



**UNIVERSIDAD DE BURGOS**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN  
PROGRAMA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS:  
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

Doctorando: Juan Carlos Bravo Salvador

Director: Dr. D. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal

Burgos, septiembre de 2015

Como norma general, en esta tesis vamos a emplear palabras indicando el género cuando se requiera dicha precisión para un uso igualitario del género. En los demás casos, en evitación de reiteraciones y para facilitar la fluidez de la lectura, vamos a emplear el genérico en masculino, entendiendo que se está haciendo alusión a ambos géneros.



UNIVERSIDAD DE BURGOS  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

El Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizábal, Catedrático de Universidad, adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos, hace constar que la tesis titulada: "ESTUDIO DE CASO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL DE 0 A 3 AÑOS: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INNOVACIÓN EDUCATIVA", que presenta Juan Carlos Bravo Salvador, para la obtención del Grado de Doctor, ha sido realizada bajo su dirección, dentro del Programa de Doctorado en Educación, reuniendo todos los requisitos científicos y formales exigidos para ser presentada y defendida públicamente.

A los efectos de su presentación ante el Tribunal encargado de juzgarla lo firma en Burgos, a cuatro de septiembre de dos mil quince.

Fdo. Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizábal

## AGRADECIMIENTOS

Es para mi un verdadero placer escribir estas líneas de agradecimiento y traer al recuerdo su apoyo, acompañamiento y aportaciones.

Quiero empezar por agradecer su labor educativa a todas las personas que han pasado por mi vida y me han ido transmitiendo su saber y sus valores, los méritos propios nunca son individuales, somos lo que nos han legado y hemos querido coger, muchas gracias a todos vosotros familiares, profesores, amigos y compañeros.

Un agradecimiento especial para mi mujer Susana y mis hijos: Enrique e Inés, por su acompañamiento y sufridores de esos tiempos no dedicados a ellos, su paciencia, apoyo y generosidad han sido el calor afectivo para alimentar mi trabajo. A mis padres Jesús y Petra por su educación en mis primeros años y a esos otros padres, llamados políticos, Ricardo y Loli, por su tiempo en la educación a mis hijos.

Gracias al empujón de mi director de tesis Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizábal, cuya experiencia, cercanía y seguimiento ha hecho posible llegar a este final.

Gracias a todas las personas que de una forma u otra habéis colaborado en esta tesis En primer lugar María, con la que he compartido el recorrido en la escuela infantil. Gracias a Beatriz, Julia, Chuchi, Virginia, Juan y Jose, lectores y correctores de alguna parte de la tesis. Gracias a todas esas personas que de forma directa o indirectamente han contribuido a alimentar este trabajo como son los niños, familias de la escuela infantil y el apoyo de los responsables del Ayto. de Villamuriel apostando por la educación integral de los niños más pequeños del pueblo.

A todos y a todas Muchas Gracias.

## ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACNEE	Alumno con Necesidades Educativas Especiales
Ayto	Ayuntamiento
BOCyL	Boletín Oficial de Castilla y León
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAS	Creatividad Acción y Servicio
CCAA	Comunidades Autónomas
CDN	Convención de los Derechos del Niño
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
CI	Cociente Intelectual
CO	Centro Ocupacional
DDN	Declaración de los Derechos del Niño
EAT	Equipo de Atención temprana
EI	Educación Infantil
EIM	Escuela Infantil Municipal
EOEP	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
EPA	Encuesta de Población Activa
FP	Formación Profesional
ILE	Institución Libre de Enseñanza
IIMM	Inteligencias Múltiples
INE	Instituto Nacional de Estadística
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad Educativa
LOGSE	Ley General de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MECD	Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
ONU	Organización de Naciones Unidas.
PGA	Programación General Anual
UBU	Universidad de Burgos
UE	Unión Europea.
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
UVA	Universidad de Valladolid
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

## FIGURAS

### CAPÍTULO 1

- Figura 1: Fuente INE 2014.
- Figura 2: Fuente Eurostat.
- Figura 3: Encuesta de población activa.
- Figura 4: Cifras de educación en España.
- Figura 5: Tasas de escolarización entre 0 y 3 años y distribución porcentual del alumnado de estas edades, según titularidad del centro para el curso 2011-2012.

### CAPÍTULO 2

- Figura 6: Ciclo del aprendizaje experiencial. J. Dewey.

### CAPÍTULO 3

- Figura 7: Resumen de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.
- Figura 8: Desarrollo del cerebro del feto.
- Figura 9: Los pilares del cerebro.
- Figura 10: Estructura del cerebro humano.

### CAPÍTULO 4

- Figura 11: Mapa de las IIMM de H. Gardner.

### CAPÍTULO 5

- Figura 12: Mapa conceptual de una selección de investigación cualitativa.
- Figura 13: Principales métodos cualitativos.
- Figura 14: Cuadro principales tradiciones de la investigación cualitativa.
- Figura 15: Resumen de la triangulación del estudio.

### CAPÍTULO 6

- Figura 16: Tabla de parados en Villamuriel de Cerrato. Enero de 2013.
- Figura 17: Planos de la escuela infantil.
- Figura 18: Pasos seguidos en el estudio de caso etnográfico.
- Figura 19: Organigrama de la empresa.
- Figura 20: Triangulación de los instrumentos de recogida de datos.
- Figura 21: Estructura del programa educativo.

- Figura 22: Principios de actuación que explicita nuestra visión y valores.
- Figura 23: Cuadro de los principios metodológicos.
- Figura 24: Plantilla para las programaciones de aula.
- Figura 25: Distribución anual de los centros de interés de 0 a 1 año.
- Figura 26: Distribución de los centros de interés de 1 a 2 años.
- Figura 27: Organigrama de la escuela infantil.

#### CAPÍTULO 7:

- Figura 28: Aceptación de la comunicación por el comité organizador del I Congreso Latinoamericano de EI.
- Figura 29: Ejemplo de los apartados de las programaciones antes de introducir los cambios que propone el programa educativo.
- Figura 30: Ejemplo de los apartados de las programaciones después de introducir los cambios que propone el programa educativo.
- Figura 31: Plantilla de evaluación de las IIMM
- Figura 32: Imagen de la publicación de la Cadena Ser de Palencia, sobre el premio del Concurso de Huertos Ecológicos Escolares.
- Figura 33: Noticia publicada en el Diario Palentino el 13 de noviembre de 2014.
- Figura 34: Certificado del premio de Huertos Escolares Ecológicos.
- Figura 35: Presentación para las familias, cartel del proyecto.
- Figura 36: Cartel del curso de formación continua “La comunidad educativa y su realidad intercultural”. Facultad de Educación de Palencia.
- Figura 37: Diagrama con los resultados de la valoración de las IIMM en el aula de los árboles.
- Figura 38: Cartel e invitación a la presentación pública del programa educativo para el próximo curso 2014-2015.
- Figura 39: Portada de la revista de la escuela infantil.

## FOTOGRAFÍAS

#### CAPÍTULO 6:

- Fotografía 1: Entrada de la escuela infantil. “Leonor de Castilla.
- Fotografía 2: Aula de los “árboles” para niños de 1-2 años.
- Fotografía 3: Huerto escolar.

## CAPÍTULO 7:

- Fotografía 4: Estado de la escuela antes de los arreglos.
- Fotografía 5: Patio exterior y valla que limita con el colegio colindante.
- Fotografía 6: Pasillos de la escuela ya pintados.
- Fotografía 7: Curso introductorio al método Montessori en el aula de las “estrellas”.
- Fotografía 8: Huerto escolar .
- Fotografía 9: Taller huerto y naturaleza con las personas con discapacidad del CO “Villa San José”.
- Fotografía 10: Curso de formación continua “La comunidad educativa y su realidad intercultural”. Facultad de Educación de Palencia.
- Fotografía 11: Imágenes de los talleres de las familias.
- Fotografía 12: Imagen de la representación en la fiesta de las familias en Navidad.
- Fotografía 13: Imagen de familiares representando a los Pajes de sus Majestades los Reyes Magos.
- Fotografía 14: Imagen de familiares representando en “carnavales” la obra de teatro.
- Fotografía 15: Visita de los niños y de las familias al CO “Villa San José”.
- Fotografía 16: Jornada con las fuerzas de seguridad y orden.



## ÍNDICE

Agradecimientos	4
Abreviaturas y siglas	5
Figuras	6
Fotografías	7
Resumen	13
Abstract	14
Introducción	15
1. Justificación, motivación y limitaciones de la investigación	15
2. Objeto de estudio	17
3. Estructura de la tesis	18
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL</b>	
<b>Capítulo 1</b>	<b>23</b>
<b>Los derechos del niño y los factores legales, políticos y sociales que afectan a la educación infantil</b>	
1. Los derechos del niño	23
1.1 Los derechos internacionales del niño	23
1.2 La infancia en evolución histórica	24
1.3 Los derechos del niños en España	25
2. El sistema educativo español y sus leyes	26
2.1 ¿Qué entendemos por sistema educativo?	26
2.2 Situación actual de la educación infantil en España	27
3. Cambios socio-familiares que afectan a la educación infantil	32
4. El curriculum de educación infantil en Castilla y León	36
<b>Capítulo 2</b>	<b>43</b>
<b>Las pedagogías de la escuela nueva y otros pedagogos posteriores</b>	
1. Antecedentes de la escuela nueva	43
2. La escuela nueva	45
2.1 John Dewey (1859-1952)	46
2.2 La aportación de Adolfo Ferrière (1874-1960)	47
2.3 María Montessori y el legado de su método	47
2.4 Rudolf Steiner (1861-1925) y las escuelas Waldorf	50
2.5 Ovide Decroly: los centros de interés y el enfoque globalizador	53
2.6 William Heart kilpatrick (1871-1965)	54
2.7 La influencia reciente pedagógica italiana	55
2.8 El movimiento pedagógico en España	58
<b>Capítulo 3</b>	<b>61</b>
<b>Perspectivas psicológicas y neuroeducativas</b>	
1. El concepto de inteligencia y los test de inteligencia	61
1.1 Aproximación conceptual	61
1.2 La medición de la inteligencia	63
1.3 Hacia un concepto más amplio de inteligencia	65

2. La aportación del constructivismo: más que una teoría	67
2.1 El constructivismo como propuesta educativa	67
2.2 Fuentes que sustentan el constructivismo	69
2.4 A modo de síntesis	75
3. Neuroeducación	76
3.1 El cerebro y el desarrollo infantil	77
3.2 El cerebro y los tres primeros años de vida	85
3.3 Implicaciones en la educación infantil	87
<b>Capítulo 4</b>	<b>91</b>
<b>Las inteligencias múltiples según la teoría de Howard Gardner y sus implicaciones educativas</b>	
1. Influencias en Gardner	91
2. Gardner y las inteligencias	92
2.1 Perspectivas de la visión neurobiológica	93
2.2 Relación de la inteligencia y las inteligencias múltiples	95
3. Destacados proyectos de Gardner	102
3.1 Proyecto Zero	102
3.2 El proyecto Spectrum	103
3.3 Key School	104
3.4 Proyecto para las artes (Arts Propel)	105
3.5 La relación del proyecto zero con la educación infantil de 0 a 3 años: escuelas de Reggio Emilia	106
4. Implicaciones para una escuela basada en las IIMM	109
<b>Capítulo 5</b>	<b>113</b>
<b>Fundamentación metodológica</b>	
1. La investigación cualitativa	113
1.1 Aproximación a la investigación cualitativa	113
1.2 La investigación cualitativa y el investigador en relación con objeto de estudio	115
1.3 Enfoques de la investigación cualitativa	117
2. El estudio de caso etnográfico	119
3. Delimitación de instrumentos y técnica	122
3.1 Observación	122
3.2 Entrevista	126
3.3 Diario de campo	127
4. Validez y fiabilidad de la investigación	128
5. Ética y confidencialidad	130
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y EMPÍRICO</b>	
<b>Capítulo 6</b>	<b>133</b>
<b>Diseño de la investigación</b>	
1. Contexto donde se desarrolla el programa: Villamuriel de Cerrato	133
1.1. Características socioeconómicas de la comunidad donde se encuentra ubicado el centro	133

1.2 Escuela infantil municipal 0 a 3 años “Leonor de Castilla”	136
1.3 Participación de la comunidad y/o de las familias	140
1.4 Status socioeconómico de los/as alumnos/as	140
1.5 Necesidades detectadas derivadas del contexto	140
1.6 Protocolo y fases del proceso investigador	141
2. Aplicación de instrumentos para la recogida de datos	142
2.1 Instrumentos de recogida de datos	142
2.2 La observación participante y análisis documental	142
2.3 Las entrevistas	143
2.4 El diario de campo	143
3. Diseño de la investigación	145
3.1 Planteamiento del problema de investigación	146
3.2 Hipótesis	146
3.3 Objetivo de la investigación	147
3.4 Descripción de la muestra: el aula de los “árboles”	147
4. Realización del estudio y aplicación de instrumentos metodológicos	150
4.1 Fundamentación y justificación del programa educativo para el primer ciclo de educación infantil (0-3)	151
4.2 La propuesta pedagógica	155
4.3 Programación General Anual (PGA) para el curso 2013-2014	162
4.4 Las familias y el entorno en la escuela	171
4.5. Proyecto de bilingüismo	174
4.6 Proyecto de huerto ecológico y naturaleza	176
4.7 Proyecto inclusivo de colaboración con personas con discapacidad intelectual: CO “Villa San José”	177
<b>Capítulo 7</b>	<b>179</b>
<b>Resultados: aplicación del programa y consecuencias educativas</b>	
1. Resultados obtenidos al implementar el programa a nivel de centro: propuesta pedagógica y PGA	179
1.1 Centro y profesionales nuevos	179
1.2 Propuesta pedagógica y PGA	182
1.3 Valoración de los proyectos llevados a cabo en el curso 2013-2014	193
2. Resultados obtenidos en el aula de los árboles (1-2 años)	203
2.1 Evaluación inicial a través del periodo de acogida	203
2.2 Actividades realizadas.	205
2.3 Resultados derivados de los proyectos y talleres	208
2.4 Resultados derivados de la valoración global de las distintas inteligencias	214
3. Resultados obtenidos respecto al contexto y las familias	214
3.1 Resultados de la implicación de las familias en el programa educativo	215
3.2 Resultados de la apertura de la escuela a la comunidad en el programa educativo.	219

5. Discusión de los resultados	222
5.1 Discusión sobre los resultados obtenidos al implantar el programa educativo a nivel de centro	222
5.2 Discusión sobre los resultados derivados de la aplicación de los proyectos	226
5.3 Discusión sobre los resultados obtenidos en el aula de los “árboles” de 1 a 2 años	228
5.4 Discusión sobre los resultados obtenidos en la inclusión de las familias y el contexto en la dinámica de la escuela infantil	231
<b>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES, LIMITACIONES, PROPUESTAS DE FUTURO Y VALORACIÓN FINAL</b>	
<b>Capítulo 8</b>	<b>235</b>
<b>Conclusiones</b>	
1. Respecto a los objetivos	235
Objetivo específico nº 1	236
Objetivo específico nº 2	236
Objetivo específico nº 3	237
Objetivo específico nº 4	238
Objetivo específico nº 5	238
Objetivo específico nº 6	239
Objetivo específico nº 7	239
2. Respecto a las hipótesis	240
<b>Capítulo 9</b>	<b>243</b>
<b>Limitaciones, propuestas de futuro y valoración final</b>	
1. Limitaciones	243
2. Propuestas de futuro	244
3. Valoración final	245
3.1 Respecto a la innovación	245
3.2 Respecto al enfoque sistémico y globalizador	248
3.3 Respecto a la familia y al contexto	249
<b>CUARTA PARTE: FUENTES CONSULTADAS Y ANEXOS DOCUMENTALES</b>	
<b>Fuentes consultadas</b>	<b>253</b>
Legislación	253
Referencias bibliográficas	254
Webgrafía	266
<b>Anexos documentales</b>	<b>267</b>

## RESUMEN

La educación infantil, en su primer ciclo de 0 a 3 años, es todavía uno de los grandes retos que tenemos para el siglo XXI. Cada vez están siendo más las cuestiones planteadas respecto al carácter educativo frente al asistencial y se necesitan de respuestas educativas innovadoras de calidad al respecto.

La presente investigación tiene por objeto presentar un programa para el primer ciclo de educación infantil, que sea global y que responda a las necesidades de los niños y niñas potenciando los aspectos básicos de su desarrollo integral: físico, cognitivo, emocional y social, ayudando a construir su propia identidad personal, a relacionarse e interactuar con el entorno, a establecer relaciones afectivas y sociales satisfactorias y significativas, a comunicar y expresar sus experiencias.

Para ello nos hemos apoyado en las recientes investigaciones llevadas a cabo desde la neurociencia en materia educativa, concretamente en sus aportaciones hechas para esta edad. En este primer ciclo se establecen las bases o estructuras para todo el aprendizaje posterior, aunque no se deje de aprender durante toda la vida, es una etapa original y que no tiene parangón en todo el desarrollo humano.

La base neurológica acompaña a los criterios tanto de las pedagogías de la Escuela Nueva como las inteligencias múltiples de Gardner. Son soporte psicopedagógico para llevar a cabo el programa educativo para el primer ciclo de educación infantil.

Para ello contamos con un programa educativo propio, original, puntero, creativo e innovador. ¿Por qué?

Porque estimula las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta los últimos avances de la neurociencia. Porque tiene una pedagogía propia basada en la corriente englobada en la Escuela Nueva y otros pedagogos posteriores que siguen y profundizan en estas pedagogías. Porque apostamos por un enfoque sistémico que engloba a la familia y al contexto, valorando el papel activo de las familias y los responsables políticos.

Junto con estas bases psicopedagógicas, valoramos la importancia de la formación continua y especializada de los profesionales y la disposición personal hacia las propuestas innovadoras.

En la estructura del trabajo se refleja la aplicación de estas bases en una escuela infantil de 0 a 3 años y se concreta en el estudio de caso del aula de 1 a 2 años.

