niña como punto de partida de la siguiente intervención comunicativa.

Utilizar la paráfrasis; es decir, la formulación de los mensajes con otras palabras es otra de las estrategias que pueden ayudar a las niñas y niños a captar el significado de los mensajes. El acompañar la palabra con apoyos extralingüísticos (gestuales, tonales, visuales, mímicos...) es también una buena estrategia de ayuda a la comprensión del lenguaje.

Del mismo modo que la persona educadora debe utilizar todas las estrategias posibles para hacerse comprender, también tiene que **utilizar todas las estrategias posibles para comprender lo que el niño y la niña quieren expresar alentando y valorando positivamente sus esfuerzos por expresarse en euskera y proporcionando las apoyaturas pertinentes para mantener el curso de la conversación cuando las criaturas no encuentren los términos precisos para expresar lo que quieren decir.**

Conviene subrayar que es precisamente el deseo de los niños y las niñas de expresarse en euskera lo que tiene en sí un valor excepcional. **La aparición de ciertas incorrecciones y errores que puede presentar su habla deben tomarse como un indicio de que el niño o la niña está realizando un proceso activo de construcción de la lengua,** y no como un elemento negativo que debe ser objeto de una corrección inmediata.

Efectivamente, en el proceso de adquisición de una lengua los niños y niñas no son seres pasivos, sino que están incorporando activamente e interpretando continuamente el habla que oyen en su entorno. Para ello elabora hipótesis sobre su funcionamiento, tanto sobre los significados de las palabras como sobre sus aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, pragmáticos y tonales, poniéndolas a prueba en su uso cotidiano. Querer tapar estos errores mediante una exigencia de corrección precipitada o de repeticiones correctas artificiosas, aparte de poner en peligro la calidad de la relación establecida con el niño o la niña porque interrumpen el curso de la conversación y el deseo de comunicarse, es renunciar a las señales más genuinas de la progresión lingüística de las criaturas. Investigaciones recientes señalan además el efecto nulo que dichas correcciones tienen sobre la adquisición de la competencia lingüística.

En cualquier caso, conviene tener claro que un lenguaje ajustado a la capacidad comprensiva de las criaturas no significa un lenguaje pobre. **La persona educadora tiene que ofrecer modelos lingüísticos ricos y ser ella misma un modelo lingüístico rico:** la claridad de los mensajes, el cuidado de la entonación y la rica gama de un material lingüístico pleno de matices y variantes deben ser presentados y ofrecidos sin miedo a los ojos de los niños y niñas. No se trata de exigir esta riqueza, se trata de permitirles sentir e intuir un mundo de lenguaje lleno de posibilidades.

6- MOMENTOS DE ESPECIAL RELEVANCIA

6.1- EL PERIODO DE ADAPTACIÓN

Llamamos periodo de adaptación al tiempo que cada niño y cada niña necesita para asumir desde el punto de vista emocional la pérdida y la ganancia que le supone la separación de su familia, para llegar a considerarla internamente como positiva, encontrando compensaciones a ella.

Es el niño y niña el que se separa, pero lo hace de sus padres o tutores, por lo que son ellos también los que realizan esa adaptación a esa nueva situación. Sus expectativas, sus angustias, sus temores serán traspasados al niño aún de forma inconsciente.

Si bien es verdad que hay que reconocer el esfuerzo infantil por comprender y adaptarse a este cambio, también es verdad que es un cambio previsto socialmente, por lo que es esperado por las criaturas desde mucho antes de que se produzca, lo que en muchas ocasiones, y dependiendo de la expectativas que los adultos hayan sido capaces de crear, es esperado con deseo, aunque no sin una cierta inquietud.

Foto 17

El equipo educativo y la propia escuela son otros elementos que deberán adaptarse a ese nuevo alumnado que les llega, y que en concreto en las aulas de dos años las expectativas son, en ocasiones, poco claras o ambivalentes.

Es necesario no olvidar que el fin último del periodo de adaptación es que el niño y niña se integre en la vida escolar, pero para ello es necesario que la escuela se adapte a las necesidades infantiles y que el profesorado adapte sus actuaciones a cada uno de ellos.

Para que este proceso se pueda desarrollar convenientemente de forma que posibilite la consecución del objetivo propuesto, es necesario prestar atención y planificar la correcta actuación de todas y cada una de las partes que intervienen en ese momento de la vida infantil. Las familias, maestros-as, y en general todos los adultos relacionados con los más pequeños-as, deben dar una respuesta serena y madura, ayudando a que este periodo se desarrolle de la forma más coherente posible.

Foto 18



EL INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN SUPONE PARA EL NIÑO/A

- Cambio.
- Horario establecido desde fuera.
- Espacios desconocidos y por tanto no segurizantes.
- Salir de su entorno y de sus afectos.
- Separarse de personas significativas.
- Conocer a otros adultos y a otros iguales.
- Relacionarse por imposición con otros niños y niñas.

No es lo mismo adaptarse que resignarse. Algunos niños y niñas, por múltiples motivos, deciden no causar ni causarse más problemas de los inevitables y se resignan a ir a la escuela, pero su comportamiento y actitudes demuestran que el periodo de adaptación no está concluido.

La experiencia familiar que cada uno tiene es muy importante a la hora de establecer esta diferencia. Niños y niñas con un equilibrio personal, con suficiente autonomía, tienen más facilidad para adaptarse pronto y bien. Al contrario, los niños educados en un ambiente de autoritarismo o superprotección suelen tener más dificultades para adaptarse, alargando este periodo.

Consideramos que un niño está adaptado cuando es capaz de intercambiar experiencias, cuando habla en casa de lo que sucede en la escuela y en ésta lo que vive y pasa en su casa, cuando ofrece y acepta una comunicación afectiva con la profesora y con sus compañeros. Si esto sucede, normalmente el niño y niña se muestra seguro, con ganas de participar en la dinámica de la clase, utiliza más y mejor el espacio y los materiales y su relación y contacto en y con el grupo es más abierta y espontánea.

La escolarización supone un cambio tanto para los niños y niñas como para los familiares con los que conviven.

EL INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN SUPONE PARA LA MADRE Y EL PADRE

- Separación de su hijo-a.
- Compartir la educación de su hijo-a con una persona desconocida.
- Adaptación a una nueva situación que marca el inicio de un nuevo periodo vital.

LOS PADRES Y MADRES DEBEN

- Valorar el centro como un lugar que educa, no que guarda o protege.
- Tener una disposición seria a colaborar.
- Ser conscientes de lo que supone el periodo de adaptación para su hijo-a, el profesor-a, el centro y ellos mismos, obrando en consecuencia.
- Exigir una información y comunicación con el centro y el profesor o profesora fluida y respetuosa de sus inquietudes, miedos y deseos.

El profesorado es un elemento importante e igualmente protagonista de este periodo.

EL INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN SUPONE PARA EL PROFESORADO

- Proceso de adaptación a cada niño y niña pactado con anterioridad.
- Flexibilización de horarios.
- Cuidar su actitud.
- Dotar de coherencia a sus actuaciones.
- Adecuación de espacios y delimitación de los mismos.
- Organización de materiales.
- Adaptación profesional a las necesidades de estos niños y niñas (diferente curriculum).
- Posibilitar la libre elección de compañeros y de establecimiento de vínculos relacionales y afectivos.

PAPEL DEL PROFESORADO EN EL PERIODO DE ADAPTACIÓN

- Actitud de escucha y observación..

- Adulto de referencia.
- Actitud afectiva, receptiva, tranquilizadora y activa.
- Actitud firme y clara.
- Posibilitador de interacciones.

ES CONVENIENTE

- Posibilitar la presencia de un segundo adulto cuyo papel será de apoyo, siendo el adulto de referencia infantil el profesor y profesora tutor-a del aula.
- Estar afectivamente en clase con actitud de escucha y colaboración.
- Dirigirse a cada niño y niña por su nombre.
- Comprender y no culpabilizar las posibles angustias infantiles.
- Mostrar una actitud relajada, sosegada, cercana y flexible.
- Respetar la lengua familiar de cada niño y niña.
- Permitir al niño y niña la introducción en el aula de objetos (con carga afectiva) vinculados con su entorno familiar.
- Cuidar el tono de voz.
- Ser flexible, adaptando nuestros intereses a las posibilidades reales de cada niño y niña y del grupo.
- Ser claro y firme, de forma que el niño y niña entienda que hay unas normas que todos deben respetar, lo que le procurará seguridad afectiva y física.