Entre las conclusiones más relevantes destacamos el valor del enfoque sistémico que además de dar una respuesta a los distintas áreas de desarrollo del niño, incluye la influencia del contexto y la familia en la educación integral de los niños. Se destaca la importancia de la función de las educadoras, que inicialmente tienen que partir de una actitud favorable para trabajar desde este enfoque y a su vez, recibir una formación que permita la aplicación de las inteligencias múltiples y las pedagogías propuestas como son el método Montessori, la pedagogía de Rudolf Steiner o de Loris Malaguzzi, entre otros.

Como consecuencia se ha podido comprobar el valor del programa aplicado para dar una respuesta integral a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil.

Palabras clave: Programa educativo, desarrollo integral, innovación, inteligencias múltiples, pedagogía, enfoque sistémico.

## ABSTRACT

Children education in its first phase, from 0 to 3 years old, is still one of the challenges to face in the 21st century. There is an increasing number of issues being discussed regarding the educational character over the assistance one and high-quality and innovative educational responses are required.

This research aims to show a comprehensive program for children education from 0 to 3 years old, designed to answer these children's needs, and promote the basic aspects of their integral development: physical, cognitive, emotional and social, helping them build their own and personal identity, relate and interact with the environment, establish satisfactory and meaningful social and affective relationships, communicate and express their experiences.

For this purpose we have built on recent research carried out in neuroscience related to educational issues, more specifically in their investigations regarding the age between 0 and 3 years old. In this first phase the bases or structures for later learning are settled. Despite learning continues all along someone's life, this is an original stage that is not comparable with any other in all human development.

A neurological basis accompany the criterion of the pedagogy of the New School as well as those of Gardner's multiple intelligences. They constitute a psychopedagogical support to carry out the educational program for the first stage in children's education.

To do so we propose an original, creative, innovative and leading educational program of our own. Why?

Because it stimulates the multiple intelligences, taking into account the latest advances in neuroscience. Because it has pedagogy of its own, based on the tendency included in the New School and in other later educationalists' ones who follow and go more deeply into these pedagogies. Because we opt for a systemic approach that takes into consideration family and context, and emphasizes the active role of the families and the politicians.

Together with these pedagogical bases we underline the relevance of professionals' specific ongoing training, and personal willingness towards innovative proposals.

The structure of this work reflects the application of these bases to a children school from 0 to 3 years old, materializing in the case study of the 1 to 2 years old classroom.

Among the most relevant conclusions, we point out the value of the systemic approach which, in addition to providing a response to the child's different developing areas, it includes the influence of the context and the family in the integral children education. The relevant function of the teachers is emphasized. Precisely, the first step requires their acceptance to trust this approach as well as training to effectively apply the proposed multiple intelligences and pedagogies such as the Montessori method, the Rudolf Steiner pedagogy or that of Loris Malaguzzi, among others.

As a result, we verify the value of the applied program to give a comprehensive answer to boys and girls in the first stage of children education.

Key words: Educational program, integral development, innovation, multiple intelligences, pedagogy, systemic approach.

## INTRODUCCIÓN

Los debates científicos actuales subrayan la importancia de lograr un equilibrio entre los distintos enfoques educativos. Los programas educativos para niños y niñas muy pequeños (menores de tres años) deberían potenciar un modelo centrado en el niño que a la vez dieran una respuesta integral a sus necesidades integrando los cuidados más asistenciales con el desarrollo y estimulación de sus potencialidades globales.

Los avances neurocientíficos, hoy, apuestan por una atención especial a los niños de 0 a 3 años, dando importancia a las experiencias tempranas en su desarrollo, ya que se ha demostrado que los futuros aprendizajes de los niños sobre todo en los tres primeros años de vida, están muy ligados a la neurobiología.

Nuestro trabajo ha querido ofrecer una respuesta completa a través de un programa en una escuela infantil, ubicada en la localidad de Villamuriel de Cerrato (Palencia). Para ello nos hemos apoyado tanto en las ciencias de la educación como en la ciencias de la psicología. Se presenta como un reto para la educación infantil de 0 a 3 años, desde una visión global, holística, integrando todas las dimensiones de la persona.

Un apoyo fundamental han sido los pedagogos de la Escuela Nueva y los estudios de Howard Gardner sobre inteligencias múltiples.

Resaltamos el aspecto innovador porque presentamos un programa que ofrece una oportunidad de cambio en el enfoque actual de la educación en el primer ciclo de EI, posibilitando una cooperación entre la escuela, la familia y la comunidad, fomentando la imaginación y la creatividad, con una propuesta realista en la implementación, en el aula, de las IIMM y pedagogías que responden a los retos presentes y futuros, que forma ciudadanos para este siglo, que vertebraba valores y la inclusión social que busca dar tiempo y espacios de experimentación naturales y que educa para la vida autónoma.

Una propuesta innovadora siempre supone aceptar unos riesgos ante lo nuevo o ante el cambio, presupone una disposición positiva y un esfuerzo “extra” añadido al principio del cambio.

En la presente tesis se concreta en innovación pedagógica, metodológica e inclusiva.

## 1. JUSTIFICACIÓN, MOTIVACIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación es el fruto de una larga trayectoria personal dedicada a la educación. En mis primeros años de trabajo, desde el año 1991 hasta agosto de 2004, estuve trabajando en la educación no formal, concretamente con personas drogodependientes en un centro que depende de la Orden de San Juan de Dios en Palencia. La vivencia que tuve durante esos años fue para mí crucial, era un joven ilusionado que amaba mi trabajo y me desvivía por dar una buena respuesta profesional. Tengo que reconocer que esos años, que marcaron toda mi vida, me sirvieron a nivel personal para crecer como persona y para orientar mi futuro profesional. Fueron también años duros en el descubrimiento de una de las partes más negativa de la persona en este caso marcada por las drogas y por las secuelas que dejaban en los usuarios, sus años de cárcel. A la vez que estaba trabajando, veía las necesidades profesionales que exigía, lo que me llevó a seguir formándome y estudiando. Puedo resumir esta etapa como un despertar al

mundo interior de la persona (el mío propio y el de los demás) que yo intenté dar respuesta desde la educación y desde mi juventud.

Después de 13 años trabajando en este campo y formándome a la vez (master en drogodependencia y sida, diplomatura de educación social, muchos cursos para el trabajo práctico: terapias, talleres, dinámicas de grupo...) llegó el momento del cambio, ya casado, con mi primer hijo Enrique en casa y animado por mi compañera de vida; Susana, me preparé las oposiciones para profesor de FP de la especialidad de Servicios a la Comunidad, que me relacionaba directamente con la educación infantil. El trabajo, apoyo, la ilusión y el destino, hizo que en julio de 2014 aprobara la oposición, empezando a trabajar en septiembre en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Aguilar de Campoo, lo que supuso revitalizarme a nivel personal y profesional. Desde septiembre de 2004 hasta agosto de 2007, estuve trabajando en este equipo y llevándolo la dirección, lo que me permitió estar muy cerca de toda la realidad de los centros educativos del sector, tanto de infantil como de primaria. Por mi especialidad tenía que conocer y dar respuesta a las necesidades que se presentaban en los colegios y que superaban al profesorado en lo relativo a la parte sociofamiliar. También teníamos que hacer como equipo, los correspondientes informes de evaluación socio-psicopedagógica y las valoraciones oportunas con sus orientaciones. ¡qué experiencia tan bonita, interesante y de responsabilidad! Este era el cóctel que resume mi vivencia, tenía contacto con el profesorado concreto, con el alumnado y con las familias. Teníamos la posibilidad de estar como observadores, de tener al alumnado individualmente, de compartir con el profesorado correspondiente las dificultades y soluciones, en muchas ocasiones nos daba pie a tocar esos temas más fundamentales y básicos como es la idea de educación y la visión intuitiva de por donde tiene que ir la educación real al margen del vaivén político y de las leyes que constantemente nos están cambiando.

Después de estar en este equipo, el curso 2007-2008 tengo un destino provisional en Palencia capital, concretamente en el Equipo de Atención Temprana (EAT), que es el responsable de la orientación en las escuelas infantiles de 0 a 3 años de titularidad de la Junta de Castilla y León, de un centro de infantil de 3 a 6 años y de las valoraciones de los niños y niñas que se van a escolarizar en el segundo ciclo de educación infantil para el siguiente curso y que precisan de los servicios del EAT. Esta experiencia me permite estar en contacto con el mundo de los más pequeños y de las escuela infantiles de 0 a 3 años.

Siempre he estado en contacto con el mundo de la educación viviendo la importancia de la atención a la diversidad y de estar “despierto” para ver cómo se puede dar una mejor respuesta. Esto hizo que me pusiera a estudiar psicopedagogía por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), así podía compaginar mi vida profesional y familiar con la formación reglada. Las características de estos estudios me hicieron entrar en contacto con profesionales de toda España y fuera de España, para cumplir con las exigencias de las asignaturas que nos pedían grupos de trabajo heterogéneos.

Ya en el curso 2008-2009 me destinaron, por motivos familiares, al IES Jorge Manrique de la capital, donde se imparten los ciclos de FP de mi especialidad (ciclo de grado medio de atención sociosanitaria y ciclo de grado superior de educación infantil). Desde ese curso hasta la actualidad estoy como profesor de dichos ciclos y como coordinador del programa “Creatividad Acción y Servicio” (CAS) dentro de Bachillerato Internacional que se imparte en el instituto desde el curso 2013-2014.

Estos años han seguido configurando mi trayectoria, a la que debo añadir dos datos más que completan el significado de este trabajo de investigación sobre la educación infantil. Uno de estos datos es mi presencia en la Universidad de Valladolid, en el Campus de Palencia como profesor asociado y donde tengo la oportunidad de entrar en contacto con este mundo, impartiendo



docencia en el grado de magisterio, concretamente en infantil y en el grado de educación social. Esta inmersión en el mundo de la universidad que duró tres cursos 2010-2013 me llevó también al planteamiento continuar con mi formación, concretándose en los estudios de predoctorado en la Universidad de Burgos (UBU) y plasmandose en la presente investigación.

No quiero terminar sin antes referirme al último dato que apuntaba. Se refiere a la actividad personal que he llevado a cabo desde que soy profesor y estoy en contacto con la educación infantil. Es una actividad que, compaginada con la de ser profesor, ha consistido en la realización de programas para escuelas infantiles de 0 a 3 años en régimen de competencia concursal. Esta actividad me ha hecho estar en la brecha de la innovación e investigación para ofrecer unos proyectos originales, bien fundamentados y sobre todo, que respondan a las exigencias de la educación infantil de 0 a 3 años. Concretamente de los programas presentados, en dos ocasiones he tenido la oportunidad de llevarlos a cabo al ser los elegidos. El último programa que he presentado, gana el concurso de adjudicación para el Ayto. de Villamuriel de Cerrato en Palencia, y con él se pretende dar una respuesta integral a la educación infantil basándose en la aplicación de las inteligencias múltiples y de las pedagogías de la Nueva Escuela. Éste es mi campo de estudio, mi campo de implementación y de dónde recojo los datos que aparecerán en la investigación que presento. Durante dos cursos he sido el responsable psicopedagógico además del autor del programa.

Llegados a este punto dejo explicado el tema y motivación de la investigación a través de esta justificación, donde se refleja mi experiencia de vida, dando razón a un trabajo experiencial de investigación cualitativa y que me lleva a optar por un método de investigación acorde con dicha experiencia; un estudio de caso etnográfico, del aula de niños y niñas de 1 a 2 años, cuya tutora es María Buisan.

Antes de finalizar este punto quiero referirme a limitaciones que me he encontrado. Existen los comprensibles factores relativos al tiempo, como se puede ver en el desarrollo de mi experiencia de vida. Por otro lado está el no haber encontrado estudios en los que apoyarme sobre la educación infantil entre las edades de 0 a 3 años y en contraposición la exhaustiva bibliografía sobre las pedagogías presentadas o sobre los estudios referidos a las inteligencias múltiples. Una tercera, la relativa a ser responsable directamente de la parte pedagógica y de la parte de gestión durante el curso 2013-2014. Para terminar, ha sido una limitación la envergadura del programa presentado como veremos en el capítulo 6 en el diseño y en el capítulo 7 en los resultados.

## **2. OBJETO DE ESTUDIO**

Para empezar nos referiremos a que no se han encontrado estudios previos sobre el tema, aunque si existen experiencias de aplicar programas de distintos enfoques en el primer ciclo de educación infantil.

El objeto de estudio de esta investigación que centra todo el trabajo desarrollado es:

“Objetivo general: Valorar la implantación de un programa educativo para niños de 0 a 3 años, basado en las teorías psicológicas, neurológicas y pedagógicas para dar una respuesta holística.

Los objetivos específicos que nos planteamos son siete:

1. Analizar la implementación de un programa educativo que responda a una educación infantil integral.

2. Interpretar la integración de las familias y el contexto en el Programa Educativo de Centro.
3. Examinar la inclusión en la programación, tanto de centro como de aula, aspectos relacionados con las IIMM de Gardner.
4. Deliberar sobre las pedagogías que ayudan a desarrollar las distintas inteligencias y sobre la inclusión de la naturaleza como elemento pedagógico.
5. Sopesar la incorporación de alguna experiencia inclusiva con personas con discapacidad.
6. Analizar la repercusión de la implementación del programa en un aula concreto.
7. Estimar la necesidad de formación y de apoyo al programa educativo por parte de los profesionales.

### 3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente Tesis se estructura en tres partes:

1. Marco teórico y conceptual.
2. Marco metodológico y empírico.
3. Conclusiones, fuentes consultadas y anexos.

Divididas en 9 capítulos más una introducción inicial y las citadas fuentes consultadas y anexos.

**En la primera parte se desarrolla el marco teórico-conceptual que consta de 5 capítulos.**

En el capítulo 1 se analiza la importancia de los derechos de los niños para entender la educación como un deber que tienen todos los gobiernos con los niños. Seguidamente se desarrollan los puntos relativos a las leyes educativas y los cambios sociales que nos sitúan en el contexto actual.

En el capítulo 2 se abordan aspectos relacionados con las pedagogías de la Escuela Nueva y relacionadas con ésta que hemos considerado más relevantes para nuestro trabajo de investigación.

En el capítulo 3 se analizan las perspectivas psicológicas y neuroeducativas, que nos introducen en la visión de las inteligencias múltiples y nos apoyan las pedagogías que hemos presentado en el capítulo anterior.

En el capítulo 4 nos centramos concretamente en el análisis de la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples y sus implicaciones educativas concretadas en educación infantil.

En el capítulo 5 se plantean una serie de aspectos teóricos, relacionados con la metodología de la investigación. Se ha adoptado un enfoque de estudio de caso etnográfico, dentro de un marco de investigación cualitativa que da sentido al camino recorrido y apoyo para que éste tenga el rigor científico propio de una tesis doctoral.

**La segunda parte consta de dos capítulos que abordan el diseño y resultados de la investigación.**

El capítulo 6 se dedica a la detección de necesidades, diseño de la investigación y la aplicación de los instrumentos de recogida de datos. Planteamos los objetivos e hipótesis y finalizamos con el desarrollo del programa educativo.

El capítulo 7 se orienta hacia los resultados, donde procedemos al análisis y valoración de éstos.

**La tercera parte de esta tesis corresponde a las conclusiones, a la valoración final, al desarrollo de las limitaciones y a las propuestas de futuro. Para terminar con las fuentes documentales.**

El capítulo 8 contiene las respuestas a los objetivos propuestos en esta tesis y una recapitulación en función de las hipótesis planteadas.

En el capítulo 9 se desarrollan las limitaciones, propuestas de futuro y una valoración final.

Esta Tesis concluye con los apartados referidos a la legislación, referencias bibliográficas, webgrafía y los anexos. El material que se aporta en los anexos se adjunta en soporte informático recogido en un disco compacto -CD-.

Educar es lo mismo  
que poner un motor a una barca...  
Hay que medir, pensar, equilibrar...  
y poner todo en marcha.

Pero para eso,  
uno tiene que llevar en el alma  
un poco de marino...  
un poco de pirata...  
un poco de poeta...  
y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar,  
mientras uno trabaja,  
que ese barco, ese niño,  
irá muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío  
llevará nuestra carga de palabras  
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.

Soñar que, cuando un día  
esté durmiendo nuestra propia barca,  
en barcos nuevos seguirá  
nuestra bandera enarbolada.

**Gabriel Celaya**

PRIMERA PARTE

---

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL



# LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LOS FACTORES LEGALES, POLÍTICOS Y SOCIALES QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Este primer capítulo está dedicado a profundizar en el marco legal de la Educación Infantil en España, refiriéndonos más en concreto al primer ciclo de Educación Infantil (EI) de 0 a 3 años. Es fundamento y pilar para avanzar en la investigación, que tiene por objeto el diseño e implementación de una respuesta holística para los niños de 0 a 3 años a través de un programa educativo, aplicando pedagogías y las inteligencias múltiples como una respuesta de educación integral y personalizada, que resalta y cuida los talentos o inclinaciones individuales hacia cada una de ellas, en general, y, en particular, en las que destaque cada niño.

Vamos a ver cómo el primer ciclo de la educación infantil de 0 a 3 años sigue siendo un ciclo que se considera con falta de la madurez suficiente para dotarle de entidad propia.

Concretamente nos referiremos a la educación como un derecho de todo niño. Más tarde seguiremos analizando el sistema español en sus numerosas leyes estos últimos 30 años y la referencia a la educación infantil. No solo han influido las leyes educativas, también tenemos que referirnos a los cambios sociales y sobre todos familiares que tan directamente repercute en la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años. Para terminar nos detenemos en analizar como está la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, ya que al tener las transferencias en materia de educación es necesario ver qué respuesta se está dando desde esta Comunidad.

## 1.- LOS DERECHOS DEL NIÑO

### 1.1 Los Derechos Internacionales del Niño

Antes de entrar en otras cuestiones tenemos que afirmar un primer pilar: los niños tienen pleno derecho a la educación, entre otros. El 7º principio de la Declaración de los Derechos del Niño así lo explicita:

*El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.*

*El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” (Declaración de los Derechos del Niño, 1959, p.143).*

Este principio ya va más allá del derecho a la educación, nos dice cómo tiene que ser éste en sus primeros términos: universal, gratuita, obligatoria, en igualdad de oportunidades... y resaltando que lo primero es la necesidad del niño y la importancia de la familia en este derecho. Es una primera aproximación obligada que nos proporciona la información sobre la etapa de infantil como una etapa de pleno derecho. Nos lleva a afirmar que no siempre se ha considerado a los niños y niñas como personas con pleno derecho, de hecho hoy día nos encontramos en España con niños que son abandonados, niños que sufren la violencia doméstica, y si nos vamos a ver la situación mundial vemos como hay niños que trabajan desde las primeras edades, niños que son esclavizados, niños que sufren abusos sexuales, “niños de la guerra” y niños que se mueren porque no tienen que comer. Si estas necesidades básicas que permiten la vida, no están, podemos imaginarnos el camino que nos queda por recorrer respecto al principio referido al derecho a la educación.

Partimos del convencimiento extendido por la mayoría de países sobre las niñas y los niños de 0 a 6 años, que son personas con derechos sociales, entre ellos el derecho a la educación, un derecho que ha de ser garantizado por los poderes públicos, y con derechos civiles que han de ser respetados por todos de acuerdo con los principios establecidos por la Convención de los Derechos del Niño. Es necesario pasar de la concepción de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos, que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento

## **1.2 La infancia en evolución histórica**

Iniciando el estudio de su evolución vemos que la infancia ha sido considerada hasta el siglo XX una edad que no merecía mucha atención y que sus posibilidades eran muy limitadas “Hasta el siglo XX la infancia constituía un estado de esclavitud, una posesión, una propiedad privada de los padres e incluso de las instituciones...” (Geis, A. y Longás, J. 2006, p.14). Su vulnerabilidad, su debilidad, su falta de desarrollo, hacía que se vieran como un adulto imperfecto y la madurez es el camino que va corrigiendo esas imperfecciones propias de la edad. La meta y la referencia era el adulto y su valor estaba en función de la capacidad de asemejarse al adulto. Para nada se veía como una etapa propia, con unas cualidades a nivel de desarrollo global que no se vuelven a repetir en toda la vida.

Por lo que vemos que sus derechos es una conquista relativamente reciente: A mediados del siglo XIX, surgió en Francia la idea de ofrecer protección especial a los niños; esto permitió el desarrollo progresivo de los derechos de los menores. A partir de 1841, las leyes comenzaron a proteger a los niños en su lugar de trabajo y, a partir de 1881, las leyes francesas garantizaron el derechos de los niños a una educación. A principios del siglo XX, comenzó a implementarse la protección de los niños, incluso en el área social, jurídica y sanitaria. Este nuevo desarrollo, que comenzó en Francia, se extendió más adelante por toda Europa (Geis, A. y Longás, J. 2006).

Desde 1919, tras la creación de la Liga de las Naciones (que luego se convertiría en la ONU), la comunidad internacional comenzó a otorgarle más importancia a este tema, por lo que elaboró el Comité para la Protección de los Niños. El 16 de septiembre de 1924, la Liga de las Naciones aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (también llamada la Declaración de Ginebra), el primer tratado internacional sobre los Derechos de los Niños. A lo largo de cinco capítulos la Declaración otorga derechos específicos a los niños, así como responsabilidades a los adultos.

La Segunda Guerra Mundial es un momento donde se vuelve a dar otro impulso a lo que consideramos como básico en la infancia. En 1947 se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (conocido como UNICEF) Este hecho no lo podemos obviar pues hoy día es un referente actual en sus defensa de los derechos del niño, apostando por la educación sobre todo



en los países con más necesidades por su situación económica, social, religiosa o de otra índole. Lleva más de 68 años en la defensa de los derechos del niño y en más de 190 países (Farías, 2003)

En 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño, que describe los derechos de los niños en 10 principios (anexo I). Si bien este documento todavía no ha sido firmado por todos los países y sus principios tienen carácter indicativo, le facilita el camino a la Declaración Universal sobre los Derechos del Niño para que haya un referente y nos permita seguir avanzando en esta línea.

Otro dato que apoya nuestra tesis es el año 1979 donde la ONU proclamó el Año Internacional del Niño. Durante este año, tuvo lugar un verdadero cambio de espíritu, ya que Polonia propuso crear un grupo de trabajo dentro de la Comisión de los Derechos Humanos que se encargara de redactar una carta internacional. Así, el 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. A lo largo de 54 artículos el documento establece los derechos económicos, sociales y culturales de los niños, que nos lleva a justificar el enfoque integral de la persona, del niño en concreto, que requiere ser visto desde esta perspectiva multi e interdisciplinar (Farías, 2003).

Para poder llegar a concretar aspectos particulares sobre los niños ha sido necesario que partamos de una visión internacional y global porque nuestro enfoque y forma de entender la educación necesita de esta globalidad que responde a la persona en su conjunto, no solo a alguna de sus parcelas o partes.

Este discurso puede alargarse todo lo que queramos por su envergadura, por las casuísticas de cada país, porque sigue siendo un tema plenamente actual y porque diariamente estamos viendo por los medios de comunicación, por las redes sociales y artículos concretos que los niños siguen sin tener los derechos más básicos y elementales, tal como hemos reflejado en los 10 principios de los Derechos del Niño.

En el intento de profundizar más nos acercamos a nuestra realidad para ver cómo está la educación infantil en España, partiendo del mayor rango de ley, para aterrizar en las leyes educativas concretas y su desarrollo.

### **1.3 Los derechos del niños en España**

Como venimos señalando, la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1990) fue, también, ratificada por el Estado español el 6 de diciembre de 1990. Ya han pasado años desde entonces hasta el informe “La Infancia en España 2010-2011” donde se refiere al derecho a una educación y solo el 24,9% de los niños está escolarizado en el primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años) (Santín, D. y Sicilia, G., 2015). Este dato es importante porque nos sitúa en la realidad cercana a lo que tenemos hoy día. Son muchos años desde su aprobación, pero son muy lentas las conquistas y muy desiguales, dependiendo del aspecto que trate, así, contrasta con otros datos estadísticos que presentan mejores resultados, como la tasa de niños recién nacidos que son inscritos en el Registro Civil de acuerdo con el derecho 3, (DDN,1959), derecho a una identidad que son más del 90%.

Ya antes de ratificar la DDN, la Carta Magna de 1978 recoge esta sensibilidad en el Capítulo Tercero del Título I: señala, en primer lugar, en su Artículo 39 la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia y dentro de ésta, con carácter singular la de los menores. En segundo lugar, y, en este mismo artículo, se señala: “Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos” y en el art.24 el derecho a la educación. No es banal este hecho, pues nuestra ley su-

prema marca, en primer lugar, que lo que hagamos con los niños no es cuestión de ideologías ni de voluntades políticas, en segundo lugar, es el acuerdo legal que nos tiene que inspirar a los españoles. Nos va a servir para entender el desarrollo legislativo en materia de educación.

El desarrollo posterior de las leyes van a profundizar en estos derechos, así lo recoge la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor que establece un marco jurídico de carácter estatal, acorde con la condición de los menores de edad como sujetos de derechos y con el reconocimiento de una capacidad progresiva para ejercerlos. Junto a ello es preciso señalar que, de conformidad con la estructura territorial y administrativa del Estado español, las Comunidades Autónomas están dotadas de potestad legislativa y han desarrollado ampliamente la legislación autonómica en materia de protección y promoción de los derechos de los menores.

En síntesis, el desarrollo expuesto sobre los derechos que tienen los niños puede verse como un pilar que nos ha llevado a establecer unas leyes educativas coherentes con dichos principios y estable dado que es un tema de principios sustentados internacionalmente. Nada más lejos de la realidad, al hablar ahora de la aplicación de estos principios al campo educativo vamos a ver el continuo vaivén político al que nos han sometido y cómo la etapa de educación infantil ha sido considerada de menor rango, sobre todo el primer ciclo de 0 a 3 años.

## **2.- EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SUS LEYES**

### **2.1 ¿Qué entendemos por sistema educativo?**

Partimos acordando qué entendemos por sistema educativo para ver que en el caso español la práctica política ha sido lejana a este concepto que presentamos y defendemos. Según Pérez (1985), sistema educativo se refiere a la estructura general mediante la cual se organiza la enseñanza en un país, a totalidades organizadas, cuyas partes o elementos no proceden ni funcionan aislados, autónomos e independientes, sino dentro de una red de interacciones. Normalmente el sistema que rige la educación en una nación se encuentra plasmado en una ley general que desarrolla y explicita todos los elementos que intervienen en el ámbito académico.

La educación se conforma por una globalidad de componentes y la suma de ellos configura un sistema.

Una de las estructuras fundamentales es la división organizativa de los distintos periodos, que generalmente van desde la etapa infantil hasta la universitaria. Para articular plenamente el sistema, es preciso establecer un criterio de evaluación que sea objetivo y riguroso. Al mismo tiempo, es de suma importancia la metodología empleada a la hora de transmitir los conocimientos, así como los recursos técnicos utilizados. Como es lógico, se hace necesario concretar cuál es el papel de los docentes y el acceso de éstos al modelo educativo. (Marchesi, 2000).

Como interés político se puede decir que el sistema educativo surge con la necesidad de los Estados modernos de afianzar su poder sobre gran parte de la sociedad. En este sentido, junto a otros elementos, el sistema educativo se convertiría en un arma de gran importancia a la hora de permitir que el Estado asumiera el rol central de gobierno y administración de una sociedad específica. Esto es así, ya que, él mismo tiene como fin principal hacer llegar a diferentes sectores de la población el sentimiento de pertenencia y de unión a esa nación que también representa el Estado. Los saberes y conocimientos impartidos por el Estado en su sistema educativo hacen que todos los individuos de una sociedad reciban el mismo tipo de educación y estén así equilibrados.

Con estos presupuestos ya podemos avanzar en la línea discursiva que nos va a llevar a justificar y entender la afirmación sobre el vaivén político y cómo ésta inestabilidad en las leyes está dañando lo que representa un sistema educativo serio, con miras al bien de los ciudadanos por encima de los intereses políticos, partidistas e ideológicos.

Los sistemas educativos están notablemente condicionados por la estructura de su sociedad, la mentalidad política, los niveles de desarrollo logrados en las distintas esferas de la vida, la religión, la cultura, las ciencias y las artes, los avances pedagógicos y las influencias extranjeras (OEI, 2010). Si pensamos en los años de democracia en España vemos que los cambios producidos son de gran calado, concretamente, de conseguir unos derechos sociales y personales que no se habían tenido anteriormente. Esto nos hace presuponer la línea educativa que se tendría que haber derivado de dichos avances. Pero no ha sido así desde la Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), hasta la actual Ley de Educación la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), han sido 5 Leyes Orgánicas las que se han sucedido intentando dejar plasmada la ideología del partido en el gobierno.

Los sistemas educativos de acuerdo con Philip Coombs (1985), pueden clasificarse en dos grandes grupos: sistemas educativos tradicionales o elitistas y sistemas educativos modernos o democráticos de masas. Los primeros están constituidos por una serie de obstáculos que los alumnos han de superar, ocupando sea únicamente de aquellos alumnos que siguen el ritmo de aprendizaje adecuado y alcanzan los niveles establecidos, desentendiéndose del resto de los alumnos a los que arrojan fuera de sistema. Los segundos, por el contrario, tienen por objeto atender a todos y cada uno de los alumnos sean cuales sean sus características personales, sociales, económicas, culturales etc. Esta clasificación está en el fondo de las cuestiones ideológicas que han marcado a las leyes Educativas sobre todo en estos últimos años desde 1990, años en los que hemos vivido una estabilidad como país con sus cambios políticos ajustados a derecho, donde ha habido acuerdos en cuestiones de Estado, en el respeto a lo marcado en la Constitución, pero donde se ha mal utilizado el derecho a la educación sobre todo con los niños más pequeños.

## **2.2 Situación actual de la educación infantil en España**

En España la educación infantil es voluntaria entre los cero y los cinco años y gratuita a partir de los tres años, ¿por qué podemos afirmar que ha sido la gran olvidada? Veamos su evolución desde 1970.

### **2.2.1 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (lge)**

Haciendo un recorrido histórico nos podíamos retrotraer hasta la época de la Ley Moyano de 1947, como nuestro objeto de estudio es la educación infantil vamos a partir desde donde hay una referencia directa con edades e intencionalidad educativa. La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), regula y estructura, por primera vez en el siglo XX, todo el sistema educativo español.

Fue una ley de gran alcance, desde una perspectiva global de educación permanente, la LGE diseñó un sistema unitario y flexible estructurando el sistema educativo en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria (art.12). Como vemos ya habla de una Educación Preescolar (Capítulo II, sección 1ª), que se refiere a las eda-

des, hasta los 5 años, como se organiza y metodología a utilizar<sup>1</sup>. Vemos como hay una consideración para estas edades primeras y cómo en el punto 2a del art.13 se refiere a los menores de tres años desde un plano asistencial, de cuidados semejantes a los que recibe en el hogar. Esta ley y su forma de entender la educación de los niños y niñas de 0 a 3 ha estado vigente hasta la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) e incluso más, ya que la Ley no consiguió cambiar la idea que se tenía sobre estos primeros años, donde se les ve como personas incompletas, frágiles cuyo mejor bien es darles protección y cuidado, olvidando las grandes potencialidades que tiene esta etapa sobre todo por lo original e irreplicable en cuanto a desarrollo neurológico se refiere y las implicaciones psicopedagógicas que se derivan.

### **2.2.2 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)**

Es con la LOGSE, cuando se habla, por primera vez, de etapa de educación infantil, que supuso el primer esfuerzo por regular y reconocer la importancia pedagógica de la educación de los menores desde una edad temprana. La LOGSE integra a los menores en el sistema educativo, aunque con carácter voluntario, primera distinción que se hace respecto a la educación infantil de 0 a 6 años, con respecto a las demás edades, y se organizan dos ciclos de educación infantil: el primer ciclo abarca desde los 4 meses a los 3 años y el segundo ciclo abarca desde los 3 a 6 años. Cómo podemos ver la educación infantil ya nace como una etapa que integra edades muy diferentes y que requiere distintos planteamientos psicopedagógicos. La etapa de 0 a 3 años tiene identidad propia por sus características y por las necesidades que presenta. Al unirla con 3-6, el segundo ciclo eclipsa al primero y de la misma manera que se entiende que Infantil tiene que preparar para primaria, el primer ciclo tiene que preparar para el segundo, cometiendo el error de no vivir lo específico que toca en cada momento .

La LOGSE recoge gran parte de las reivindicaciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica, como la inclusión de los niños de 0 a 3 años en el sistema educativo, el establecimiento de unos niveles mínimos de calidad y la transferencia de la responsabilidad pública en el desarrollo de los servicios de guarderías (Rubio 2002). Como se mencionó anteriormente, esta ley indudablemente innovadora y avanzada para el contexto español no ha tenido el impacto esperado en el desarrollo de los servicios para la primera infancia (0-3 años). La ley instó a las Administraciones públicas para que garantizaran "... la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.", así como "... coordinarán la oferta de puestos escolares de Educación Infantil de las distintas Administraciones públicas." (art. 7.2. de la LOGSE).

Sin embargo, la ley no estaba dotada de los medios económicos necesarios para responder a la demanda de las familias, era una etapa no obligatoria y todavía no se consideraba con la suficiente autonomía para que caminase bien dotada. Ante esta vacío presupuestario, las administraciones competentes en educación asumieron la obligación de gestionar, en función de sus

---

#### 1 Sección 1ª Educación Preescolar

13. 1. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

2. La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:

a) En el Jardín de la Infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

b) En la Escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

3. En los Centros estatales, la educación preescolar será gratuita y podrá serlo también en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.

14. 1. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa (1), expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

2. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

posibilidades económicas o voluntad política, el desarrollo de los centros en el primer ciclo de educación infantil. Resulta evidente que una buena ley de Educación Infantil sin el consecuente respaldo presupuestario, sin la delimitación precisa de las obligaciones en cada una de las administraciones competentes (gobiernos autonómicos, Diputaciones, municipios) y sin ninguna propuesta concreta de financiación o reparto de responsabilidades no auguraba grandes progresos. Además no tenía un desarrollo curricular concreto para cada ciclo, lo que hacía que el camino se iniciase con carencias, pero con la ilusión de que se había dado un paso de gigante y tendríamos que esperar a los años siguientes para ver su valoración y equiparación en derechos con las edades posteriores.

La LOGSE ha contribuido, al menos, a regular las condiciones mínimas de los servicios privados de atención a la infancia y a crear centros educativos públicos de calidad para los menores. A pesar de que, como se muestra en el apartado 2.1., los centros públicos representan un parte muy reducida de la oferta. Los centros no autorizados generalmente reciben el nombre de guarderías y la administración no los reconoce como centros de educación infantil, por lo que la edad de 0 3 años en la práctica estuvo marcada por el matiz asistencial, olvidando en la mayoría de las ocasiones que es un ciclo para aprovechar las potencialidades en materia educativa que tienen. De acuerdo con la LOGSE (RD 173/1998 de 16 de febrero) los centros tenían hasta el año 2002 para registrarse y adecuarse a los requisitos mínimos establecidos por la ley. Esta normativa, sin embargo, ha quedado suspendida con la aparición de la nueva ley que se describe a continuación.

### **2.2.3 Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE)**

La tercera etapa inicia con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que irrumpe en el panorama educativo incluso antes de que la ley anterior hubiese llegado a su plena aplicación mediante la regulación de las guarderías privadas. La LOCE (10/2002, de 23 de diciembre) rompe con el modelo único e integrado del sistema educativo organizado en torno a la educación infantil (0 a los 6 años) y la educación obligatoria (6 a los 16 años). El nuevo sistema se basa en la formación de un ciclo de preescolar de carácter voluntario hasta los 3 años con finalidades educativo-asistenciales y un ciclo educativo, también de carácter voluntario pero gratuito, de los 3 a los 6 años.