6.1.1- Respuestas educativas.

Por todo lo expuesto , será necesario en primera instancia contactar con las familias, escuchando activamente toda la información que sobre su hijo-a quieran aportarnos, informándoles en la escuela de lo que supone el inicio de la escolarización y cómo se va a realizar el proceso de adaptación que el equipo docente ha diseñado y acordando aquellos aspectos que por su particularidad deban de ser tratados entre la familia y el Centro (persona que acompañará al niño, horario personal, inicio de la separación....).

Es necesario sensibilizar a los padres y madres de lo que supone este periodo, clarificándoles su papel, otorgándoles el protagonismo que objetivamente tienen.

Igualmente es importante dedicar un tiempo suficiente a debatir en claustro las necesidades de las criaturas en este periodo y planificar conjuntamente aquellas actuaciones que afecten a parte o a todo el equipo docente.

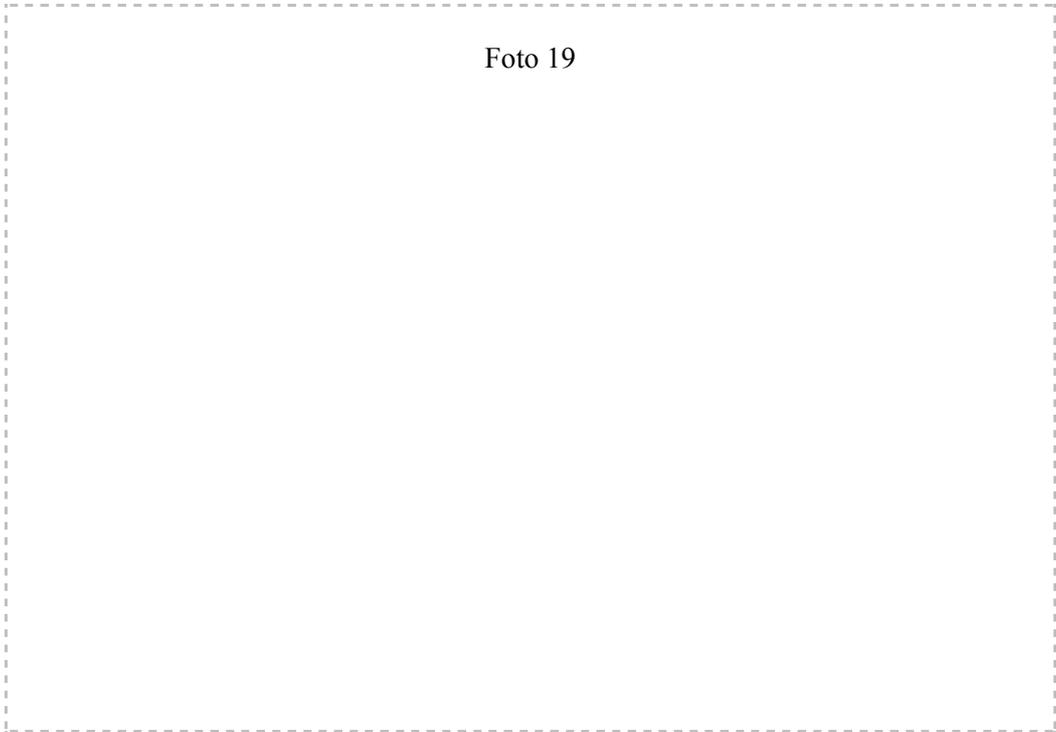
Es conveniente que, en la medida de lo posible, el periodo de adaptación sea progresivo, escalonado y tranquilo.

Es necesario ofrecer seguridad, para ello, entre otras cosas

- 1- Es importante que se le esté esperando, que lo vea y que lo sienta.
- 2- Que sepa y sienta la relación existente entre su familia y su tutor-a.
- 3- Que el centro esté organizado y el aula ordenada.
- 4- Que el espacio sea clarificador de lo que contiene y de sus posibilidades.

- 5- Que existan pocos objetos y claramente distribuidos, fáciles de coger y guardar.
- 6- Ofrecer un lugar para dejar sus cosas.
- 7- La presencia del segundo adulto asegurará la presencia constante del tutor-a en el aula.
- 8- No culpabilizar los retrocesos en el proceso, ni las manifestaciones de miedo, inseguridad o rechazo.

Foto 19



6.2- EL CONTROL DE ESFÍNTERES

La importancia del control de esfínteres supone para cada niño y niña una experiencia vital importante, pero para poder ayudarles a desarrollarla convenientemente es necesario que el profesorado la vivencie como un proceso evolutivo normal, desprovisto de cargas angustiosas o bloqueos innecesarios.

El tratamiento escolar del control de esfínteres no debe realizarse nunca antes de que acabe el período de adaptación, siendo un síntoma de una correcta evolución en este sentido el que el niño y niña utilice el inodoro o el orinal durante el horario escolar.

Para poder iniciar este aprendizaje es necesario que previamente se haya observado que existe una periodicidad en las defecaciones.

Como sucede con otros muchos aprendizajes, no es conveniente que se insista en él en exceso, siendo importante mantener un horario, no dejarles sentados mucho rato en el inodoro u orinal, no culpabilizar el hecho de que no se haya producido la defecación y, a poder ser, realizar la puesta en el orinal en situación de grupo.

Foto 20



Para personalizar este aprendizaje es conveniente que existan orinales de diferentes colores y que cada niño y niña tenga el suyo.

Cuando el niño y niña defeque periódicamente en el orinal se le puede empezar a quitar el pañal.

La defecación en el orinal o en la taza del water se produce, como todo lo relativo a desarrollo de actitudes, valores y normas, en gran medida por imitación de las personas adultas y de otros compañeros-as. Por ello, el comportamiento y las actitudes que el profesorado manifieste al respecto condiciona, en parte, la forma de vivir esos hábitos vitales. Una correcta coordinación entre el profesorado y las familias posibilitará que este aprendizaje vicario se desarrolle de forma óptima.

La respuesta a sus necesidades fisiológicas (respecto de la higiene) implica por parte del niño/a la adquisición de unos hábitos y por parte del profesor/a requiere el respeto de su incapacidad de controlar esfínteres, considerándolo como un tema evolutivo y como un objetivo educativo a conseguir en este nivel adaptándose al ritmo de maduración infantil.

De la misma forma que la hora del cuento o el trabajo psicomotriz, el cambio de los pañales, el comer, el dormir, son actividades llenas de significado y relevancia donde todo el ser infantil se pone en funcionamiento, potenciando y posibilitando aprendizajes constructivos.