La etapa preescolar se regirá por criterios más flexibles que la ley anterior en cuanto a infraestructuras, contenidos pedagógicos y formación de educadores. Según Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, las Comunidades Autónomas serán las encargadas de supervisar y controlar las condiciones de los centros, además de coordinar la oferta de plazas. Este hecho hace que cada Comunidad Autónoma opte por un modelo, unas como Castilla y León pusieron la responsabilidad de 0 a 3 años a la Consejería de Familia e Igualdad de oportunidades, en Andalucía a la Consejería de Educación, y así cada una fue situando la educación de 0 a 3 años según su libre criterio. La ley no establece, por ejemplo, la ratio entre el número de educadores el número y edad de los alumnos, ni los criterios comunes que se tienen que desarrollar, ni el organismo que tiene que regularlo en cada Comunidad..... La LOCE supone, en definitiva, un retroceso significativo respecto la LOGSE y no garantiza que se avance para conseguir la igualdad de oportunidades educativas de los menores en centros de educación infantil de calidad. Asimismo, esta reforma abre las puertas a mayores procesos de desigualdad territorial en función de la voluntad o poder económico de las administraciones implicadas en la gestión de los servicios educativos infantiles. Cada administración podrá albergar diferentes criterios y objetivos respecto al desarrollo y funciones de los centros de educación preescolar (González, 2004).

#### **2.2.4 Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo de 2006 (LOE)**

Con la LOGSE, se incluye por primera vez la etapa de Educación Infantil como la primera dentro del sistema educativo, con objetivos y características propias para los niños y niñas desde los 0 a los 6 años. Con la LOE se afianza la línea que introdujo la LOGSE. La LOE se refiere a la E.I. en el Título I, Capítulo I, art. 12 al 15. En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo. Vuelve a nacer esta ley con la división en dos ciclos otorgando derechos superiores al segundo ciclo: copago, ofertas de plazas limitadas dependiente de diferentes consejerías según las CCAA (LOE, art. 12-14). Pero veamos un poco más en profundidad lo que esta ley establece que supera con creces el retroceso que iba a significar la LOCE.

La LOE, se refiere en sus principios generales (art. 12) a la Educación Infantil, como a una etapa con entidad propia, de carácter voluntario y cuya finalidad es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”. El ciclo de 0 a 3 años no es sólo el primer tramo de la escolaridad, es también el momento de jugar, de aprender a andar, a hablar, de familiarizarse con el movimiento y control corporal, de descubrir los objetos, el entorno, la autonomía personal y la vida en relación con otros niños. Es una etapa clave para su posterior desarrollo, tanto en lo que respecta a su futuro rendimiento académico como a su sociabilidad.

La Educación Infantil es una parte de la escolarización que atiende progresivamente a la afectividad, al movimiento y a los hábitos de control, a las primeras manifestaciones del lenguaje, a las pautas incipientes de convivencia y relación social, además de propiciar el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que comienza a crecer el niño. Tal como podemos observar en los objetivos que se propone en el art. 13 de la LOE, lo que intenta es dar esa respuesta global y además sin que se escape ningún aspecto relativo a su desarrollo integral. Estos objetivos, se trasladan a las correspondientes leyes tanto estatales como autonómicas que posteriormente veremos, porque es ahí donde se cuaja la concreción que luego sirve para llevarlo a la práctica, es decir, estamos hablando de los distintos niveles de concreción curricular y para llegar a la programación de aula hay que fijar primero el currículum que corresponde a la administración, el primer nivel de concreción curricular.

Como podemos observar esta Ley intenta volver a dar el estatus que corresponde a la EI y que la LOGSE introdujo por primera vez. Pero nace con una práctica que no se ha basado en integrar los aspectos educativos, sino, en marcar los aspectos asistenciales sin integrar los educativos. Por otro lado nace como reacción a una Ley que no llega a desarrollarse en su etapa de infantil, la LOCE, pero que deja una huella marcadamente asistencial para la etapa de EI. Así en varias Comunidades Autónomas donde el gobierno es del Partido Popular, el primer ciclo de E.I. está en manos de consejerías diferentes a la de educación. En el caso de Castilla y León en la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Este hecho marca la orientación que se da la EI, diferente al espíritu de una Ley Orgánica que marca los principios y una Orden Ministerial que lo desarrolla, Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Las CC.AA. establecen su propia orientación hacia este ciclo, cosa que no ocurre con los demás ciclos y etapas educativas. Así el segundo

ciclo de EI, tiene un desarrollo uniforme en todas las Comunidades. ¿Por qué esta falta de consideración hacia el primer ciclo de EI? Esta pregunta nos puede llevar a distintas interpretaciones, un hecho que si constatamos es el “vaivén político” que vamos teniendo en estos últimos años y que no ha terminado. Veamos la última ley para que podamos terminar con una visión completa.

### **2.2.5 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también denominada “Ley Wert”, es una propuesta de reforma de La Ley Orgánica de Educación (LOE) ( 2/2006, de 3 de mayo) que en principio no modifica la Educación Infantil. En la LOE, la Educación Infantil estaba regulada en el Título 1º, Capítulo 1, concretamente en los artículos 12, 13, 14 y 15. Pues bien, la LOMCE no modifica esos cuatro artículos de la etapa de Educación Infantil. Por tanto, a la pregunta cómo queda Educación Infantil con la LOMCE, la respuesta a primera vista, es que queda tal y como establecía la LOE. Dos cambios de la LOMCE que afectan a la etapa de Educación Infantil:

- a) Por un lado, la LOMCE modifica algunos principios educativos para todas las etapas que como tales afectan a Educación Infantil, en las modificaciones que realizan al artículo 1º de la LOE.
- b) Por otro lado, en una disposición final, la LOMCE dice que “el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas”.
- c) Destacamos un aspecto que consideramos importante que se deriva de esta ley, es el referido a la metodología, hay un cambio respecto a las leyes anteriores, en el desarrollo de la LOMCE, concretamente en la Orden ECD/65/2015, en el anexo II:

Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes. (Orden ECD/65/2015, p. 7003)

Profundizando en la LOMCE vemos que hay unos retrocesos que ya vienen de años anteriores, permanece el art. 14.5 con unos objetivos generales para la etapa, centrados en contenidos instructivos que no contemplan el desarrollo global e integral que proponemos. Sigue la división de la etapa en dos ciclos con distinto rango. En el primer ciclo se sigue cargando gran parte de la financiación a las familias, agravándose en estos 3 últimos años a consecuencia de la “Crisis económica”. Al estar muy influido curricularmente por el segundo ciclo, aunque la Orden habla de la educación infantil en general se centra en el segundo ciclo, queda el primer ciclo muy influido por sus contenidos y objetivos, que distan mucho de las necesidades de un niño de 1 año. Refuerza la importancia de la Conciliación de la vida familiar, aspecto importante, pero no exclusivo, que tiende a ver estas edades con necesidades solo asistenciales y volviendo así al planteamiento que se introdujo con la LOE en años 2002. La educación plurilingüe se afianza para el segundo ciclo menospreciando las oportunidades que ofrece el primer ciclo como se comprueba en la adquisición natural de dos lenguas en la CCAA que tienen lengua cooficial. Finalmente, en su artículo único, apartado 5, introduce un artículo 6.bis que vuelve a dar la posibilidad de que cada CCAA concrete su currículo, cuestión que no sucede con las demás etapas educativas.

Carmen Ferrero profundiza sobre esta cuestión, opina que el ciclo tiene muchos problemas como consecuencia de su regulación, ya que la competencia de legislar este tramo es de las CCAA, mientras que el segundo ciclo corresponde al Ministerio de Educación.

Esta ruptura no está justificada desde la pedagogía ni desde el desarrollo integral del niño. La etapa es global y esta división hace que pierda la identidad y las características que le son propias. Además cada Comunidad Autónoma legisla el 0-3 según su sensibilidad e intereses, por lo que en la práctica hay 17 decretos de requisitos mínimos diferentes que, en algunos casos, como el de la Comunidad de Madrid, ha aprovechado para rebajar la calidad de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños aumentando las ratios aula-profesor, disminuyendo el número de profesionales y los espacios (Ferreiro, 2009).

Respecto al debate entre lo pedagógico y lo asistencial en lo que respecta al plano de expertos lo consideran superado, ya que no hay duda de la importancia clave que tiene para los niños y niñas el que sean atendidos tanto en cuestiones educativas como asistenciales. Paloma Sainz de Vicuña, jefa del Departamento de Servicios Socioculturales del IES “Príncipe Felipe”, de Madrid, cree que ya se ha superado esa dicotomía. “Este ciclo es pedagógico porque persigue el desarrollo del niño, el progreso de sus capacidades, toda la intervención educativa es intencionada y responde a esta finalidad. Los centros se rigen por su proyecto educativo y los profesionales están formados adecuadamente”. (Vila, 2009)

En su opinión, los centros saben que cumplen una función social, de apoyo a las familias en la crianza y educación de sus hijos, así como en sus necesidades de conciliación de la vida laboral y familiar, pero este asunto es complementario y nunca debe menoscabar el enfoque educativo.

Así pues estos años son cruciales en el futuro desarrollo del niño y tienen una gran complejidad “por lo que no es fácil hablar de contenidos tal y como se entiende en otras etapas”, dice Ferrero.

“Cada niño es único, tiene sus ritmos, sus necesidades, observarlo es fundamental para responder a sus demandas, no verbalizadas muchas veces; saber cómo estimularle –sin pasarse en ningún momento–, pensar y planificar qué necesita y qué le vamos a ofrecer para que lo consiga. Valorar y reflexionar sobre los logros y retrocesos ha de ser la actitud de los profesionales, sabiendo que en estos años sentarse, gatear, iniciar la marcha, el lenguaje, los hábitos, rutinas, los límites..., son hitos importantes en el desarrollo”. (Ferrero, 2009)

Finalmente, dejamos evidencia de la gran influencia que tienen las decisiones políticas. Son las autoridades educativas quienes deben decidir, condicionados por sus apuestas políticas e ideológicas, por la dotación presupuestaria y por otros compromisos políticos, acerca de la edad en la que la E.I. debe ser gratuita con carácter universal, si debe tener un carácter educativo o meramente asistencial, además de regular los contenidos y la formación del profesorado necesaria para impartir este nivel con el grado de calidad requerido, entre otras cuestiones.

### **3.- CAMBIOS SOCIO-FAMILIARES QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Seguidamente, nos vamos a detener en ver sintéticamente, cómo ha influido los cambios en la familia, para comprender la necesidad de Escuela Infantiles de 0 a 3 años, de una respuesta educativa y poder conciliar la vida familiar y profesional.

Una de las primeras decisiones a las que deben enfrentarse las familias es la de la educación de sus hijos. Finalizado el permiso por maternidad/paternidad empiezan las primeras preguntas

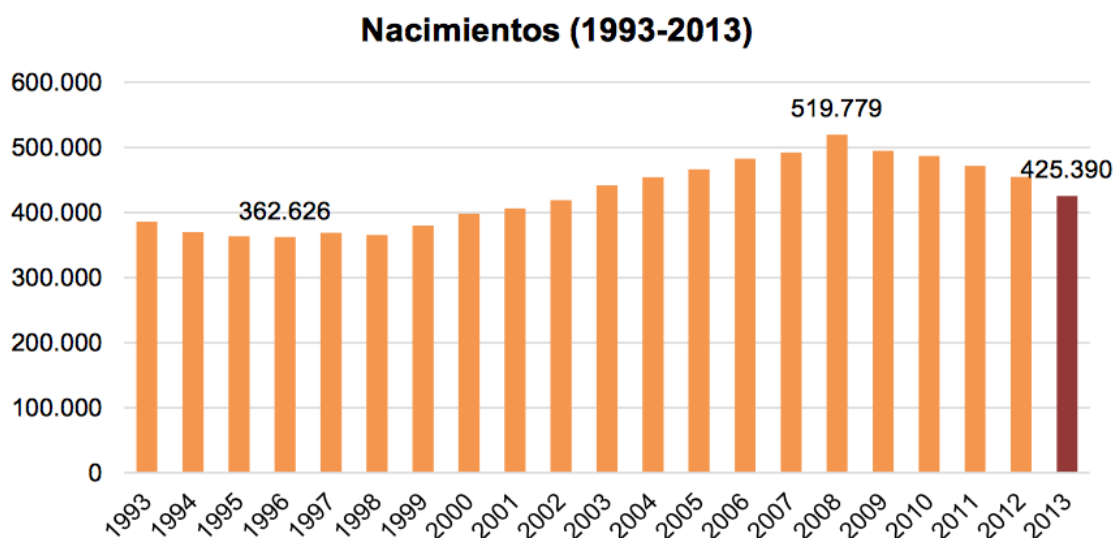


acerca de si escolarizar o no al niño/a en educación infantil. En el caso de que decidan escolarizar a su hijo o hija, la siguiente decisión es decidir cuándo y en qué centro (Santín, D. y Sicilia, G., 2015)

Distintos factores influyen en estas decisiones; la posibilidad de conciliar la vida laboral y el cuidado del niño, el coste del servicio, la restricción presupuestaria familiar, la disponibilidad de abuelos o de un tercero para cuidar al niño en el hogar, la importancia que los padres dan a esta etapa educativa, además de otros factores objetivos y afectivos.

España ha vivido una profunda transformación demográfica en los últimos años caracterizada por el descenso de la fecundidad, en 1973 nacieron 672.963 niños y fueron sólo 425.390 los nacidos en el año 2013 (ver gráfico) y el retraso en la formación de las uniones y de la maternidad. Estos cambios han ido paralelos a la transformación de la familia que ha experimentado una mayor pluralidad de formas (aumento de las familias monoparentales, las familias reconstituidas por segundas nupcias o los hogares unipersonales) y ha agudizado su tendencia hacia la nuclearización (Alberdi, 1999). La progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo, también ha favorecido el aumento de los ingresos.

**Figura 1: Nacimientos entre 1993 y 2013.**



Fuente: INE 2014.

Como resultado de las transformaciones anteriormente mencionadas cada día resulta más difícil contar con la solidaridad intergeneracional o, dicho de otra forma, con los abuelos o familiares como principal fuente de apoyo informal para cuidar de los más pequeños. Una de las razones es que cada día hay mayor número de casos en los que conviven dos generaciones de una misma familia en situación activa, es decir, padres e hijos dentro del mercado laboral. Otra razón es la progresiva desaparición de las familias extensas y la dificultad de coordinar mecanismos de ayuda informal a través de hogares situados en distintas localidades.

A través de la diversidad familiar se extiende y se van aceptando con mayor naturalidad las nuevas formas de convivencia. Aumentan los hogares unipersonales, los monoparentales, los de parejas sin hijos y se aceptan abiertamente las parejas del mismo sexo (ver figura 2). También hay un aumento de las parejas que conviven sin ser matrimonio y, como consecuencia de ello, el aumento de los niños nacidos de mujeres solteras.

Figura 2: Número de niños nacidos de madre no casa por cada 100 niños nacidos vivos, Europa (2001,1990,1980,1970)

**CUADRO 6: Número de niños nacidos de madre no casada por cada 100 niños nacidos vivos, Europa (2001, 1990, 1980, 1970)**

Países	2001	1990	1980	1970
Alemania	22,1	15,3	11,9	7,2
Austria	31,3	23,6	17,8	12,8
Bélgica	16,3	11,6	4,1	2,8
Dinamarca	44,6	46,4	33,2	11,0
España	19,4	9,6	3,9	1,4
Finlandia	39,2	25,2	13,1	5,8
Francia	42,6	30,1	11,4	6,9
Grecia	3,9	2,2	1,5	1,1
Holanda	24,9	11,4	4,1	2,1
Irlanda	31,8	14,6	5,0	2,7
Italia	9,0	6,5	4,3	2,2
Luxemburgo	21,9	12,8	6,0	4,0
Portugal	22,2	14,7	9,2	7,3
Reino Unido	39,5	27,9	11,5	8,0
Suecia	55,3	47,0	29,7	18,6

Fuente: Eurostat

Los jóvenes españoles han retrasado en los últimos años la emancipación y esto se explica, en buena medida, por la extensión de la educación. Además la proliferación de las universidades por toda la geografía nacional ha ayudado a que buena parte de los estudiantes puedan acceder a los estudios superiores con gastos reducidos, ya que pueden seguir viviendo en casa de sus padres.

En la prolongación de la convivencia con la familia de origen, también influyen las dificultades que tienen las mujeres y los hombres jóvenes para acceder al trabajo, así como la precariedad de sus situaciones laborales. La escasez de empleo y la precariedad laboral son factores importantes que explican el aumento de la edad de matrimonio en la sociedad española actual. Como consecuencia de este aplazamiento de la nupcialidad, se retrasa también el momento de tener los hijos. Y, finalmente, ello influye en la reducción del número de hijos que se tienen.

La situación de trabajo actual laboral que origina grandes dificultades a las familias es la conciliación del trabajo remunerado y el cuidado familiar. Vemos en la figura 3 sobre población activa, cuál es la situación de este último año y podemos observar que el elevado paro conduce a dos situaciones, una la las familias con uno o dos miembros en paro que pueden cuidar a sus hijos en casa, y otra es la que trabajan dos miembros con trabajos que dificultan la conciliación.

**Figura 3: Encuesta de Población Activa.**

**Encuesta de Población Activa (EPA). Serie histórica (Datos en miles de personas). Datos revisados.**

Trimestre	Activos	Ocupados	Parados	Tasa de actividad (en %)	Tasa de paro (en %)
3T 2014	22.931,7	17.504,0	5.427,7	59,53	23,67
2T 2014	22.975,9	17.353,0	5.622,9	59,63	24,47
1T 2014	22.883,9	16.950,6	5.933,3	59,46	25,93
4T 2013	23.070,9	17.135,2	5.935,6	59,86	25,73
3T 2013	23.173,4	17.230,0	5.943,4	60,04	25,65
2T 2013	23.207,9	17.160,6	6.047,3	60,00	26,06
1T 2013	23.308,4	17.030,2	6.278,2	60,18	26,94
4T 2012	23.360,4	17.339,4	6.021,0	60,23	25,77
3T 2012	23.491,9	17.667,7	5.824,2	60,55	24,79
2T 2012	23.489,5	17.758,5	5.731,0	60,50	24,40
1T 2012	23.433,0	17.765,1	5.667,9	60,31	24,19
4T 2011	23.440,3	18.153,0	5.287,3	60,29	22,56
3T 2011	23.482,5	18.484,5	4.998,0	60,44	21,28
2T 2011	23.466,2	18.622,0	4.844,2	60,44	20,64
1T 2011	23.347,3	18.426,2	4.921,2	60,16	21,08
4T 2010	23.377,1	18.674,9	4.702,2	60,25	20,11
3T 2010	23.404,4	18.819,0	4.585,4	60,37	19,59
2T 2010	23.406,4	18.751,1	4.655,3	60,41	19,89
1T 2010	23.270,5	18.652,9	4.617,7	60,09	19,84
4T 2009	23.225,4	18.890,4	4.335,0	59,99	18,66
3T 2009	23.219,8	19.098,4	4.121,4	60,05	17,75
2T 2009	23.293,4	19.154,2	4.139,6	60,30	17,77
1T 2009	23.302,6	19.284,4	4.018,2	60,39	17,24

Fuente INE 2014

En España, la Reforma Laboral aprobada por el Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, ha introducido pequeños cambios respecto a la conciliación de la vida laboral y familiar para facilitar la conciliación a los trabajadores con niños o discapacitados a su cargo.