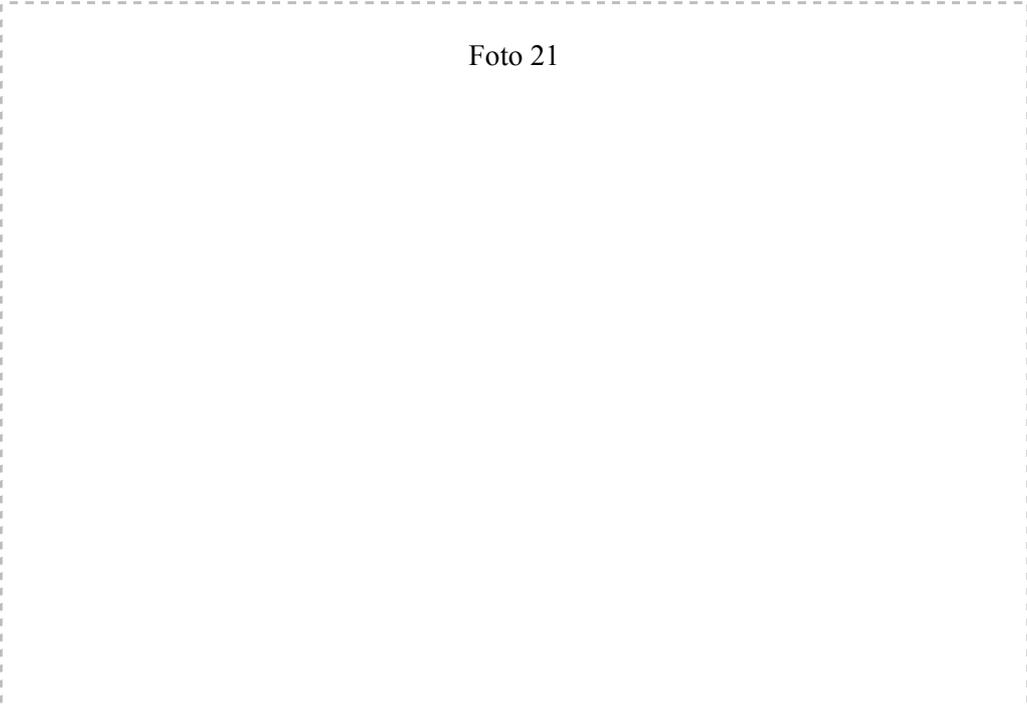
Algunas manifestaciones infantiles que pueden ser significativas de que están controlando sus esfínteres pueden ser:

- Agacharse cuando hace pipí o caca aún llevando los pañales colocados.
- Decir pipí o caca una vez que se lo ha hecho encima.
- Ponerse la mano sobre el pañal.
- Hacer muecas y sonidos de extrañeza o perplejidad mientras está defecando.

ORIENTACIONES PRÁCTICAS

- El ambiente en el servicio debe ser relajado y alegre.
- Es necesario utilizar pañales desechables.
- Se aconseja que sea siempre la misma zona donde se cambie al niño y niña.
- Puede ser prudente vigilar e incluso marcar unos tiempos para comprobar si los niños y niñas están húmedos: antes de dormir, después de la siesta...
- Utilizar guantes desechables.
- Si existen puertas entre el aula y el servicio dejarlas siempre entreabiertas.
- Asegurarse de que haya siempre papel higiénico a disposición de los niños/as.
- Darles la posibilidad de volver al servicio, aunque acaben de salir.
- Hacer cumplir algunas normas: tirar de la cadena de water, lavarse las manos...
- Incitar a los niños/as a que colaboren en las tareas de vestirse y desvestirse.
- Llevar al niño/a al inodoro u orinal en momentos puntuales como por la mañana, después de comer...
- No forzar al que no quiera ir al servicio.

Foto 21



7-LA ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.

El aprendizaje y el desarrollo personal son el motor principal que guiará la actuación docente, y la organización del centro y del aula deberá estar en función de ellos. La consecución de los objetivos que la escuela infantil se propone se lleva a cabo si se planifica convenientemente el espacio, el tiempo, los materiales y la actividad..... Pero conviene puntualizar que una mera distribución espacial o temporal por muy llena de significado que esté, no cumple con los objetivos propuestos si la actuación del profesorado no está suficientemente reflexionada, no es lo suficientemente intencional y no está repleta de afecto, empatía y fundamentación profesional.

Foto 22

7.1- ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y MATERIALES

Organizar el espacio y los materiales para él asignados es una tarea creativa y constante que no admite normas fijas. Sin embargo, partiendo de que todo ambiente condiciona o estimula conductas y valores, establecer unos criterios puede servir de reflexión y contraste a los equipos de trabajo.

El espacio debe organizarse para que cumpla objetivos orientados hacia:

- El desarrollo de la autonomía física, intelectual y moral, y a la construcción de la identidad.
- El desarrollo de la observación, la interpretación y la comprensión de hechos y fenómenos de la vida.
- El desarrollo de la capacidad comunicativa en los diferentes lenguajes de forma creativa, introduciendo paulatinamente códigos sociales.
- El desarrollo de la capacidad de establecer relaciones interpersonales para vivir y aprender.

Para ello, el espacio debe:

- 1- Ser clarificador de lo que se hace, del porqué y para qué.
- 2- Ser dinámico, flexible y variable.
- 3- Proporcionar seguridad y confianza a los alumnos-as.
- 4- Ser significativo para el alumnado.
- 5- Cuidar la estética como uno de los elementos facilitadores del aprendizaje, procurando que transmita afecto, cordialidad y vida.
- 6- Promover un aprendizaje autónomo, potenciando una serie de hábitos encaminados a la autonomía personal y la autoorganización de tareas.
- 7- Posibilitar la interacción en el aula, tanto entre profesor-a-alumno-a, como entre los alumnos y alumnas.
- 8- Responder a las necesidades de estos niños desde el conjunto de las diferentes zonas de aprendizaje.

Foto 23



Distinguiremos entre:

ESPACIOS COMUNES

- Entrada al centro
- Patio de recreo.Espacio externo de juego.
- Cocina.
- Comedor.
- Sala de psicomotricidad.

ESPACIO AULA

- Zona de juegos y actividad
- Zona de higiene y agua
- Zona de descanso

7.1.1- Espacios comunes

Entrada al centro:

Es conveniente que la entrada de los niños de estas edades se realice por una puerta diferente a la de los alumnos mayores. Si esto no es posible, se procurará establecer un horario diferente para que los pequeños puedan entrar sin aglomeraciones.

Es aconsejable que este espacio esté dotado de objetos que unan la casa con la escuela, entre otros, contará con:

- Objetos cercanos y familiares al niño y niña.
- Plantas.
- Dibujos infantiles.
- Panel de corcho donde se colocarán los menús del día, informaciones dirigidas a la familia, avisos importantes...
- Otro panel de corcho de gran tamaño donde se colocarán para su exposición los dibujos y trabajos de los niños y niñas.
- Espacios para guardar los objetos personales: abrigos, bolsas....

Foto 24

Patio de recreo:

Las horas de recreo son también importantes desde el punto de vista educativo.

Este espacio se debe presentar a los niños y niñas como un lugar de juego y se deben mostrar sus posibilidades en este sentido.

Se evitarán los posibles problemas que puedan surgir si se comparten las horas de patio con los cursos de primaria procurando organizar las salidas de unos y de otros de forma planificada. Esto no quiere decir que en todos los casos se deba diferenciar el horario de salida al mismo, sería interesante enseñar a compartir espacios, a respetarse, en definitiva a aprender a estar juntos respetando el ritmo y los intereses de cada edad.

Cuando las posibilidades lo permitan, será interesante disponer de un **espacio externo de juego**. Siempre que existan posibilidades, este espacio puede disponer de:

- Zona cubierta: Para proteger a los niños de las inclemencias del tiempo. También puede servir para la colocación de ciertos juegos que por sus materiales sean más susceptibles de deterioro.
- Huerta y granja: Con plantas y animales para que el niño aprenda a cuidarlos y respetarlos.
- Zona de arena y agua: La zona de arena sería interesante que estuviese cubierta para evitar que se manche. Elementos de juego para esta zona: pica, palas, cubos, embudos, cacerolas...
- Zona de estructuras fijas: Columpios, toboganes, túneles (con cemento o neumáticos), puentes móviles u otros juegos de equilibrio, cuerdas para trepar, circuitos y laberintos...
- Zona de juegos móviles: juegos de carreras y desplazamientos. El suelo deberá ser de material liso y resistente: Triciclos, patinetes, carretillas, cochecitos, neumáticos(para hacer rodar), pelotas, aros, laberintos (para recorrer).
- Zona de juegos simbólicos: Cabañas, casas, rincones para esconderse, barcos, animales de madera para subirse a ellos, trenes.

Foto 25

La cocina puede convertirse en un elemento enriquecedor para el niño/a, pudiendo observar:

- Cómo se transforman los alimentos que posteriormente van a comer.
- Posibilidad de preparar algún alimento.....