Algunos de estos cambios son:

1. Permiso de lactancia: En la primera frase del apartado 4 del artículo 37, se introduce el derecho al permiso de lactancia hasta que el menor cumpla nueve meses de edad y también en caso de adopción o acogimiento.

2. En el apartado 5 del artículo 37, se introduce la palabra “diaria” para especificar la reducción de la jornada a la que tienen derecho los trabajadores con niños menores de ocho años o discapacitados a cargo

Según los datos de la Encuesta de población activa vemos que son inversamente proporcionales, es decir, baja significativamente la población activa en estos años de crisis (2008-2012),

pero vemos como aumenta la escolarización en estas edades siendo un ciclo no gratuito (figura 4). Podemos sacar como conclusión que el aumento no viene por la necesidad laboral o de conciliación de la vida familiar, hay un factor nuevo y es la importancia de este ciclo y su creciente reconocimiento por parte de la sociedad en general, rompiendo tópicos de épocas pasadas.

**Figura 4: Tasas netas de educación en España.**

### **Tasas netas de escolarización en educación infantil (%)**

	Curso 2011-12	Curso 2010-11	Curso 2009-10
Menores de 1 año	9,7	8,6	7,6
1	31,8	29,0	27,6
2	49,8	48,1	44,8
3	95,2	96,6	99,1
4	97,0	100,0	99,0
5	97,7	99,8	99,1

Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fuente: MECD. 2014

## **4. EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CASTILLA Y LEÓN**

La provisión de plazas para el primer ciclo de EI es fundamentalmente privada, si bien existe una red de centros públicos con precios competitivos y con becas para facilitar el acceso a las familias con menos recursos pero con una oferta limitada que no cubre la demanda de plazas existente. Esto implica que actualmente en España la EI se produce prácticamente al cincuenta por ciento en centros públicos y privados, si bien, tal y como muestra la figura 5 , estos porcentajes varían según la Comunidad Autónoma de residencia. También suelen existir distintos cheques o bonos guardería proporcionados por las CC AA (Sandín y Sicilia, 2015).

Figura 5. Tasas de escolarización entre 0 y 3 años y distribución porcentual del alumnado de estas edades según titularidad del centro para el curso 2011-2012.

	TASA NETA DE ESCOLARIDAD				% ALUMNADO DE PRIMER CICLO	
	0-2 AÑOS	0 AÑOS	1 AÑO	2 AÑOS	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
<b>ESPAÑA</b>	30,7	9,7	31,8	49,8	51,7	48,3
Andalucía	33,7	8,2	35,6	55,9	41,0	59,0
Aragón	31,7	9,2	33,8	51,3	54,0	46,0
Asturias	16,9	8,1	17,6	24,4	83,7	16,3
Baleares	21,5	7,2	23,4	33,2	68,2	31,8
Canarias	7,1	2,1	6,2	12,3	61,3	38,7
Cantabria	24,0	3,2	9,0	57,9	74,7	25,3
Castilla y León	16,9	5,4	17,0	28,0	57,9	42,1
Cast. Mancha	33,9	10,3	35,8	54,4	64,8	35,2
Cataluña	36,4	11,5	38,5	58,8	61,7	38,3
C. Valenciana	25,3	7,9	27,4	39,5	38,9	61,1
Extremadura	3,3	1,3	3,1	5,5	0,0	100,0
Galicia	22,8	9,8	22,0	36,0	81,4	18,6
Madrid	43,3	15,4	47,3	67,3	44,5	55,5
Murcia	15,6	3,4	16,1	27,0	52,0	48,0
Navarra	10,5	4,0	11,0	16,3	78,2	21,8
País Vasco	51,9	20,3	44,0	91,3	54,5	45,5
La Rioja	15,7	5,4	16,8	24,6	20,3	79,7
Ceuta	3,8	0,8	3,5	7,0	0,0	100,0
Melilla	17,8	3,6	13,9	37,2	43,9	56,1

Fuente: MECD. 2014

En la actualidad ya con la LOMCE, en Castilla y León, la Educación Infantil pública-municipal, se planifica a través de los gobiernos autonómicos y locales, aunque los servicios no están plenamente coordinados por la falta de coherencia en una gestión en la que además intervienen otras instituciones como Bienestar Social o las Diputaciones Provinciales. Contando con obstáculos económicos y legales para asumir la creación de servicios públicos para la infancia es su incapacidad para afrontar la financiación, dado que no pueden captar fondos por su cuenta ni disponen siempre del apoyo económico necesario.

Esto nos lleva a seguir profundizando en el desarrollo legislativo que tiene lugar en la Comunidad de Castilla y León, sus leyes educativas. Ya hemos visto como queda regulada la educación infantil según las leyes Orgánicas, ahora vamos a concretar su desarrollo curricular. El Ministerio de Educación y Ciencia ha promulgado una serie de disposiciones que regulan todo lo referente a la EI. En este sentido hemos de mencionar los siguientes normas:

- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

A nivel autonómico en Castilla y León desarrolla las siguientes disposiciones:

- Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo. (BO-CyL, 20-02-08).
- Orden EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.
- Orden EDU/137/2012, de 15 de marzo, por la que se regula el proceso de admisión en las Escuelas Infantiles para cursar el Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL 20-03-2012).

Estas leyes responden al desarrollo legislativo de la LOE, ahora con la LOMCE se ha procedido a modificar los currícula de todas las etapas educativas<sup>2</sup>, excepto la etapa de infantil. Esto nos lleva a pensar que puede ser que se ha dejado para más adelante, o que no se piensa modificar. En la LOMCE, vemos que la etapa de educación infantil aparece con pequeñas alusiones, es también lógico pensar que en su desarrollo siga el interés mostrado. Esto nos lleva a pensar una vez más que la EI. sigue siendo la gran olvidada y que vuelve a dejar en segundo plano a esta etapa. Si esto pasa al referirnos a la etapa de infantil, ¿qué sucede cuando nos referimos al primer ciclo de educación infantil?

Vamos seguidamente a ver cómo es el desarrollo curricular del primer ciclo de Educación Infantil en Castilla y León y las diferencias con alguna de las CC.AA, concretamente elegimos la Comunidad Foral de Navarra.

En Castilla y León tenemos el Decreto 12/2008 (ver anexo II), de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil. Viene estructurados en Áreas de Conocimiento, tal como señala la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil a nivel estatal. Así el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: Físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo.

Los contenidos educativos de la Educación infantil se organizarán en áreas, para los dos ciclos de la etapa, y son:

- a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- b) Conocimiento del entorno.
- c) Lenguajes: comunicación y representación.

Estas áreas deben entenderse como ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil y del aprendizaje de actitudes, procedimientos y conceptos, que contribuirán al desarrollo de los

<sup>2</sup> RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. RD 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican las enseñanzas mínimas de primaria y de secundaria. R.D 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica. RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

niños y las niñas y propiciarán una primera aproximación a la interpretación de su entorno y a la atribución de significados, facilitando su participación activa en él.

Los contenidos de la EI, se abordarán por medio de propuestas integradas que tengan interés y sean significativas.

En el primer ciclo se atenderá especialmente a la adquisición de hábitos elementales de salud y bienestar, a la mejora de sus destrezas motrices y de sus habilidades manipulativas, al desarrollo del lenguaje, al establecimiento de vínculos afectivos con los demás y a la regulación progresiva de la expresión de sentimientos y emociones.

Según el Decreto 12/2008, en el art. 9, Castilla y León fija el número máximo de niños por unidad:

- a) Unidades para menores de 1 año: 8
- b) Unidades para niños de 1 a 2 años: 13
- c) Unidades para niños de 2 a 3 años: 20

Respecto a los contenidos sigue lo fijado a nivel estatal con las cuatro áreas (art. 5).

En contraste el gobierno de Navarra a través del Decreto Foral (Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo), consciente del valor de la infancia en la sociedad actual y de la gran importancia que tiene la educación, desde los primeros años de vida, en la construcción de la personalidad y el desarrollo de las capacidades del individuo, así como en la transmisión y renovación de la cultura y de los valores que la sustentan; pretende que los centros de primer ciclo de educación infantil de la Comunidad Foral de Navarra sean entornos educativos de calidad, compensadores de las desigualdades personales, culturales y sociales; e intencionalmente organizados para proporcionar a los niños, en colaboración con las familias, un proceso óptimo de desarrollo de su personalidad y de todas sus capacidades, en un marco de bienestar y seguridad.

Una diferencia importante que encontramos con lo legislado a nivel estatal y a nivel de Castilla y León es el número máximo de niños por unidad:

- a) Unidades para menores de 1 año: 8
- b) Unidades para niños de 1 a 2 años: 12
- c) Unidades para niños de 2 a 3 años: 16

Otra diferencia significativa se refiere a los contenidos educativos del Primer Ciclo de Educación Infantil que se organizan en ámbitos de desarrollo y experiencia variando de la organización presentada en la Comunidad de Castilla y León. En la Comunidad Foral de Navarra la estructuración de los contenidos educativos en ámbitos tiene como finalidad ayudar a los educadores a analizar sus elementos dentro de un contexto más general y a planificar y desarrollar de forma sistemática su actividad educativa. Los ámbitos que propone en su Ley obedecen a consideraciones de naturaleza psicoevolutiva y al análisis de las experiencias educativas propias de este ciclo:

- Ámbito 1. Afectos y relaciones sociales
- Ámbito 2. El cuerpo
- Ámbito 3. Descubrimiento del medio físico y social
- Ámbito 4. Comunicación y lenguaje
- Ámbito 5. Expresión corporal, musical y plástica

Podríamos hacer un recorrido por cada comunidad y seguiríamos viendo diferencias que marcan la tendencia en este primer ciclo. Hemos cogido de referencia a nuestra comunidad, Castilla y León, porque es el marco legislativo en el que nos tenemos que mover, pero a su vez he querido contrastar con otra comunidad que presenta un enfoque más holístico y con diferentes ratios, que nos sirve para justificar la introducción de las inteligencias múltiples en la experiencia que se ha llevado a cabo y que es objeto de esta investigación .

A modo de síntesis, después de este recorrido por los derechos de la infancia y por las leyes españolas que regulan la educación infantil llegamos a las siguientes conclusiones:

- Es muy positivo el avance sobre los derechos del niño a nivel internacional y que el estado español los haya asumido como propios. Esto no quita que su aplicación sea todavía deficiente y tengamos que seguir trabajando y concienciando en esta línea, sea a través de estudios como este o de otras formas de crear conciencia y de dar valor a estos derechos. La educación de los más pequeños no difiere del que podamos tener para otras edades. La educación es acompañar una libertad emergente, un proceso que se basa en una imagen positiva de la infancia desde el nacimiento, como personas con un extraordinario potencial que son competentes para aprender, escuchar y comunicar. La infancia, también la de 0 a 3 años, reclama ser reconocida por la sociedad como protagonista y sujeto de derechos .

- El desarrollo legislativo en España a nivel general está sometido a un “vaivén político” que no beneficia ni a los niños, ni a los docentes, ni a la sociedad como tal. Se necesita una estabilidad y un acuerdo entre todos como sucede en las cuestiones de Estado. Así vemos como los países donde tienen una estabilidad legislativa respecto a educación se consiguen unos mejores resultados tanto en los informes internacionales de educación como en la apreciación concreta de esa sociedad, (Finlandia, Bélgica, Alemania, Canadá...)

- La Educación Infantil en general en España no tiene la misma consideración que el resto de etapas educativas. Sobre todo si nos referimos al primer ciclo de 0 a 3 años. “Son muchos los profesionales del sector que abogan por la no fragmentación de los ciclos 0-3 y 3-6 años. Alfredo Hoyuelos, responsable de los Talleres de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona, considera muy importante que toda la Educación Infantil tenga una identidad propia en cuanto a organización, objetivos e intencionalidad educativa (Vila 2009). Objetivo: evitar la aplicación de programas de etapas educativas posteriores, pues ni su metodología se ajusta a las características evolutivas propias del ciclo, ni responde a sus necesidades educativas. Según dice “la realidad escolar de la mayoría de centros en las distintas CCAA, sin embargo, no avala –en la práctica– esta idea. El ciclo 3-6 está fagocitado por la organización de tiempos, espacios, formas curriculares y didácticas de una escuela primaria”. Además, cree que la aparición de las aulas de dos años (e incluso de un año), legitimadas por la LOE, están llevando a una desacertada fragmentación del ciclo 0-3 años. Esto hace que muchos niños y niñas permanezcan en este tipo de centros un año o como máximo dos. De esta manera, es imposible dar continuidad y estabilidad a proyectos educativos”, señala este especialista, gran conocedor de los planteamientos educativos de las escuelas de Reggio Emilia (Italia) y de las tesis del pedagogo Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2003).

Ya afirmaba Loris Malaguzzi en Reggio Emilia, que a pesar de las enormes potencialidades que tiene la primera infancia, avalada por multitud de pedagogos, psicólogos y últimamente neuropsicólogos (Gardner, 2013), los gobiernos nacionales y los centros de poder internacionales



no han modificado un ápice sus políticas educativas en referencia a estas edades, permaneciendo el destino y los intereses de los niños y niñas en los últimos puestos de sus prioridades (Alonso, 2015).

- Hoy más que nunca estamos ante el reto de dar una respuesta educativa a las primeras edades desde una perspectiva integradora, holística, experiencial y que contemple todos los avances en las distintas ciencias durante estos años, durante el último siglo. Tenemos la responsabilidad de dar valor real al trabajo, estudios, prácticas y propuestas que nos han dejado como legado tanto pedagogos, como psicólogos, juristas, médicos... la sociedad en general, para posibilitar un futuro mejor.

Una educación infantil y una atención a la infancia con un elevado nivel de calidad suponen grandes beneficios para sus destinatarios directos y para la sociedad, completando el papel central de la familia. Sientan las bases para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social, el desarrollo personal y la capacidad de empleo. Aspectos sumamente beneficiosos para las fases posteriores del aprendizaje, aumentando la equidad de los resultados educativos y reduciéndose los costes para la sociedad en pérdida de talento y gasto público en bienestar, sanidad e incluso justicia. Entre las conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia destaca «ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana» (Diario oficial de la Unión Europea, 15.6.2011: 175/8).

- En un Centro de Educación Infantil, todas las actividades son educativas y formadoras (contar un cuento, cambiar un pañal, echarse al suelo a gatear con el bebé,...). En el contexto que marca cada una de las actividades, y en la relación que sus educadores establecen con él, el niño aprende a sentirse querido y valorado, y encuentra el terreno idóneo para ir construyendo una imagen positiva y ajustada de sí mismo, que le permitirá afrontar con confianza los retos que su entorno social y físico le va a plantear. Son estos retos los que le hacen aprender, crecer y desarrollarse, a un ritmo que es personal e idiosincrásico, pero siempre en un sentido ascendente, en la dirección de convertirse progresivamente en persona. Como dice Joaquim Jubert (2014, p.32), de la Universidad de Girona en una entrevista concedida al periódico Escuela, “Es aberrante pensar que hay un período en que se cuida y un período en que se aprende” razona que si el 75% de nuestra masa cerebral se forma en el primer año de vida, las primeras experiencias tienen un gran peso y suponen la base sin la cual se hace difícil levantar un buen edificio.

- La parte curricular, con sus áreas, su metodología por descubrimiento y actividades experienciales, deben ser las que demanda una educación que ofrezca la posibilidad de conocer a las personas y las cosas del entorno, a relacionarse con ellas, a formularse preguntas, a descubrir, a relacionarse con sus compañeros, a comer, a limpiarse autónomamente, o aprender a decidir y convivir con otras personas. Y es a través del juego como las niñas y los niños aprenden a organizar el mundo, dominan los roles y las situaciones. Los expertos señalan que la atención a estas edades es esencial para la futura formación. La evolución de las neurociencias permite visualizar el excepcional desarrollo cerebral de este periodo, el más importante de la vida. Es la edad en la que más rápido se aprende, capacidad que se minimizaría si se instrumentalizara para “el futuro”, sea éste académico o de otro orden.

- Durante toda la etapa de EI, pero muy especialmente en este ciclo, la función educativa del centro debe contemplarse como complementaria de la que ejerce la familia e incluso, en aquellos casos en que así se requiera, como compensadora de las

limitaciones en la estimulación aportada por esta última. En los tres primeros años de vida del niño, el centro debe procurar que éstos, en un ambiente que les proporcione seguridad y afecto, y en un marco de unas relaciones cálidas con sus educadores, puedan irse identificando progresivamente como personas individuales, adquieran los primeros instrumentos necesarios para actuar e incidir sobre y en su entorno inmediato que sus necesidades básicas estén cubiertas. La función educativa del centro de EI en el ciclo 0-3 años requiere del acuerdo de la familia. La estrecha relación entre el centro y la familia resulta imprescindible para asegurar que los esfuerzos realizados constituyan estímulos promotores del desarrollo infantil. Dicha relación, basada en el contacto e intercambio frecuente, con rápidos cambios de impresiones que pueden ser incluso diarios, permite a unos y otros, padres y educadores, conocer y apreciar los estados del bebé, su forma de ser y de actuar en cada contexto, y de ese modo se facilita la intervención de los agentes educadores.