Si existe **comedor**, es necesario hacer de él un lugar de ambiente agradable y familiar. Dado el gran valor educativo de estos momentos, sería recomendable la presencia del tutor-a en este espacio, posibilitando la adquisición de hábitos de alimentación sana y equilibrada, de limpieza, orden.....

En este local evitaremos los ruidos y masificaciones. Si tienen que compartir el comedor con otros niños/as de primaria intentaremos con mamparas o biombos, crear un espacio más reducido e íntimo.

Especial importancia cobra la **sala de psicomotricidad**. Normalmente estará compartida por los diferentes niveles de la Etapa. Lo ideal sería que estuviera ubicada en una zona cercana y de fácil acceso al aula.

Es un lugar ideal para que el niño se pueda relacionar con sus iguales, desarrolle su lenguaje corporal con libertad, manifieste su mundo interno, estructure su pensamiento y observe e interiorice los efectos de sus acciones.

Normalmente este espacio tiene unas intenciones educativas especiales y específicas, siempre que el adulto esté preparado para desarrollar las sesiones de trabajo con una clara intención, orientación y organización, pero, de cualquier manera su valor como espacio de juego es innegable, pudiendo distribuirse en:

- Zona de movimiento o juego sensorio-motor.
- Zona de juego simbólico.
- Zona de construcción y representación.
- Zona de reposo o aislamiento.



La estructuración de la imagen de sí mismo, objetivo primordial de la Etapa, la desarrollan los niños y niñas de estas edades a partir del trabajo corporal. Para que se reorganice el tono individual se deben realizar las siguientes acciones a las que se les otorgará espacio y materiales:

- 1- Rotaciones.
- 2- Caídas.
- 3- Deslizamientos.
- 4- Placer postural.
- 5- Juegos de equilibrio.
- 6- Juegos de altura.
- 7- Salto en profundidad (la caída).
- 8- Verticalidad.
- 9- Juegos de andar, correr..

- 10- Juegos de empujar.
- 11- Balanceo.
- 12- Aplastamiento.
- 13- Roces, masajes.

Si no se realizan este tipo de acciones desde la planificación educativa se realizarán "contra" los otros, de ahí la importancia a estas edades de las peleas, los empujones, las caídas...

Debería tratarse de un aula amplia, atractiva, luminosa, debidamente protegida (insonorizada, paredes y suelo de corcho) donde el niño y niña se sienta seguro y acogido.

7.1.2- Espacios de aula.

La distribución de este espacio deberá cumplir todos los requisitos señalados para el espacio en general, pero es aquí donde las criaturas pasarán la mayor parte de su tiempo, convirtiéndose en su lugar de referencia.

Es la persona adulta quien distribuye el espacio-aula con unas claras intenciones educativas para que responda a las necesidades detectadas en el grupo clase en un momento determinado del curso. Es por ello que esta distribución no puede ser estática, debiendo variar cuando las variables señaladas cambien, de forma que tengan significado para los pequeños, les ofrezca seguridad y les posibilite el desarrollo de la autonomía de acción.

Debemos contemplar el ofrecer espacios para el grupo grande, para el grupo pequeño y para el trabajo y reposo individual.



Es necesario establecer vías claras de circulación por el aula y procurar poseer un amplio espacio libre debido a que, a medida que los niños tienen más edad, la zonificación del aula puede ser mayor, pero a los 2 años se debe disponer, además de pequeños espacios estructurados, de espacios diáfanos que favorezcan desplazamientos amplios.

Las diferentes zonas deberán estar interrelacionadas y ser visibles mediante transparencias para en todo momento poder controlar al grupo de niños y niñas.

Será conveniente tener en cuenta la necesidad de diferenciar y separar las zonas donde se realicen actividades tranquilas de las que requieran más movimiento.

Delimitar zonas donde el niño y niña pueda aislarse y otras donde pueda relacionarse.

Todas las actividades que los niños y niñas realizan a lo largo de la jornada están planificadas para conseguir unos objetivos educativos. Por ello, más allá de cualquier otra distribución (rincones, talleres, txokos...), es necesario que cada uno de los espacios diseñados responda a unas necesidades educativas, por ello los consideramos ZONAS DE APRENDIZAJE.

Aunque el número de espacios de aprendizaje y su distribución en el aula debe realizarse con criterios de flexibilidad, en función de las posibilidades del aula y del centro, de los objetivos que consideremos prioritarios, de las necesidades específicas de las criaturas, de sus intereses, no podemos perder nunca de vista el sentido de globalidad del aprendizaje infantil, aspecto éste que marcará el papel del profesorado ante estas necesidades y las respuestas profesionales a ellas, además de la necesidad de organizar unos u otros espacios.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ZONAS DE APRENDIZAJE

Cada una de las zonas de aprendizaje debe de estar creada y organizada para que ayude a conseguir unos objetivos determinados.

Los objetivos de cada zona deben contribuir a la consecución de otros y generales más amplios.

Los materiales asignados a cada zona estarán seleccionados y organizados en función de los objetivos propuestos.

A título orientativo señalaremos una posible distribución del aula y materiales a utilizar en función de la misma:

ZONA DE JUEGOS Y ACTIVIDAD.

Zona de la alfombra.

Destinada al trabajo en grupo o actividades colectivas..

Los materiales asignados a esta zona pueden ser: fotografías, libros, espejo.....



Zona destinada al juego simbólico.

Los materiales asignados a esta zona pueden ser:

- La casa, muñecas, cunas, vestidos, bañera.....
- Los disfraces y maquillaje.
- El garaje y los coches.
- Las construcciones.



Foto 29

Foto 30



Zona para el movimiento y el desplazamiento.

Este espacio debe de ser amplio para que el niño pueda desplazarse con libertad. Los materiales pueden ser:

- Juegos de arrastre, bicicletas..
- Toboganes, rampas.....

Zona para la manipulación y la exploración.

Los materiales de esta zona pueden ser:

- Arena
- Pintura
- Barro.
- Plastilina.
- Objetos varios.
- Materiales de desecho.



Foto 31

Zona para la música. Material necesario en el aula para trabajar la discriminación auditiva y el ritmo:

- Flauta de émbolo.
- Tubo melódico.
- Sirenas.
- Juego de 7 campanas.
- Cintas.
- Aros.
- Pelotas.
- Reclamos de caza.

Pequeña percusión:

- Caja de 30 por 10.
- Caja china y claves.
- Chinchines.
- Cascabeles.
- Castañuelas.
- Maracas.
- Platillos.
- Sonajas.
- Crótalos.
- Castañuelas de mango.
- Rascador.
- Platillos.

Además, sería conveniente dotar al aula de un equipo de sonido de alta fidelidad que contenga un lector de discos compactos y doble pletina. El giradiscos no es imprescindible. Es importante disponer de micrófono y de una grabadora portátil.

Zona para la observación y naturaleza.

Los materiales:

- Plantas.
- Animales
- Cualquier objeto que puedan aportar los niños o que se encuentren en el centro y sirvan para realizar observaciones y transformaciones.

ZONA DE HIGIENE Y JUEGOS CON AGUA.

Esta zona debe servir para favorecer los hábitos de higiene personal, además de posibilitar a los niños realizar una de las actividades que más les gusta, jugar con agua.

Los materiales pueden ser:

- Mostrador de cambio: Es importante que sea cómodo para el adulto y que esté bien ubicada para poder contemplar al resto de los niños mientras se limpia al que está manchado.
- Baldas, colgadores, cestas, bolsas... Servirán para almacenar ropa, pañales, mudas, toallas individuales, vasos, cepillos de dientes....
- Servicios a la altura de los niños(unos 0,60 cm. del suelo)
- Lavabos también a la altura de los niños(unos 0,40 a 0,60 cm. del suelo).
- Un fregadero alargado a la altura de los niños para los juegos de agua. Es importante adecuar la temperatura del agua. El suelo de esta zona será antideslizante y se podrá limpiar con facilidad.