Tanto el concepto y significado que cada sociedad tiene de la infancia como la valoración que hace de ella varían en función de la situación social, política y económica que mantenga. En este sentido, la educación infantil no ha sido en absoluto ajena a la fuerte evolución que, durante las últimas décadas, han sufrido las sociedades europeas en general y las familias en particular. El indudable influjo de los evidentes cambios operados en la mentalidad de los ciudadanos, en la legislación, en las condiciones laborales de los trabajadores (horarios, distancias entre hogar y lugar de trabajo, salarios...) se ha dejado notar. Del mismo modo, nos encontramos ante una serie de importantes transformaciones en la estructura familiar, en el desarrollo del estado del bienestar, en la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y en las políticas igualitarias en cuanto al género. (Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. Revista española de educación comparada, 21, 29-58

La EI contribuye al desarrollo integral del alumno y coadyuva a una mejor adaptación del alumno a la vida colectiva. La gran demanda de los padres se ve respondida por una educación que, además, garantiza la atención y el cuidado de sus hijos: “La escuela infantil es, después de la familia, el agente educativo más idóneo por el alto grado de evolución alcanzado como institución educadora, y es también uno de los principales elementos de protección de la infancia” (SÁNCHEZ, 2008: 77).

Finalmente apostamos por la E.I. por los grandes beneficios global que se derivan, tal como dicen Santín y Sicilia al analizar el impacto de la EI. en los resultados de primaria:

“A lo largo de la literatura se ha demostrado que la educación infantil tiene grandes ventajas sobre la acumulación de capital humano y el bienestar futuro de los individuos. En primer lugar, es un medio para facilitar la igualdad de oportunidades educativas, entendida como el aumento de la probabilidad de alcanzar un nivel de estudios determinado al comienzo del sistema educativo para alumnos que por sus circunstancias parten con desventaja. En segundo lugar, la educación infantil no solo mejora las capacidades cognitivas y no cognitivas de los alumnos relacionadas con su desempeño escolar, además, existe una amplia evidencia de que mejora la productividad de los individuos y su éxito en la etapa adulta. Finalmente, la educación infantil es un mecanismo potente para generar beneficios en otros aspectos de la vida de los individuos (EI. contribuye a mejorar las habilidades y el estado de salud de los individuos), así como también para producir ciertas externalidades positivas en la economía como la reducción de riesgos sociales asociados a la criminalidad o el embarazo de adolescentes” (Santín y Sicilia, 2015, p.9) .

# LAS PEDAGOGÍAS DE LA ESCUELA NUEVA Y OTROS PEDAGOGOS POSTERIORES

Este capítulo está dedicado a los aspectos pedagógicos que sustentan la propuesta educativa que veremos en la parte empírica. Vamos a ver la corriente de la Escuela Nueva como línea pedagógica que intenta superar la llamada educación tradicional basada en la transmisión de información y normas, en espacios cerrados y siendo el maestro la figura central, sin considerar que los niños más pequeños no solo son niños con derecho a la educación, sino que encierran unas potencialidades genuinas que no se vuelven a repetir en toda la vida.

Veremos como se articula una nueva respuesta educativa que tiene en cuenta a los niños desde sus primeros años, donde se orienta la educación desde una perspectiva integral, aprovechando el recurso tan valioso como es la naturaleza y el potencial innato que tiene el niño en sus primeros años de vida.

Es el momento en el que otras ciencias son observadas y sirven para dar una mayor consistencia a las teorías educativas que defienden distintos autores.

En un primer momento nos referiremos a los antecedentes de la Escuela Nueva para pasar más adelante a los principales representantes que están en la base del programa educativo que presentamos, como son Decroly, Rudolf Steiner, María Montessori o Loris Malaguzzi entre otros.

Terminamos este capítulo con una reseña del influjo de estas pedagogías en España y una breve síntesis final.

### 1. ANTECEDENTES DE LA ESCUELA NUEVA

La educación es un aspecto fundamental en la evolución de la sociedad; el intenso movimiento de orientaciones e influencias filosófica, pedagógicas, psicológicas y sociales. Esto nos exige replanteamientos a nivel global de acuerdo a los avances de la pedagogía y de la psicología en nuestra historia más reciente, siendo conscientes que la influencia viene desde antes de los gloriosos filósofos griegos. Este capítulo quiere facilitarnos ese encuentro con autores representativos y corrientes educativas que al final nos ayuden a entender el aporte de distintas pedagogías a la educación en todas sus dimensiones. Serán nuestros referentes para la parte empírica, fundamento de la propuesta pedagógica implementada en el primer ciclo de Educación Infantil.

Nos remitimos al siglo XVII con Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y su obra “En Emilio o De la Educación” (Rousseau, 1761) como el inicio de una nueva época, inaugurando una nueva visión de la infancia. “Rousseau da un giro a la visión de la infancia de su época” (Geis, y Longás, 2006, 15). Rousseau nos dice en el libro mencionado que el niño tiene identidad propia y goza de todos los derechos de la persona. Se refiere a la infancia como el periodo inocente de la vida de una persona y la creencia de la capacidad del niño de autorregularse, buscar la virtud, la verdad y la belleza que la sociedad corrompe.

De su teoría, vemos que entiende la educación como un estado natural en el que hay que dejar que el niño emerja desde su naturaleza y desde su persona bondadosa. Para alcanzar este ideal, primero hay que conocer lo que significa una infancia que tiene su propia identidad y perso-

nalidad autónoma. Este reconocimiento explícito de la singularidad de la infancia, supone una revolución que abre las puertas a la pedagogía moderna (Rousseau, 1761).

Rousseau Considera que la naturaleza es el entorno y la esencia del niño, postulando ya una educación en relación con la naturaleza por los beneficios que ésta propicia en su crecimiento y maduración, lejos de las alteraciones artificiales del medio y de la intervención de las personas adultas. Como vemos, tiene una confianza plena en la espontaneidad del niño y el culto mítico de la naturaleza, factores importantes en defensa de la individualidad y subjetividad del niño. Esto supone un avance importantísimo para una época en la que la niñez era ignorada o maltratada y una base que servirá para poner bases a la pedagogía moderna, representada sobre todo por los integrantes de la llamada Escuela Nueva.

Pedagogos de primeros del siglo XIX como Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Fröbel (1782-1852), van más lejos que Rousseau añadiendo un componente afectivo, una teoría del juego, la idea de la educación para la vida y de acuerdo con la vida. Este impulso profundiza más en la visión de la infancia, resaltando aspectos como el juego, la fantasía, la importancia de la personalidad del niño que serán la base para los siguientes pedagogos y posteriormente para el enfoque de las inteligencias múltiples.

Pestalozzi da una dimensión práctica a las teorías de Rousseau y atenúa sus postulados más radicales incorporando aspectos importantes de educación social, de preocupación por la enseñanza popular. Pestalozzi no se limita a elaborar una teoría educativa moderna, continuación de la planteada por Rousseau, sino que dedica todo su entusiasmo, fortuna y saber a poner en práctica sus ideas en una serie de instituciones que crea con tal finalidad (Luzuriaga, 1967). Nos deja como herencia la idea de que es conveniente que a los niños no se les agrupe sólo por edades, puesto que son diferentes y de que aprendan desde la práctica, en la naturaleza y, a poder ser, en un ambiente familiar (Pozo, 2013). Influyó decisivamente creando una corriente pedagógica de la que emerge Fröbel.

Fröbel motivado por la pedagogía pestalozziana se trasladó a Suiza para conocer al maestro y asistir a sus cursos de Instituto (Abbagnano y Visalberchi, 1974). Fue fundador del kindergarten o jardín de infancia, pionero de la educación preescolar y precursor de la enseñanza activa (Fröbel, 1914).

En concreto podemos sintetizar sus principios educativos siguiendo a Abbagnano y Visalberchi (1974):

- Todo para Fröbel está basado en la ley fundamental de la unidad; unidad entre Dios, la naturaleza y el hombre. Esto implica que su método aspire a una educación integral
- La actividad espontánea es esencial para la educación infantil, la coacción no es buena. Pretende que el niño se desenvuelva de acuerdo con la más fiel espontaneidad infantil. Sin embargo era partidario de poner límites aprovechando las situaciones cotidianas para moldear la conducta.
- Se preocupó de las sensaciones y emociones del niño. Preparó un sistema de canciones y juegos para guiar a las madres y a los maestros en las tareas de desarrollar favorablemente las sensaciones y emociones infantiles.
- Potenció el trabajo manual en los programas escolares.
- Intuyó las ventajas intelectuales y morales del juego, así como su importancia para el desarrollo físico. El sistema froebeliano fue el primero que utilizó el juego

como parte de la actividad escolar, considerándolo como una necesidad vital del niño. Le tenemos que reconocer el diseño de un acabado plan de formación aplicado a la educación “parvulista”.

Para finalizar esta breve reseña a Föebel, tenemos que referirnos al año 1816 en el que abrió la institución que más gloria le daría: el kindergarten o Jardín general alemán de niños, con la finalidad de poner las bases del carácter alemán y los fundamentos de una auténtica unidad nacional. En 1848 la idea de Froebel había triunfado y las asociaciones liberales de maestros adoptaron la idea de la educación preescolar, pero la reacción política posterior arremetió contra la obra de Froebel que murió al año siguiente (Luzuriaga, 1967)

## 2. LA ESCUELA NUEVA

A finales del siglo XIX y principios del XX, aparece el movimiento de renovación pedagógica en Europa y América, llamado movimiento de la Nueva Escuela, influenciado como hemos visto por Rousseau, Pestalozzi y Froebel, entre otros. Da comienzo a una proliferación de teorías sobre la infancia y la educación que van a poner las bases de la pedagogía actual. Su dinamismo y fundamentación teórica da lugar a que las instituciones se interesen por las necesidades y procesos de desarrollo de la infancia, dotando estas edades de un respeto y una visión global, más científica, con apuestas metodológicas nuevas que seguidamente veremos y que nos fundamentan las propuestas de hoy, y la visión del niño desde diferentes ópticas.

Profundizando y aproximándonos a la mayor comprensión del aporte de la Escuela Nueva, nos detenemos en los 7 principios del ideario de la “Liga Internacional de la Educación Nueva” que viene marcado por una visión del niño multidimensional, donde la individualidad se abre a las múltiples expresiones libres de esta, dando una supremacía al espíritu:

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.
2. Debe respetar la Individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.
3. Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.
4. Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.
5. La competencia o concurrencia egoístas debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La coeducación reclamada por la Liga, coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común, excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero im-

plica una colaboración qua permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7. La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre (Luzuriaga,1967)

El hacer explícitos estos siete principios nos ayuda a situarnos en lo genuino de este cambio, que ha supuesto una revolución pedagógica y de la que hoy seguimos bebiendo.

Son varias los autores que podemos referirnos para intentar acotar lo que ha supuesto esta nueva educación, que ha sido una primavera para la pedagogía y su aplicación. En nuestro trabajo vamos a resaltar a los siguientes autores en los que nos apoyamos más directamente para el diseño y práctica de nuestra propuesta de Programa Educativo para la Educación Infantil de 0 a 3 años.

## 2.1 John Dewey (1859-1952)

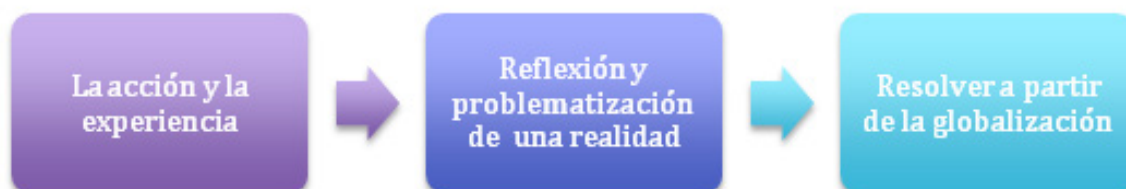
Destacado filósofo, pedagogo, psicólogo, político y sociólogo norteamericano, es considerado como uno de los principales precursores de la Escuela Nueva.

Para él el propósito de la educación, que condiciona las distintas tareas y aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, viene dado por los intereses de los alumnos, es decir, por las fuerzas interiores que llevan a éstos a la búsqueda de la información educativa y el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Considera la escuela como una institución social en la que se deben concentrar todos los medios disponibles que favorezcan y posibiliten que el individuo exprese, con la mayor fuerza y alcance, los potenciales biológicos y cognitivos que posee, es decir, que el alumno llegue a desarrollar al máximo sus capacidades para luego proyectarlos en la sociedad de manera tal que contribuya a su posterior desarrollo y al suyo propio (Dewey, 1897).

Dewey, muy atento a los temas sociales y a las experiencias de los niños de infantil, vio que el motor del aprendizaje se articula entorno a tres elementos, lo que se ha llamado el ciclo del aprendizaje experiencial:

**Figura: 6. Ciclo del aprendizaje experiencial. J. Dewey.**



Fuente propia

Su legado fue de gran importancia para otros pedagogos posteriores dentro de los que destacamos a Kilpatrick que será su seguidor y desarrollará a nivel práctico sus postulados como veremos más adelante.

## 2.2 La aportación de Adolfo Ferrière (1874-1960)

Ferrière especifica más al definir los treinta puntos de la Escuela Nueva, aportando y condensando las ideas que han circulado por los distintos autores y autoras de esta escuela. Nos abre la puerta a una nueva organización de la escuela donde la pedagogía práctica es el gran laboratorio, siendo el campo y el medio natural donde se desarrolla principalmente, dando las posibilidades de experimentación que ofrece al niño a la vez que aprovechamos la infinidad de recursos. No escatima en detalles, cuando habla en el apartado de la vida física, cómo a través de la experimentación va adquiriendo destrezas variadas, como lo físico y el contacto directo es un recurso motivante y estimulante para los niños.

Nos cuestionamos si esto es anticipo de la inteligencias postuladas por Gardner que veremos en el capítulo 4. Estamos obteniendo una visión que nos sitúa en una pedagogía que ya camina hacia esa visión del niño como un ser global, lleno de potencialidades, que tienen una entidad propia y que es necesario reconocer y cultivar para propiciar una educación de la personas, no solo del intelecto.

Como crítica a Ferrière, tenemos que decir que no contempla las edades de 0 a 3 años, situando la primera infancia de 4 a 6 años “La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño. Primera infancia: de cuatro a seis años, edad de los intereses diseminados o del juego.”, (Ferrière 1920, p.52)

Esta primeras aportaciones de Ferrière, nos sitúan en lo nuclear, que va a coincidir con otros referentes en esta escuela. Nombramos y resaltamos a la hermanas Agazzi, Rosa (1866-1951) y Carolina (1870-1945) que buscaron el respeto a la libertad del niño, su independencia en las tareas y la presentación de contenidos a través de actividades lúdicas. María Montessori (1870-1952) médico que después de trabajar con niños con enfermedad mental llegó a publicar un libro referente hoy día: “El método Montessori” publicado en 1912, que le llevó a hacer afirmaciones como que la educación comienza desde el nacimiento, que los niños aprenden a través del movimiento, si se les mantiene en un entorno agradable que contenga incentivos para satisfacer sus necesidades y que se llega al intelecto a través de los sentidos.

## 2.3 María Montessori y el legado de su método

Destacamos la significativa aportación de María Montessori por lo que nos vamos a detener en explicar su vida y obra.

María Montessori, extraordinaria pedagoga y una mujer muy avanzada para su época, que nos ha dejado un gran legado en lo referente a la educación global del niño. Decidió abrir las puertas del aula para que entrara luz y aire, para dar color a las paredes, música al ambiente y estimular todos los sentido (Obregón, 2006).

Nace en Chiaravalle, provincia de Ancona, Región de Marche (Italia), justo el año en el que se produce la unidad de Italia. Pertenece a una familia noble de la Bologna. Su madre Renilda Stoppani, tenía profundas convicciones religiosas, era progresista y enamorada de la lectura. Su padre Alessandro, era un liberal garibaldino que había luchado por la independencia de Italia (Obregón, 2006).

En el año 1896 se doctoró en medicina, siendo la primera mujer médica de Italia, gracias a su coraje y decisión. Así empieza su carrera profesional dedicándose al estudio y tratamiento de los niños “anormales” en la clínica psiquiátrica de Roma (Foschi, 2014). Esta experiencia le hace pensar que, más que un problema médico, la discapacidad intelectual es un problema pedagógico y se planteó el modo de ayudar a estos niños. Se interesó así por el método de edu-

cación especial de Edouard Séguin (1812-1880), y por los trabajos de Pestalozzi que planteaba la importancia primordial de la preparación de los maestros, quienes deben lograr un cambio personal y tener amor a su trabajo pedagógico. La importancia de la formación del profesorado Montessori la hizo suya y dedicó dos años de 1898 a 1900 a centrarse en la formación de maestros, enseñándoles los procedimientos de la pedagogía activa y los métodos de observación (Foschi, 2014).

Fue así como interesándome por los niños con deficiencia mental conocí el método especial de educación ideado para estos niños por Edouard Séguin, y empecé a profundizar en la idea entonces naciente de la eficacia de los “tratamientos pedagógicos” para curar varias formas morbosas en los niños, como la sordera, la parálisis, la idiotez, el raquitismo, etc (Obregón, 2006, p.10)

Se dedica a trabajar con niños deficientes y diseña una serie de métodos y técnicas para hacer más efectiva la educación de los mismos. En el II Congreso Pedagógico celebrado en Turín en 1898 propuso sus ideas innovadoras respecto a la educación de los niños deficientes, haciendo especial hincapié en la educación moral de los mismos (Luzuriaga, 1928)

Su viajes a Francia y a países europeos, le permitieron dar a conocer sus principios, que se desarrollaron al amparo del Bureau International d'Education, dirigido por Jean Piaget, y la Ligue International por l'Education Nouvelle, dirigida por A. Ferrière. Fue Piaget quien fundó la sección suiza de la Asociación Internacional Montessori. Se fueron así gestando los materiales de aprendizaje que servirán de referente para la elaboración del famoso material educativo montessoriano, en el que se inspiran Gardner y sus colaboradores (Gardner, 1998).