Foto 32

ZONA DE DESCANSO

Es importante que sea una zona tranquila y bien ventilada. Si está ubicada en una habitación independiente, debe de tener acceso directo desde el aula. En este caso, sería interesante que la pared pudiera ser de algún material transparente para poder, en todo momento, ver a los pequeños que están descansando. También se puede adaptar una zona del aula como zona de descanso, en este caso se utilizarán colchonetas o hamacas que se puedan transportar fácilmente.

En cuanto a la selección de materiales de aula, es necesario optar por materiales sólidos, seguros y resistentes. Además, la asignación de materiales a cada espacio debe favorecer la adquisición de hábitos, organización espacio-temporal, estructuración mental, simbología, abstracción.....

Los materiales deben:

- Dar respuesta a las necesidades detectadas.
- Responder, ayudar y completar el proyecto educativo propuesto.
- Complementar la intención educativa de los diferentes espacios de aprendizaje.
- Estar ordenados y al alcance de los niños.
- Ser sólidos, seguros , resistentes y manejables.

A esta edad la utilización de los materiales está más relacionada con la exploración de sus posibilidades que con la necesidad de representación. Por ello, la actitud de la persona educadora no debe de ir sólo encaminada al logro de producciones, sino que su papel es también el de dejar explorar, experimentar, observar, apoyando con su presencia, animando y procurando materiales que posibiliten al niño seguir aprendiendo y creando.

7.2- ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS

El tiempo debe distribuirse de forma

- Equilibrada y diversificada de modo que permita tiempos de atención individual y colectiva.
- Que respete diferentes ritmos de trabajo, atención y reposo.
- Flexible y a la vez clara y estable para que dé seguridad y ayude en el proceso de interiorización espacio-temporal.
- Intencional y planificada para que lo que ocurre sea previsible, aunque puedan incorporarse modificaciones a partir de las propuestas de las personas adultas o de las criaturas.

7.2.1- El horario del centro.

Un planteamiento serio y respetuoso con las características de las criaturas del primer ciclo nos obliga a plantearnos al menos dos cuestiones: las necesidades infantiles y las necesidades de las familias.

En lo referido a las necesidades de las criaturas y citando el estudio "La educación infantil en la CAPV"(1993) realizado por el Consejo Escolar de Euskadi: *lo primero que debe plantearse a la hora de optar por una distribución del tiempo en la Educación Infantil es pensar en respetar los ritmos individuales de los niños y niñas, ritmos que presentarán más*

diversidad a medida que bajemos en edad. En el niño y niña pequeña el tiempo está íntimamente ligado a sus ritmos biológicos: necesidades de actividad física, de descanso, de experiencias directas con los objetos, de relación, etc. También es importante ofrecer a la criatura momentos grupales alternándolos con momentos individuales.

Si consideramos las necesidades de las familias en este mismo estudio, vemos que más de la mitad de los padres y madres consultados preferían un horario prolongado, quizá porque se adapta mejor a las exigencias de la jornada laboral.

De esta manera no se puede defender que los niños y niñas de Educación Infantil, y mucho menos los del primer ciclo, cumplan el horario estricto escolar diseñado para la enseñanza obligatoria.

En cualquier lugar, se debe entender que **el profesorado de Educación Infantil organiza sus tareas teniendo muy en cuenta las demandas infantiles.**

Para ofrecer un horario adecuado a los mas pequeños se debe considerar:

- **El tiempo de acogida.** En algunos centros el profesorado del primer ciclo o de diferentes aulas de 2 años se encuentra en el mismo espacio (un recibidor, un pasillo amplio con correpasillos y juguetes atractivos...) durante la primera media hora de la mañana hasta que llega el momento de dirigirse a las distintas aulas.
- **El tiempo de entrada.** Es importante que las criaturas acudan a la escuela sin tensiones. A veces en el momento de vestirse, de desayunar, etc. surgen conflictos que no pueden resolverse adecuadamente si hay un horario de entrada rígido a la escuela. Por un lado deben organizarse las entradas para que los pequeños no sufran el avasallamiento de los mayores en los pasillos y, por otro lado, es posible establecer un margen de unos 30 minutos para la entrada en el aula que se irá normalizando de manera espontánea según avanza el curso.

Foto 33

- **El momento de salida.** El momento de la despedida es tan importante como el de encuentro. Deben cuidarse tanto los saludos, gestos y complicidades colectivos como individuales. En algunos centros no es complicado permitir que antes de salir sea el adulto que viene a buscar a

la criatura quien le cambie el calzado, le vista el abrigo, etc. De esta manera hay previsto un tiempo diario para la relación informal con las familias. Este momento de salida no debe coincidir con el de los mayores si se comparten pasillos.

- **La organización horaria del personal educativo.** En estas edades no siempre debe coincidir el horario de las educadoras y el horario de las criaturas. Si el profesorado se organiza bien, los niños y niñas pueden establecer referentes afectivos con más de una persona adulta y en los diferentes momentos de la jornada tendrán cerca a una de ellas. Hay centros en los que el profesorado establece turnos y se responsabiliza, además de la sesión de la tarde, del tiempo de comida y siesta.
- **El calendario.** Se puede mostrar cierta flexibilidad en el momento de incorporación del niño o niña a la escuela. Hay familias que agradecen que se considere su opinión de cara al comienzo de la escolarización de sus hijos-as. Es posible concretar al comienzo de curso en qué momento de éste se incorporará cada niño o niña al centro y, en función de este dato, organizar los recursos disponibles.

7.2.2- El horario del aula de 2 años

Además de fomentar la organización clara pero flexible del centro escolar debemos favorecer una organización temporal adecuada dentro del aula.

El horario, como los espacios, se verá modificado en función de las características peculiares del grupo, del momento del curso, etc. Por lo tanto, no queremos realizar en este documento una propuesta rígida, sino mencionar los momentos clave que a lo largo de una jornada escolar es preciso considerar con los niños y niñas de 2 años y que cada profesor y profesora adaptará a su realidad concreta.

- **El momento de recibimiento, acogida o entrada.** Ya hemos mencionado antes que puede realizarse de diferentes maneras, pero este tiempo para los saludos individuales no puede faltar. La educadora tiene un gesto, un guiño, una frase personal con cada uno de los niños y niñas.
- **El momento de encuentro colectivo.** En algunos casos las criaturas pueden ir sentándose en corro después del tiempo de entrada y juego inicial. Entonces aprovecharemos para los saludos colectivos, la canción con la que nos despedimos ayer, ver quién no ha venido, si se han traído juguetes que se quiera compartir, etc. Hay grupos que necesitan un tiempo largo de juego en los diferentes espacios antes de poder reunirse en gran grupo.
- **El momento de juego.** A partir de una organización por rincones, o con diferentes ofertas de espacios a los que las criaturas acceden libremente, con libre circulación en diferentes aulas o no, lo importante es que haya un tiempo para el juego espontáneo y reposado, un tiempo suficiente para disfrutar de los materiales y construir las relaciones.
- **El momento de recoger y comer una galleta.** Recoger, volver a colocar las cosas en su sitio tranquiliza y confirma que ahí estarán cuando volvamos a buscarlas. Con las criaturas de 2 años es la persona adulta quien promueve y facilita la recogida de materiales. Suele ser agradable, con el aula ordenada, encontrarnos en grupo en torno a algo concreto que hacer, como comer una galleta o un trozo de fruta, contar un cuento o cantar una canción.
- **El momento de juego en el exterior.** En los casos que sea posible hay que utilizar las instalaciones exteriores. En la calle las posibilidades de movimiento, el sonido de nuestra propia voz, la temperatura, etc. cambian e invitan a los niños y niñas a nuevas situaciones de juego. La presencia de la persona adulta es fundamental si estos espacios son excesivamente

amplios pues provocan inseguridad en las criaturas. El uso de los patios no puede realizarse desde comienzo de curso y hay que asegurar que no se coincidirá con grupos de otras edades que impidan un juego relajado de los más pequeños.

- **Los momentos para los hábitos de higiene.** A lo largo de la jornada deberemos tener previstos tiempos para utilizar el orinal o el lavabo. El profesorado debe ser sensible a los ritmos de cada criatura hasta que logre un control adecuado de los esfínteres y debe favorecer ocasiones diversas para la expresión y respuesta a las necesidades biológicas. Además se utilizará el lavabo para lavarse las manos al entrar de la calle y antes de las comidas.

Foto 34

- **Los momentos de comida y sueño.** La escuela debe decidir si cumple unas condiciones adecuadas para ofrecer estos servicios al alumnado de menor edad. Si es así, estos tiempos pueden planificarse como parte del currículo de la etapa, organizando la presencia y las tareas de los profesionales que se responsabilizan de ellos.
- **Los momentos para las actividades dirigidas.** Es posible que la tutora planifique actividades que propondrá a todo el grupo o sólo a algunas criaturas. Además de recoger las iniciativas infantiles también la educadora puede aportar propuestas de juego que enriquezcan el desarrollo infantil y el aprendizaje.
- **Los momentos para acudir a otros espacios del centro.** Es preciso organizar y coordinar qué uso harán los más pequeños de los espacios comunes como gimnasios, aulas de audiovisuales, etc. A lo largo de la semana pueden estar planificados tiempos para acudir a estos espacios.
- **El momento de despedida.** Debe estar planificado para que resulte relajado, sin tensiones ni prisas. Si es preciso recoger, limpiar, vestirse o repartir algún material se reservará un tiempo suficiente. Es interesante acompañar estos tiempos de canciones y bailes que ayuden a la construcción de una vida grupal rica, peculiar y alegre.

Resaltamos dos momentos especialmente significativos: **la comida y el sueño.**

7.2.2.1- La comida

El tema de la alimentación implica además de la nutrición otros muchos aspectos en cuanto que requiere cierto desarrollo motor para poder alimentarse autónomamente, supone el descubrimiento de todo un mundo sensorial e implica también aspectos afectivos, sociales y de relación interpersonal tanto con el educador-a como los iguales.

Foto 35

Algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar la comida en la escuela infantil son:

- La adecuación del espacio comedor. La zona elegida debe ser tranquila, con sitio suficiente para que las criaturas estén holgadamente, sería aconsejable que cada niño y niña tuviera un espacio asignado para él, pocos niños y niñas en cada mesa, no distanciar la comida entre plato y plato, y en general cuidar no sólo los aspectos higiénicos, sino también los estéticos.
- El respeto de los diferentes ritmos, cantidades y preferencias por los gustos, sin obviar unos hábitos de alimentación saludables.
- La confección del programa de los menús y la información de los mismos a las familias así como la información sobre la ingesta de cada niño, es un tema muy relevante y que se trata más detalladamente en el apartado relaciones familia-escuela.
- La planificación de los rituales que los niños y niñas pueden llevar a cabo antes y después de la comida:
 - Antes:** - lavarse las manos.
 - colocarse los baberos.
 - ayudar a preparar la mesa...
 - Después:** - ayudar a recoger la mesa

- limpiarse los dientes (a partir de los 2 años)...

7.2.2.2- El Sueño-Descanso

La recuperación del cansancio por parte de los más pequeños es más rápida que la de los adultos, pero también se cansan antes; por lo tanto, los ciclos de actividad-descanso son más cortos y, puesto que el descanso y/o sueño contribuyen tanto a la recuperación de las energías gastadas como a su maduración y desarrollo, resulta un tema muy a tener en cuenta a la hora de planificar las actividades en la escuela infantil.

En principio, se pueden establecer unos horarios comunes, pero con flexibilidad. Es imprescindible adaptarse a las necesidades de cada uno, a su ritmo de adormecimiento y de despertar.

En cuanto a la adecuación del espacio, sería recomendable tener un espacio separado del aula y sólo para este fin, un espacio tranquilo, sin ruidos, aireado, con posibilidad de oscurecerlo, con colchonetas o hamacas y mantas individuales, previo al sueño es conveniente que el niño y niña se descalce y aligere de ropa.

Para dormirse es probable que necesite el chupete o balancearse, frotar la mantita o el pelo... el educador-a también puede organizar unas actividades (canciones, cuentos, música...) a modo de estrategia para ayudarles a conseguir esa relajación previa que requiere el sueño, asimismo es recomendable la presencia del adulto durante la hora de la siesta como elemento segurizante.

Foto 36

7.2.2.3- Las actividades cotidianas.

A las actividades con presencia fija en el horario escolar, actividades en torno a los saludos, la comida, el aseo, el sueño, etc. habitualmente se les denomina rutinas. En este documento se opta por utilizar el término actividades cotidianas, entre otras cosas porque es así como lo denomina el Diseño Curricular Base de nuestra Comunidad Autónoma.

Foto 37



En torno a las actividades cotidianas, cada profesor y profesora puede recopilar recursos que harán la vida en su aula mucho más alegre y original. Entre estos recursos podemos citar:

- Las mascotas que adornan las puertas y paredes y son específicas de cada grupo. Hay educadoras que utilizan un muñeco de guiñol para animar las situaciones de saludo, recordar los cambios de actividad, etc.
- La canción que siempre repetimos para recoger o para ir al baño o a casa, etc.
- La simbolización de los diferentes espacios. Los dibujos que hacen más acogedores los pasillos y acompañan al cartel que señala el comedor, el lavabo, y las diferentes zonas de juego.
- Las frases conocidas que la tutora repite al comienzo de cada actividad. La presentación de los nuevos materiales, o el recordatorio de lo que hicimos ayer.
- Los pasos que transcurren en cada sesión de juego, los rituales de comienzo, el establecimiento de las normas sencillas que facilitarán este juego, el aviso de que el tiempo se acaba y la propuesta clara de recoger los materiales.
- Los objetos afectivos, esos ositos, chupetes o cojines que facilitan la llegada del sueño, el reposo y el bienestar.

- Los utensilios personalizados que permite a cada criatura sentirse única: las tazas con dibujos diferentes, las mochilas de cada uno/a, los orinales de colores, el cajón para los juguetes que no se quiere compartir o para los secretos.

Todos esos recursos que el profesorado potencia para lograr la dinámica fluida de la jornada en la escuela.

Los niños y niñas pueden prever lo que va a ocurrir en cada momento del día y pueden hacer sus propuestas de cambio. Las actividades que se repiten van complicándose y enriqueciéndose con los gestos y canciones que anuncian su llegada y su final. Vamos en definitiva construyendo un horario en el que los rituales tranquilizan y a la vez aportan la base que sustenta las nuevas propuestas.

Las palabras y los textos que acompañan a todas estas acciones ritualizadas puede facilitar la adquisición del segundo idioma en los grupos de modelos bilingües.

7.2.2.4- Las actividades ocasionales.

Cuando ya se ha establecido un horario en el grupo, un horario que responde a los ritmos y necesidades infantiles, es posible incluir en él actividades no cotidianas.

Nos estamos refiriendo a las celebraciones, las fiestas, las visitas inesperadas, el aporte de un material sugerente imprevisto, etc.

Puede haber muchas razones para organizar o improvisar estas actividades ocasionales. Los cumpleaños son muy buena excusa para acercarnos a la realidad de cada niño y niña: invitarles a que traigan sus fotos familiares, a que nos hablen de sus aficiones, organizar un rato con alguien de su familia en el aula.... Otras veces la dinámica de la clase se altera porque todos los grupos nos implicamos en la organización o en la celebración del Olentzero, el Carnaval, el Jueves Gordo o cualquier otro acontecimiento del calendario popular.

En ocasiones, es el propio docente quien decide plantear una actividad novedosa al grupo: una tarde jugando con barro, pintando con témperas con personal de apoyo, una visita planificada al mercado, una salida a recoger piedrecitas, etc.

Estas actividades complementan a las actividades cotidianas. Pueden estar programadas de manera que respondan a un proyecto o improvisadas a partir de un interés que súbitamente ha surgido en el grupo.

Las actividades ocasionales sólo se desarrollan de manera ágil cuando el profesor o la profesora no tiene inconveniente en modificar su plan y las criaturas tienen la seguridad de que todo lo que ocurra en el aula será respetuoso con el equipo y sus individualidades.