A través del Ministro de Instrucción Pública, Guido Bacelli, es nombrada directora de la Escuela Estatal Ortofrenia, verdadera escuela de pedagogía para Montessori, donde terminó trabajando como maestra. Esta etapa es la puesta en práctica del material que había diseñado consiguiendo ganarse el cariño de los niños y el reconocimiento externo en Italia y fuera de Italia, al conseguir que los niños “anormales” consiguieran aprender a leer y escribir y en las pruebas comunes sacara resultados parecidos a los niños considerados “normales” (Foschi, 2014).

La idea de que esta experiencia se podía extender a los niños “normales”, le hizo tantear nuevas posibilidades, hasta llegar finalmente a la creación de la primera Casa dei Bambini en el barrio romano de San Lorenzo. Luego daría paso a otra en Milán y así extendiéndose por toda Europa, llegando a Barcelona y Estados Unidos (Foschi, 2014). Es también, en este periodo, cuando empieza a escribir su legado literario, en 1907: La antropología pedagógica y en 1951, un año antes de fallecer, pronuncia una conferencia en Austria, en la Universidad de Innsbruck.

Centrándonos en su obra que inspira nuestra parte empírica, los principios del pensamiento montessoriano son los de libertad, actividad, e individualidad que, a su vez, son aceptados por todos los partidarios de la Escuela Nueva. Presenta en su obra planteamientos originales tanto de sus concepciones pedagógicas como de sus propuestas para trasladar su pensamiento a la vida real concretamente en la etapa de educación infantil, tal como hemos visto en el breve recorrido por lo más significativo de su vida.

Hoy tenemos que reconocer su legado como único y original en la educación infantil, sirviendo un referente indispensable cuando se implementa un proyecto educativo que busca integrar todas las potencialidades de los más pequeños. Podemos decir que la obra de “María Montessori hay un antes y un después en la educación infantil... La Casa de dei Bambini fue una auténtica revolución que , además, no se basaba en ningún tipo del planteamiento teórico...” (Morales 2009, p.93).



Con el Método Montessori, los niños interactúan en un ambiente preparado basado en unos principios naturales muy claros (autonomía, independencia, iniciativa, capacidad de elegir, desarrollo de la voluntad y autodisciplina) que podemos ver en los objetivos que destaca en su método:

- a) preparar al niño para que sea libre.
- b) propiciar que el niño alcance la libertad a partir de la consecución de la autonomía, tanto física como afectiva.
- c) desarrollar la autoestima y la independencia de voluntad y pensamiento como pilares de la libertad.

Sus actividades brindan un programa completo:

- a) educación sensorial sistemática.
- b) educación motriz o muscular.
- c) desarrollo intelectual y cultural.

Para conseguir la libertad, en las escuelas Montessori se practican habitualmente los hábitos cotidianos de la vida diaria como preparar alimentos, poner y quitar la mesa o preparar y colgar la ropa (Montessori, 1974). Lo que se intenta conseguir es que el niño sea su propio maestro, anticipando una de las líneas que potenciará el constructivismo, cambiando el rol del profesor tradicional por el de mediador.

Vemos que el planteamiento de Montessori no era crear genios, sino dar a cada persona la oportunidad de desarrollar sus capacidades, ayudando a los niños a que sean más humanos, equilibrados e independientes.

Para Monés (1988), otro elemento que destacada en su obra es el entorno. El niño debe de aprender a desenvolverse en el entorno sin el concurso del adulto, para ello, el niño debe practicar con el material y manejarlo convenientemente, ponerlo en su sitio, ordenarlo, guardarlo, colocar y trasladar el mobiliario, limpiar la clase cuando sea necesario, etc. Para el dominio del entorno, la escuela tiene que ofrecer un ambiente en perfecto orden, tanto en el tiempo que el niño está en la escuela en sus horarios correspondientes como en lo referente a los espacios en los que se desenvuelve el niño que deben estar, además, pensados para las actividades que el niño desarrolla en la escuela.

Más allá del entorno, Montessori llega a tocar un aspecto fundamental en la construcción de la persona, “*el espíritu humano*”, así lo refleja en su obra: *La formación del hombre*:

El dejar hacer a los escolares aquello que quieren, entretenerlos con ocupaciones ligeras, hacerles volver como a un estado de naturaleza salvaje, no es suficiente. No se trata de liberar de algunas ataduras, se trata de reconstruir; y la reconstrucción exige la elaboración de una ciencia del espíritu humano (Montessori 1974, p.19).

Vemos como ya introduce la importancia del espíritu, la parte más profunda de la persona, entendiendo la educación como algo global, no solo intelectual o práctico, sino que necesita tocar dimensiones profundas de la persona. Esto anticipa la última inteligencia incorporada por Gardner, la inteligencia existencial o espiritual, que intenta dar razón a esta dimensión tan importante en la persona que es parte de esa educación holística de la persona, del niño.

Podemos seguir profundizando en esta dimensión que Montessori saca a la luz, creemos que a partir de su experiencia vital en países como la India y la lacra de la Segunda Guerra Mundial que obliga a tener a su hijo Mario en un campo de concentración en la India. Llega a sentirse ciudadana del mundo dentro de su visión de la humanidad como una, rompiendo la separación

de las ideologías, las razas, las políticas.. poniendo a los niños como los artífices de esta visión de la humanidad, de la educación y de la paz:

La infancia me ha mostrado que la humanidad es una. Todos los niños hablan a la misma edad, no importando su raza ni sus circunstancias o las de su familias... en otros aspectos también son similares, especialmente en el campo psicológico, emocionándose de la misma manera. Extracto de una carta de Montessori escrita a una de sus amigas italianas (Morales, 2009, p.110).

Otro aspecto clave a nivel práctico es su material didáctico que incide a lo largo de su obra, hay que decir que está orientado a cultivar y perfeccionar la actividad de los diferentes sentidos. La peculiaridad más importante del material es que es autocorrector, de manera que el niño puede aprender por sí mismo y de sus errores. En lo referente específicamente el material didáctico, en sus aulas se distribuyen por rincones de acuerdo con la forma en la que debe ser utilizado; de este modo, dichos rincones serían el de psicomotricidad, el de la vida práctica, el de la vida sensorial y los correspondientes a las materias que se han de trabajar; entre los materiales destaca el rincón de la lectura en el que los niños encuentran toda clase de libros para facilitar el conocimiento de su entorno. El rincón de la lectura está disponible para los niños incluso antes de que aprendan a leer, fundamentalmente para despertar su interés, motivación y curiosidad por los contenidos de los libros y así familiarizarse con su uso y manejo (Vallet, 2000).

El método Montessori no se reduce a la educación de la sensibilidad y de la conducta infantil, sino que es un medio excelente para el desarrollo intelectual. Es el potencial que tiene el niño para autoeducarse el responsable de los resultados positivos del sistema educativo (Montessori, 1912,1922,1932; Filho, 1933; Capitán, 1986). La inteligencia se separa del canon, que la consideraba como única e inamovible, acercándose a los planteamientos de Gardner que ya postulan otros pedagogos de la Escuela Nueva, como estamos exponiendo.

Observamos también que la aplicación del método montessoriano ha traído una exigencia de formación de los profesionales que lo quieran aplicar, para ello hay una organización internacional que acredita la formación.

En España, y más concretamente, en Cataluña, se dejó notar su influencia a principios del S. XX. En 1914 se implantó por primera vez en Barcelona el método Montessori, en la Casa de Maternidad de la Diputación. Se fueron extendiendo hasta en 1915 funcionar un total de 15 escuelas montessorianas (Morales, 2009).

## **2.4 Rudolf Steiner (1861-1925) y las escuelas Waldorf**

La nueva educación no solo se puede reducir a los autores representativos de la Escuela Nueva, porque en el fondo lo que pretende es dar una contestación a la escuela tradicional (Zubiria 2006). En nuestro estudio tenemos que integrar también a Rudolf Steiner como otro pedagogo que ha influido con sus aportaciones a este cambio en la escuela y ha tenido una notable influencia en la educación infantil.

Rudolf Steiner nació en 1861 en una familia sencilla en un pueblo situado en el imperio Austro-húngaro, en la actual Croacia. Su formación en un principio no fue humanista, sino por el contrario estaba impregnada por la ciencia natural y técnica. Su inquietud personal por la esencia de la vida le llevaba a ir a las clases de filosofía y de literatura entre otras (Samweber, 2014).

Se fue así cuajando una doble vertiente por un lado su formación técnica en arquitectura y por otro esa inquietud por lo espiritual que le condujo a profundizar en la filosofía y la teoría

del conocimiento. Sus experiencias personales en el campo de la espiritualidad y el trabajo meditativo le condujo a desarrollar un cambio de paradigma significativo desde el punto de vista histórico-espiritual. Nace así la Antroposofía<sup>3</sup> como “Ciencia Espiritual” (Samweber, 2014).

Con el final de la I Guerra Mundial comienza una nueva época que el orienta hacia la pedagogía, medicina, ciencias naturales, sociedad y economía. La Antroposofía se convierte a través de los avances de Rudolf Steiner en impulso cultural que cuenta con individuos emancipados y capaces de desarrollarse abriendo amplias y ricas perspectivas; el hombre queda libre para lograr una transformación de sí mismo a través del autoconocimiento (Samweber, 2014).

#### **2.4.1 Las escuelas Waldorf**

La metodología Waldorf fue planteada en 1919 por Rudolf Steiner, a petición del industrial Emilt Molt, para la educación de los hijos de los empleados de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria, en Stuttgart, Alemania. La metodología Waldorf es uno de los movimientos derivados de la antroposofía (Clouder y Rawson, 2002).

Según esta metodología, la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros y padres ya que los alumnos serán siempre el centro de toda la actividad (Patzlaff, 2007).

Está diseñado para que acudan niños desde el primer año de vida en lo que llaman el jardín de infancia y dura hasta los 18 años, niñez y juventud, conviviendo juntos y aprovechando lo valioso de la coeducación. Es una escuela que se apoya en el desarrollo evolutivo del niño, en la herencia cultural milenaria pero siempre adaptándose a las exigencias de la vida moderna (Clouder y Rawson, 2002).

Los maestros educan y enseñan incluyendo en sus clases los elementos intelectivos, artísticos y práctico-manuales. En sus reuniones semanales de claustro someten su trabajo a un profundo análisis en una permanente formación y renovación profesional. Refiriéndonos a la evaluación, estas escuelas, no presionan al niño con exámenes y exigencias de rendimiento, sino que fomentan el desarrollo cooperativo basado en el énfasis en la individualidad y el aprendizaje para la vida (Patzlaff, 2007).

Lo que pretende es dar una educación desde el inicio de la vida hasta que el niño está preparado para vivir en sociedad. Según Clouder y Rawson: “la educación tiene dos funciones principales: capacitar al niño para manejar su vida en el mundo del adulto y aportar jóvenes a la sociedad con las necesarias herramientas para satisfacer las necesidades de ésta” (2002, p.23).

Resaltamos algunas características de esta pedagogía, siguiendo a Malagón (2006),

- El Claustro de Profesores gestiona el centro de forma cooperativa. Los colegios tienen un Consejo de Administración y cuentan con la participación activa de los padres en todos los aspectos de la vida escolar.

---

<sup>3</sup> La antroposofía —sabiduría del hombre—, formulada entre 1902 y 1925 por Rudolf Steiner, busca encontrar una explicación a los procesos espirituales que dan origen a la vida y a los cuales el materialismo científico del siglo XIX no había podido dar respuesta. Su cosmovisión está fuertemente vinculada con la obra científica de Johann Wolfgang von Goethe, quien toma en cuenta la interdimensionalidad de los fenómenos científicos, la visión panteísta del mundo y la concepción moral con respecto al aprovechamiento de la naturaleza, lo cual es un anticipo al movimiento ecologista. Steiner perteneció a la Sociedad Teosófica Internacional, de la cual se separó en 1913, debido a diferencias ideológicas, para crear posteriormente la Sociedad Antroposófica. Véase Tummer (2000).

- Todos los estudiantes comparten un amplio currículo Waldorf, ajustado a las necesidades de desarrollo del niño sin imponer una especialización temprana o una presión académica indebidas.
- El currículo es reconocido internacionalmente, no reglamentado y se aplica con éxito desde hace más de 80 años.
- Las escuelas Waldorf son entornos que fomentan también el aprendizaje continuado para padres y profesores y la colaboración entre ambos grupos para apoyar la educación de los alumnos.
- Se opta por una evaluación formativa en lugar de en exámenes.
- Las Escuelas Waldorf son pioneras en las siguientes áreas pedagógicas :
  - El contenido intelectual, lo artístico y lo práctico están equilibrados y orientados a la adquisición de aptitudes sociales y valores espirituales.
  - Enfocan la educación para que durante la edad temprana el niño tenga el espacio y el tiempo necesarios para desarrollar las habilidades clave sobre las que se apoyará su futura competencia en matemáticas, lectura y escritura así como su competencia social y emocional.
  - Dedicar bloques de tiempo para el currículo troncal Steiner.
  - Entienden que la educación integrada debería ser accesible a todos, independientemente de la raza, el credo o la situación económica.
  - Imparten dos idiomas modernos desde infantil.
  - El entorno físico de las aulas está diseñado para ser estéticamente agradable y acogedor. Un entorno en el que las cualidades de la niñez se cultivan y se respetan.
  - El mismo profesor acompaña al grupo de clase durante el ciclo de enseñanza desde su escolarización avanzando juntos con el currículum.
  - La información académica se presenta de forma imaginativa y creativa para fomentar aptitudes básicas como las matemáticas, lectura y escritura.
  - El enfoque educacional fomenta la integración de los niños en su entorno cultural mientras adquieren conciencia de ser ciudadanos del mundo.

Resumiendo, es una pedagogía que intenta ofrecer una visión integral de la persona a través del desarrollo corporal, psíquico y espiritual que “permite al ser humano tomar creativamente en sus manos su propio destino y con ello llegar a ser cada vez más él mismo, es decir, un individuo con una signatura singular e irremplazable” (Patzlaff, 2007, p.117).

Concretamente se refieren a la infancia como “la época más importante de nuestras vidas” (Patzlaff, 2007, p.24). Siguiendo a Clauder y Rawson, podemos afirmar que los primeros años de vida encierran un potencial que no se vuelve a repetir, naturalmente que podemos seguir aprendiendo y desarrollando nuevas capacidades más allá de la infancia, pero la habilidad para hacerlo y la energía creativa que requiere están influidas fuertemente por cómo hemos vivido esos primeros años (2002).

## 2.5 Ovide Decroly: los centros de interés y el enfoque globalizador

Ovide Decroly (1871-1932) introduce los centros de interés como espacios donde se agrupan los diversos contenidos curriculares según los intereses y las capacidades del niño, aspecto de suma importancia en la programación de aula en infantil, por este motivo es necesario hacer una parada en este médico, neuropsiquiatra y psicólogo famoso educador Belga.

Su experiencia con los niños estuvo marcada por su formación en neuropsiquiatría y psicología, dedicándose a estudiar los intereses y las respuestas que daban los niños con discapacidad intelectual a sus aplicaciones. Sus observaciones con estos niños las generalizó a otros niños sin discapacidad comprobando su hipótesis de que los niños aprenden a través de actividades espontáneas e interactuando con el ambiente que le rodea, ya que está dotado de múltiples potencialidades tanto psicológicas como sociales y que es necesario poner los medios para su desarrollo. Nos deja entrever que el aprendizaje está sujeto al desarrollo de la inteligencia considerada como plural “no debe considerar solamente la superioridad intelectual verbal, sino que concederá igual valor, e incluso más, a la inteligencia social” (Decroly y Monchamp, 1914, p.146)

Su método pedagógico se basó en la aplicación de un programa de ideas asociadas para estudiar al niño y el medio social en el que se encontraba, utilizando lo que denominó los “Centros de Interés” para dividir las disciplinas de acuerdo con las funciones psicológicas: observación, asociación y expresión (Besse, 1989).

La función de globalización es aplicada por Decroly a la educación infantil, sostiene que hasta los seis o siete años de edad, se trata de un pensamiento global y poco preciso (función de globalización), facultades que se irían desarrollando hasta alcanzar un pensamiento elaborado y concreto, que incorpora esquemas mentales complejos. (Decroly 1927).

Con la función de globalización, pretende explicar cómo las percepciones se encuentran fuertemente relacionadas con las funciones mentales superiores (inteligencia, voluntad y conciencia), es decir, el trabajo de aula referido a un aspecto que atrae la atención de los niños, nos lleva a estimular las funciones cognitivas en su diversidad. Decroly considera que el niño no percibe la realidad a partir de los detalles o fraccionada en partes sino en su totalidad. Por tanto, la función de la globalización parte de la idea que la educación ha de empezar por el todo para descomponerse paulatinamente en las partes.

Los principios de la globalización que propone se basan en la consideración de que la educación debe centrarse en el alumno integrando y considerando sus aspectos biológicos, psicológicos y ambientales a partir de sus necesidades, teniendo en cuenta que el niño aprende partiendo de sus intereses y en base a sus motivaciones:

La actividad globalizadora forma un puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior; está indicado recurrir a ella, sobre todo en el período de transición que va desde la educación maternal a la educación por procedimientos lógicos y abstractos; puede ser aplicada no sólo en la iniciación de las técnicas (lectura, escritura), sino también en aquellas ramas del conocimiento relativas a la naturaleza y al hombre (ciencias naturales, historia y geografía) y a la expresión de los conocimientos. (Decroly, 1927, p. 77)

El Programa de ideas asociadas y los centros de interés está basado fundamentalmente en la psicología infantil, pretende cubrir las necesidades esenciales del niño, tanto individuales como sociales, con lo que se le prepara para afrontar las peculiaridades que pueda depararle la vida. Este programa podía llevarse a la práctica a partir de los tres, pudiéndose adaptar niños más pe-

queños, entre 18 meses y 2 años. Buscaba una forma de adaptar los programas escolares rígidos centrados en un tipo de conocimiento a la psicología del niño compleja y rica por su múltiples facetas (Trilla, 2001). Se considera que para aprovechar este programa, existen dos competencias básicas que los alumnos deben de desarrollar: la primera, el conocimiento de sí mismos y, la segunda, el conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en el que viven.