7.3- ORGANIZACION DE LOS GRUPOS

Como se ha indicado, la etapa infantil está dividida en dos ciclos: 0-3 y 3-6 años. Esta primera concepción se ha visto afectada por la incorporación de las aulas de dos años a los centros de infantil y primaria.

Puesto que los ciclos establecidos se pueden ver modificados al asumir este nivel (2 años), el centro deberá organizar los grupos pudiendo considerar otro tipo de agrupamiento en función de las necesidades y características de cada una de estas edades, además de otras consideraciones como el número de profesores, disponibilidad de aulas....

ORGANIZACIÓN DE LA ETAPA.

- Modelo oficial: 2 ciclos 0-3, 3-6.
- Se podrían plantear otras organizaciones diferentes ya que el proceso madurativo infantil no impone una única división.
- Posibles organizaciones: 2-4 y 4-6. años.
2-3-4 y 5-6-7 años.
- Es deseable una cierta continuidad de las tutoras/es que participen en el proceso educativo a lo largo de cada ciclo, dada la importancia que tiene la relación con la persona adulta, la adquisición de una seguridad personal por parte del niño/a, seguridad que le estimulará hacia la búsqueda de nuevas experiencias y conocimientos.

Foto 38

Existen experiencias valoradas muy positivamente donde se han juntado en un aula niños y niñas desde 2 a 5 años. Cualquier distribución que se realice puede ser válida si se lleva a cabo de forma intencional, planificada y con una seria justificación profesional.

8- EL PAPEL DEL PROFESORADO

El niño y niña depende de los demás para su propia valoración, de ahí la importancia de la imagen de sí mismos que el adulto le devuelve. Ésta debe ser ajustada **cuidando las manifestaciones de desagrado** provocadas por estados de ánimo de los adultos que poco o nada tienen que ver con la realidad objetiva de la actuación infantil.

A esta edad, el niño/a comienza a querer hacer las cosas solo, reivindicando su autonomía. Aquí, el papel del adulto es el de **dejar hacer, controlando a distancia**, lo cual no está exento de una **planificación educativa**.

Cada niño y cada niña tienen su propio ritmo de trabajo. Las adquisiciones que realizan y el grado de profundización de las mismas es personal, variando incluso para unas u otras situaciones. Cada nueva situación de aprendizaje debe suponer para el niño y la niña un reto. Muchos de estos surgen de forma espontánea, pero el profesorado debe **planificar situaciones que puedan provocar aprendizaje para todos y cada uno de los niños y las niñas**. Puesto que el grado de desarrollo de cada uno es diferente, diversos serán los ritmos de adquisición de los mismos. Si el niño o la niña parece estar obteniendo algo de la actividad que está realizando no es conveniente interrumpirla.

Las propuestas educativas a estas edades deben girar en torno a dos aspectos: por una parte, las actividades que es necesario introducir para variar y no aburrir y, por otra, las actividades para lograr la consecución progresiva y planificada del desarrollo de capacidades.

En esta adecuación al ritmo infantil como una forma de respeto y aceptación de la diversidad se debe tener presente que el niño es, al final, el que debe de aprender a esperar y a planificar a la larga sus actuaciones.

El adulto debe potenciar y mantener una actitud de escucha, aceptación y respeto.

Se ha de atender a los niños y niñas de forma **afectiva**, haciéndoles sentir que son importantes.

Es necesario **mantener actitudes y conductas coherentes y estables**, de forma que el niño pueda predecir las actuaciones adultas, cuestión ésta que le ofrece seguridad y le ayuda a situarse en el mundo relacional.

Las personas educadoras son quienes podrán seleccionar y potenciar las experiencias que hayan de favorecer una dinámica positiva de relación entre los niños, posibilitando y fomentando su participación.

La intervención del adulto debe de estar orientada a establecer unas buenas relaciones entre iguales, ayudando a buscar compañeros de juego, enseñando a aplicar lo que saben hacer y posibilitando el seguir aprendiendo.

EL PROFESORADO DEBE

- Establecer vínculos afectivos con el niño y la niña, aceptándole tal como es.
- Estimular un ambiente que posibilite crear lazos afectivos.
- Ayudarle a separarse de sus padres y a adaptarse a la escuela.
- Ayudarle a conocer sus posibilidades y sus limitaciones.
- Respetar los distintos ritmos.
- Acompañarle en su aprendizaje.
- Jugar con el niño y niña.
- Enseñarle a compartir con los iguales.
- Proponerle actividades que pueda hacer.
- Considerar los errores como una forma de aprendizaje y una manifestación momento evolutivo de los alumnos/as, nunca como un fracaso punible.
- Velar por la coherencia de la actuación adulta, organizando reuniones y tomando decisiones entre todas las personas implicadas directa o indirectamente en la vida de estos niños.

9- EL PAPEL DEL CENTRO

Al decidir incorporar al centro un aula de dos años, se realiza una primera opción, que obliga a todo el equipo docente a asumirla como propia. La necesidad de reflexionar sobre los posibles agrupamientos será otro motivo que reúna al claustro para profundizar profesionalmente sobre su papel, el del centro y el de la tutora-or de ella.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS-AS NIÑOS Y NIÑAS DE 2 AÑOS SUPONE PARA EL CENTRO

- Asumir consciente y consecuentemente el aula de 2 años.
- El equipo de ciclo deberá asumir y planificar sus actuaciones conjuntas.
- Asumir el curriculum diferenciador.
- El equipo docente deberá consensuar en claustro y definir la organización de determinados espacios: de aula, servicios, recreo, comedor..., de forma que éstos se adapten a las características y necesidades de estos niños y niñas.

Para todo ello será necesario dedicar un tiempo a debatir estos y otros temas relacionados con estas aulas.

CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE TUTORIA

- Priorizar criterios pedagógicos a la hora de asumir las aulas de 2 años.
- Especialista de etapa y bilingüe.
- No asignar este aula a la persona que llegue por primera vez al centro, salvo que ésta manifieste su deseo y lo justifique profesionalmente.
- Es importante que la persona que acceda a este nivel se sienta motivada.

CRITERIOS PARA LA INCORPORACIÓN DE ESTAS AULAS

Estas aulas se deben asumir:

- Respetando las características propias de la edad.
- Creando un clima de confianza y afecto que favorezca su integración y adaptación al medio escolar.
- Viendo su escolarización como algo positivo que va a enriquecer la diversidad del centro.

IMPLICACIÓN DEL CENTRO

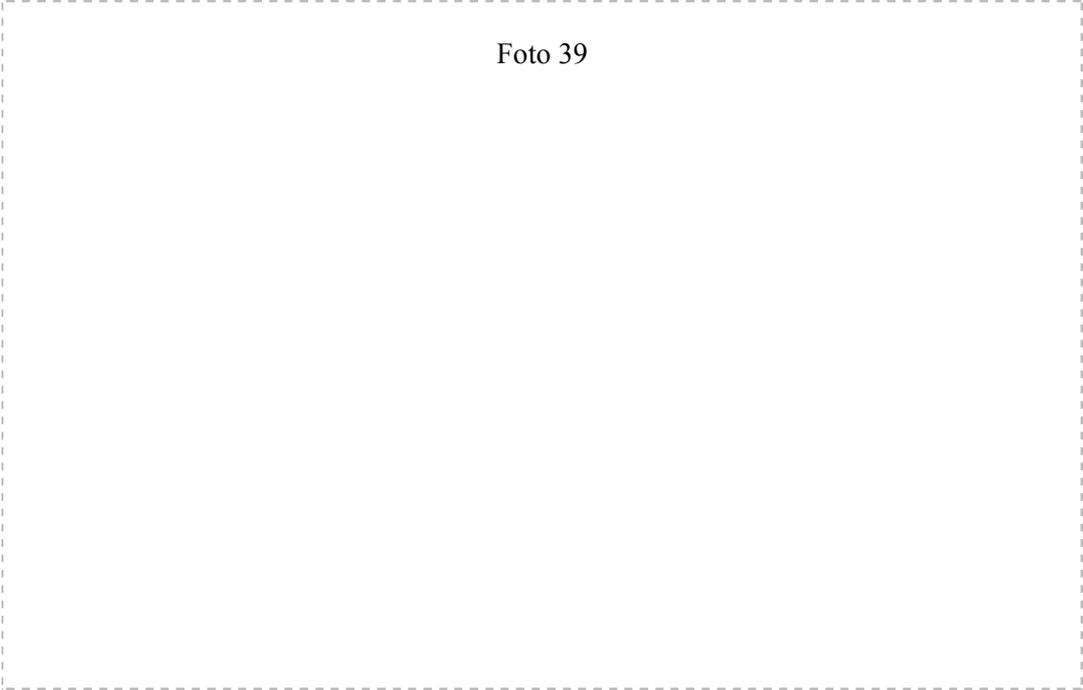
El centro debiera implicarse teniendo en cuenta los recursos personales y materiales necesarios.

Es de desear que el profesorado del centro colaborase con el tutor-a del aula de dos años y compartiese con él algunas responsabilidades. El criterio que debe primar es el que responde a la necesidad de las criaturas de tener una referencia clara que le servirá para adquirir esa seguridad afectiva que necesita, sobre todo, en sus primeros momentos de escolarización.

La colaboración puede referirse a ciertos momentos puntuales:

- El periodo de adaptación.
- La adquisición de hábitos de higiene, control de esfínteres.....
- Apoyo al aula de psicomotricidad (descalzar y calzar)
- Salidas extraescolares.
- Primeros recreos.
- Comedor.
- Entradas y salidas. Autobús.
- Apoyo a las necesidades educativas especiales.

Foto 39



10- RELACIONES FAMILIA ESCUELA

Los contextos vitales de las criaturas de 2 años son la familia y la escuela infantil. Para respetar su globalidad y como medio para conseguir los objetivos propuestos, es necesario promover y facilitar una estrecha relación entre ambas instituciones.

Se ha mencionado que tan importante como la información que el centro puede facilitar a la familia, es la información que ésta puede proporcionar al profesorado. La manera de asegurar que este intercambio sea significativo y relevante para ambas partes y que redunde en la educación de los pequeños es sistematizarlo.

La evaluación realizada en la escuela debe ser transmitida a las familias. En la anteriormente citada Orden de Evaluación (BOPV 5 de mayo de 1993) se menciona la importancia de que sea cada equipo docente quien decide la manera más adecuada para compartir esa evaluación.

Entre las herramientas que facilitan la **información a las familias** se destacan **los informes**. Cada profesor y profesora puede ir completando, a partir de las observaciones cotidianas en el aula, un informe referido a los logros de cada niño y cada niña. Estos informes estarán redactados siempre en términos positivos, destacando los esfuerzos y logros infantiles, debiendo servir para reorientar la intervención educativa y, si es pertinente, la familiar.

Cada equipo docente decidirá cuántos informes realizar, dónde archivarlos, si alguno de ellos se entrega a las familias o no, etc.

Para facilitar el **intercambio mutuo, familia escuela**, destacamos:

- El contacto periódico con cada familia.
- El contacto periódico con todas las familias.
- El contacto diario.

El contacto periódico con cada familia.

Es importante promover encuentros sistemáticos con cada una de las familias en diferentes momentos del curso, utilizándose para ello la técnica de la **ENTREVISTA** semiestructurada, donde, con un guión preparado pero flexible y semiabierto, se invite a los padres y madres a hablar con tranquilidad, se valoren sus aportaciones y se explicita y haga patente el necesario intercambio informativo en aras de una coherencia educativa. .

El contacto periódico con todas las familias.

Al menos una vez al trimestre es aconsejable realizar asambleas de padres y madres donde se informe de aspectos generales del PEC y PCC, aspectos relacionados con objetivos propuestos, contenidos relevantes, aspectos metodológicos, qué se espera de las familias y qué se les ofrece.

El contacto diario.

Es éste el momento más importante de las relaciones familia-escuela-niño y niña. Es el momento de enlace entre ambos entornos, donde cada criatura es la protagonista y el centro de atención. En este contacto se abordan las cuestiones relevantes del día (comida, sueño, control de esfínteres, adaptación, relaciones, adquisiciones, logros, dificultades...). Se puede apoyar este momento diario con la entrega de una pequeña **información escrita** donde se recojan todos o algunos de los aspectos mencionados.

Es importante establecer un **día y hora de visita con el-la tutor-a**, de forma que cada familia pueda acercarse al centro voluntariamente, bien para demandar alguna información o para facilitarla.

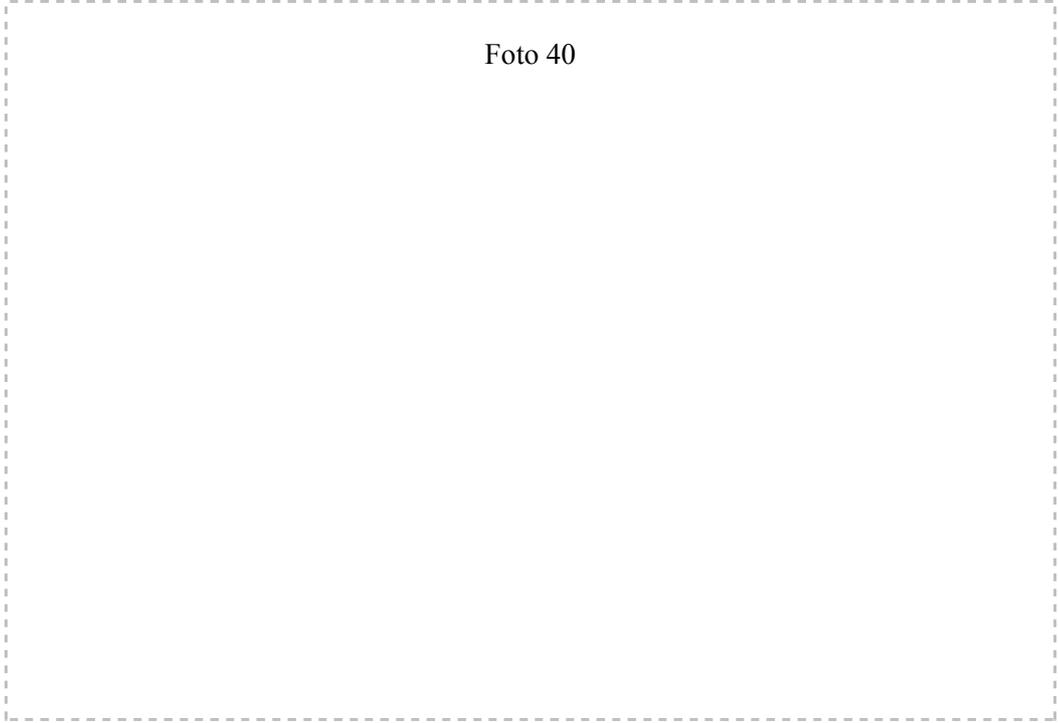


Foto 40

BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ, R. Y OTROS. (1993). *Educador infantil*. Madrid: Interamericana. Mcgraw-Hill.

BRUCE L. BAKER Y OTROS. *¿Cómo enseñar a mi hijo?. El control diurno de los esfínteres*. Madrid: Pablo del Río.

CELESTE, B. (1990). *El primer año de escolarización. El niño de dos años llega a la escuela*. Madrid. Ed. Narcea.

EUSKO JAURLARITZA (1992). DCB. de la CAV. Educación Infantil. Vitoria.

SAINZ, A. Y OTROS (1996). *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil*. (Próxima publicación). Vitoria: Eusko Jaurlaritz.

LLEIXA ARRIBAS, T. (1990). *La educación infantil 0-6 años*. (3 volúmenes). Barcelona: Paidotribo.

MOREAU DE LINARES. *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Ed. Paidós.

TAVERNIER, R. (1.989). *La enseñanza entre los 2 y los 4 años*. Barcelona: Martinez Roca.

VV.AA. *El inicio de la escolarización*. Bilbao: ADARRA.