En este contexto de los programas de ideas asociadas, encontramos los llamados “Centros de interés” que son una concentración de los contenidos escolares en torno a una idea central para evitar la atomización y la dispersión de los saberes escolares. los verdaderos “Centros de interés”; es decir, de los decrolyanos, cada uno de los cuales era amplio y complejo y ocupaba el tiempo lectivo durante más de un mes o, incluso, durante un año completo. Era un tema vasto y complejo, susceptible de ser estudiado largamente y bajo diversos aspectos, como los frutos, el invierno, el trabajo, el juego y los juguetes, los vestidos o el agua. (Trilla, 2001)

Su visión integral del niño y de la educación iba perfilando su teoría a través de estos métodos, sobre todo el de los “Centros de interés” que conseguía aglutinar las materias a veces inconexas y que el niño necesitaba descubrir en su globalidad desde distintas perspectivas:

El objetivo de Decroly era crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro; es al niño hacia el que todo se dirige, es del niño del que todo se irradia [...], el interés del niño, que es la palanca por excelencia (Decroly y Boon, 1968, p.58)

Decroly dará una gran importancia a los trabajos manuales y artísticos, a los juegos educativos, la ambientación de clase y el medio social, destaca la importancia de la presencia de juegos en la escuela. Las manipulaciones al realizar los juegos, desarrollan en los niños los esquemas de pensamiento simbólico, favorecen la enseñanza activa y promueven el interés.

Este autor, fue el precursor de la renovación de la enseñanza en educación infantil y de los niños con diversidad funcional mediante dichos juegos. Nos deja estos interrogantes: “El juego del niño ¿es el camino para el desarrollo de sus potencialidades futuras físicas, intelectuales? ¿Es una gimnasia del espíritu?” (Decroly, O. Monchamp, E. 1914, p. 36)

En cuanto al ambiente de clase, estará constituido, sigue comentando el autor, por una gran cantidad de material diverso, la mayoría fruto del coleccionismo del niño, pues cualquier material puede ser didáctico. Este material será aquel utilizado para jugar, es decir, para observar, asociar y expresar. En relación al medio social, la escuela se erigirá como una sociedad adulta. Cada niño tendrá una libertad y unas responsabilidades ante sus compañeros y profesores. Todo orientado a la representación de la vida real. (Decroly 1927).

Para finalizar vemos que Decroly sigue siendo actual para nosotros en el estudio de las inteligencias múltiples aplicadas a infantil, ya que nuestras programaciones de aula, como veremos posteriormente, siguen este esquema de centros de interés.

## **2.6 William Heart Kilpatrick (1871-1965)**

A Kilpatrick le debemos el legado del “método de proyectos”, nos presenta una metodología basada en la acción opuesta al intelectualismo. Vemos que su método está pensado para trabajar de forma global, tal como nos pide la etapa educativa de 0 a 6 años, y atendiendo a las distintas capacidades humanas como diría él “una predisposición a los recursos interiores propios del conocimiento y el pensamiento. Los ojos y las manos se vuelven alertas.”(Kilpatrick, 1925, p.127). Esos recursos interiores que se manifiestan en plural y constituyen esos talento o capacidades que le permiten por medio de la experimentación un desarrollo y un aprendizaje.

El proyecto parte de problemas reales y vivenciales, que se deben llevar a cabo por una serie de medios adecuados. Es una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que oriente los procedimientos y les confiera una motivación; su función es hacer significativo, activo e interesante el aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarios para la vida; se procura que la conexión entre la acción y su finalidad sea natural. En consecuencia, el maestro considera los conocimientos como algo funcional y dinámico, siendo la escuela un medio donde se realizan constantemente actividades que están relacionadas con los contenidos y objetivos a conseguir con el alumnado (Kilpatrick 1925).

Podemos concluir afirmando que defiende la escuela activa y el sistema de proyectos de trabajo como procedimiento idóneo para favorecer el aprendizaje por descubrimiento y la actividad tanto mental como manual.

## **2.7 La Influencia reciente pedagógica italiana**

En este fugaz recorrido, no podemos dejar de referirnos a dos pedagogos que marcaron una tendencia y reforzaron la importancia de la educación infantil, nos referimos a dos Italianos: Elionor Golschmied y Loris Malaguzzi. Son dos personas que reconocen la importancia de la educación desde el nacimiento, de la función de las educadoras y el papel importante que tienen las familias. Resaltamos aspectos como la visión del niño una como persona en formación, el reconocimiento profesional de las educadoras, la importancia de la colaboración entre diferentes especialistas, las actividades basadas en el juego por descubrimiento y la exploración.

Ambos tienen una visión integral de la educación del niño y nos aportan esa peculiaridad que resalta aspectos relacionados con el juego, con el arte y la importancia del sentido en la educación global del niño y de la niña.

### **2.7.1 Loris Malaguzzi (1920-1994)**

Loris Malaguzzi (1920-1994) nació el 23 de febrero de 1920 en la localidad italiana de Correggio, un pueblo de la provincia de Reggio Emilia al norte de Italia. A los tres años se trasladó con su familia a la ciudad de Reggio Emilia por traslado de su padre que era ferroviario. Es aquí donde desarrolló su trabajo en las escuelas infantiles que da nombre dicha ciudad. Es también donde vivirá hasta su muerte, el 30 de enero de 1994 dejando un legado importante de reconocimiento internacional (Hoyuelos, 2001).

Malaguzzi es el iniciador e inspirador de la aventura educativa reggiana. Un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, a partir de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades (Hoyuelos, 2003).

Así pues, tratar de ver cómo podemos ayudar a los niños a encontrar el sentido a lo que hacen. El niño, para Malaguzzi, en interacción continua con el mundo de las personas y de las cosas, busca, como nosotros, un sentido relacional a lo que hace, al mismo tiempo que trata de darse un significado y sentido a sí mismo (Hoyuelos, 2003).

Paralelamente, nos hace ver que el respeto era para él, respeto al tiempo de la infancia. Muestra de ello es que detestaba los métodos de estimulación precoz que pretenden un lucimiento de aprendizajes nacidos del amaestramiento, violentando el ritmo de la naturaleza del aprendizaje. Malaguzzi tenía la virtud de saber esperar y respetar, con una gran sabiduría dialógica y cultural, los tiempos de la maduración y del desarrollo (Hoyuelos, 2001).

Podemos resumir la imagen de infancia como co-constructivista, interaccionista, ecológica, genética, compleja, optimista, incierta, en palabras de Alfonso Hoyuelos:

...un niño o niña dotados de autonomía y responsabilidad para establecer el camino de su propia evolución, solidarios, activos, participativos, que se mueven en la complementariedad dialógica de los lenguajes, capaces de dar sentido a su vida y una esperanza de futuro para la humanidad. (Hoyuelos, 2003, p.28)

Concretando en su pedagogía resaltamos el valor de lo estético pudiendo decir que es una pedagogía estética; es estética por su capacidad de revelación, de desocultar lo esencial con relaciones nuevas entre acontecimientos que parecen lejanos; por su tensión capaz de transgredirse a sí mismo sin nunca traicionarse y, también, por su aptitud de comunicación jeroglífica, metafórica y simbólica, que multiplica nuestra imagen del mundo y de la infancia (Hoyuelos, 2003).

Igualmente su pedagogía es transgresora porque lucha contra la acomodación, el aburrimiento, el tedio. Busca intencionalmente o con amabilidad y pasión la alegría, el optimismo y la ironía. Es transgresora, también, por su capacidad de asumir riesgos, de realizar elecciones y desafíos múltiples, y por su imaginación constante para transformar lo utópico en posible; y lo posible en real (Hoyuelos, 2003).

Finalmente su pedagogía es participante porque cree, como la tradición le ha enseñado, que es en la fuerza de la comunidad donde se encuentra el destino incierto y venidero del ser humano. Porque participar significa, para Loris, ser parte, sentirse protagonista y responsable de los acontecimientos presentes y futuros (Hoyuelos, 2003).

En el intento de profundizar más, nos tenemos que referir a la documentación, desde su perspectiva. Documentar lo observado es una de las obsesiones de Malaguzzi para llegar a múltiples interpretaciones. Tras esta actitud, se encuentran el trasfondo ideológico-ético de considerar la educación y la escuela transparentes y la idea estética de ofrecer una imagen adecuada y relacional (unión de forma y contenido) de la infancia (Hoyuelos, 2001).

Hoy día, el enfoque llevado a cabo en Reggio Emilia, está dando vueltas por todo el mundo, y en la ciudad, además de contar con el Centro Internacional Reggio Childrens de Loris Malaguzzi, cuentan con más de 40 escuelas bajo esta pedagogía, tal como he podido observar y documentar en mi estancia en el grupo de estudio de abril de 2015.

### **2.7.2 Elionor Golschmied (1933-2012)**

Elionor Golschmied ya anticipó que la educación infantil no podía quedarse solo en el plano asistencial, veía que el desarrollo del niño y de la niñas era un entramado complejo al que hay que dar respuesta desde el plano educativo. “La mayoría de las personas que trabajan con niños pequeños son conscientes de que el buen crecimiento de éstos depende de que se contemplen en conjunto todos los aspectos de su desarrollo” (Golschmied, 2000, p.26).

Resaltamos uno de sus legados por su importancia para la educación en los 36 primeros meses: el cesto de los tesoros y el juego heurístico.

#### **2.7.2.1 El Cesto de los Tesoros**

Según Golschmied (2000) es una propuesta de juego para bebés de 6 a 12 meses (cuando aún no caminan). En este juego, el niño explora una serie de objetos cotidianos y seleccionados previamente. La finalidad es proporcionarle nuevas sensaciones a través de la vista, del olfato, del tacto, del oído y del movimiento. El material que se necesita es una cesta de mimbre consistente y plana, de tal manera, que si el niño se apoya no vuelque. En esta cesta se colocan objetos (no



juguetes) de diferentes cualidades (textura, tamaño, olor, sabor, color, sonido...). Para que sea más fácil a la hora de buscar, se puede clasificar en:

- **Objetos naturales:** piña, piedras (más de 5 cm.), calabazas secas, coco partido (seco), cortezas de árbol (pino)...
- **Objetos de materiales naturales:** ovillo de lana, flauta de caña, brocha de afeitar, pincel, bolsa de rafia...
- **Objetos de madera:** cajas pequeñas, cuchara, espátula, mango de mortero, bol...
- **Objetos metálicos:** batidora de huevos, trozos de cadenas, llaves, moldes de pasteles, trompeta, colador de té....
- **Objetos de papel y cartón:** huevera, tubos de papel de wc o de cocina, libreta pequeña...
- **Objetos de piel, tela, goma, fieltro:** monedero, pelota de tenis, cremallera, oso de peluche...
- **Objetos de vidrio resistente:** frascos de perfume pequeño, pomo de armario, tarros de mermelada...

Llena la cesta de los tesoros con todo los objetos que se hayan conseguido. Se coloca al niño sentado o tumbado en el suelo, sobre una alfombra cálida, y se le presenta delante de él la cesta. Por su naturalidad, el peque empezará a explorar los objetos que hay dentro: coge una piña y pica en el suelo, se la lleva a la boca (en esta edad es donde tiene mayor sensibilidad), la tira y luego la recoge...y un sin fin de acciones y sensaciones placenteras para él (Golschmied, 2000).

### 2.7.2.2 El juego heurístico

Según Golschmied (2000), es una actividad de juego, donde los niños interactúan con los diferentes tipos de material. Es una continuación del cesto de los tesoros y se inicia desde que el niño comienza a desplazarse, hasta los 36 meses.

El juego heurístico tiene tres fases:

- En la primera, la educadora prepara el material en un aula vacía y libre de otros elementos de juego. Selecciona tres tipos de materiales sensoriales diferentes y elige los recipientes más adecuados que harán la función de contenedor. Se organiza la sala en varios puntos de juego, de manera que los materiales queden agrupados según sus cualidades. Los niños pueden encontrar el material esparcido por el suelo o bien, pueden observar cómo la maestra lo va colocando.
- En la segunda fase de exploración, los niños combinan y exploran libremente los diferentes materiales (se preguntan ¿Qué puedo hacer? y comienzan a emparejar, tapar, destapar, abrir, cerrar, llenar, sacar, separar, girar, encajar, apilar, equilibrar, rodar...).
- En la tercera fase, fase de recogida, los niños recogen el material y lo van clasificando con la ayuda de la educadora, guardando cada material dentro de su bolsa correspondiente. Les indica el nombre, la cantidad y el lugar donde se encuentra en relación con los demás objetos (debajo de , allí hay dos más, etc.).

La duración de la sesión es de 45 minutos aproximadamente, dependiendo del interés de los niños y niñas y del desarrollo de la misma, de los cuales se utilizan 25 para el juego y el resto para organizar el material.

Al igual que en el cesto de los tesoros, el juego heurístico también desarrolla capacidades cognitivas como comprender, relacionar, conocer..., capacidades perceptivas como visión, oído, tacto, gusto, olor, capacidades corporales como motricidad gruesa y fina, capacidades éticas como respetar, colaborar..., capacidades afectivas como disfrutar, valorar, querer... y capacidades sociales como colaborar, compartir.... Los niños y las niñas descubren a través de los sentidos las características de los objetos que manipulan, realizando así nuevos aprendizajes.

Además del aprendizaje del niño, el juego heurístico propicia la colaboración y relación de las familias con la escuela, aportando los materiales.

## **2.8 EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN ESPAÑA**

España participó desde un primer momento en el movimiento de las Escuelas Nuevas. El Comité de la Liga Internacional de Educación Nueva, estaba representada por Lorenzo Luzuriaga. En cuanto a los centros españoles que cumplieron los requisitos de las Escuelas Nuevas, estaba el Milá y Fontanals de Barcelona, dirigido por Rosa Sensat. Sus máximos divulgadores fueron: funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública, como los Inspectores de Enseñanza Primaria Lorenzo Luzuriaga y Antonio Ballesteros; profesores de Escuela Normal, como Rodolfo Tomás Sámpeter y Margarita Comas; directores de grupos escolares, como Rosa Sensat y numerosos maestros de enseñanza primaria que participaron en la reforma de la escuela española (Boronat, 2004).

### **2.8.1 La Educación Preescolar en España en el s. XIX y principios del s.XX**

La “educación de párvulos” ha estado olvidada en España durante siglos; será en el siglo XIX cuando se despierte un verdadero interés por ella, debido a la influencia de las corrientes educativas europeas, como acabamos de ver.

Resaltamos a Pablo Montessino como unos de los pioneros en la educación de la infancia. Fundó la primera escuela de párvulos en Madrid en 1839. También creó y dirigió la primera Escuela Normal de maestros. Escribió el “manual del maestro de párvulo” en 1840 (Abbagnano, y Visalberchi, 1974).

En 1857 se publica la Ley Moyano, cuyo espíritu va a perdurar hasta la LGE de 1970 y solo reformada superficialmente en posteriores leyes y disposiciones (Abbagnano, y Visalberchi, 1974).

Notemos que el primero que en España divulgó el término de Jardín de Infancia, fue Mariano Carderera en una serie de artículos en la revista “anales de la primera infancia” (Abbagnano, y Visalberchi, 1974)

Destacamos a finales del siglo XIX y hasta la Guerra Civil 1936 a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) cuyo más conocido representante fue Francisco Giner de los Ríos. Defendía que el principio fundamental es educar a sus alumnos, que incluye la instrucción desde una perspectiva global, “todas las funciones y energías del cuerpo y del alma” (Rozalén 2004). Para ello es primordial poner al niño como centro y desde una perspectiva global, integrando la persona en su totalidad. Hubo un gran auge en esta línea pedagógica con la República, pero en 1936, el estallido de la Guerra Civil acabó con esta proliferación. Después de la guerra desaparecieron todas las influencias de estos pedagogos y se afianzó la ideología del régimen franquista que consideraba que “el papel de la mujer era quedarse en casa y cuidar de los hijos” (Geis, y Longás, 2006, p. 32).

En síntesis, hemos considerado importante hacer este recorrido a la hora de fundamentar la línea pedagógica del proyecto que se expondrá en la parte empírica. A su vez, vemos que es un anticipo hacia la consideración de la inteligencia como múltiple y con posibilidad de cambio a lo largo de la vida.

Filho dice que el vocablo Escuela Nueva: “[...] no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social” (1964, p.4).

La Escuela Nueva ha sido un movimiento educativo interesante y complejo a la vez, que no se agota con los aportes de los anteriores pedagogos. Hemos querido mostrar, desde distintas ópticas y autores representativos del movimiento llamado “Escuela Nueva”, el legado que nos han dejado, con su aportación original, que tiene hoy actualidad por la respuesta que da a los problemas y necesidades actuales, concretamente a la EI. También vemos, que igual que en sus inicios, el planteamiento de una escuela nueva tiene que estar abierta a aprovechar los saberes y avances de otras ciencias o disciplinas, cobrando especial relieve la psicología y la neurociencia.

Veremos en los siguientes capítulos como se apoya en estos avances de la psicología y la neurociencia deteniéndonos sobre todo en la teoría de Howard Gardner y los aportes de la neuroeducación.



# PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS Y NEUROEDUCATIVAS

En este capítulo veremos en primer lugar el concepto de inteligencia y su evolución hacia un sentido más amplio del mismo. En el fondo nos encontramos con el enfrentamiento que ha habido sobre la inteligencia una y medible o las inteligencias integradas en la persona que superan el inmovilismo de esta facultad.

Seguidamente, haremos una referencia obligada al constructivismo, como paradigma educativo que ha supuesto la base para el sistema educativo español, sobre todo desde los años 90.

Finalmente en la última parte, nos vamos a centrar en la influencia de los aspectos neurológicos en los años primeros de vida, desde el nacimiento hasta los 3 años.

## 1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA Y LOS TEST DE INTELIGENCIA

### 1.1 Aproximación conceptual

La bibliografía que se refiere al término inteligencia es muy extensa, tanto como para dedicar una tesis a este estudio. No es objeto de esta tesis doctoral, sí lo es el ofrecer una aproximación al concepto de inteligencia que va unido a su medida.

Uno de los conceptos que tradicionalmente ha provocado mayor controversia y debate es sin lugar a dudas el concepto de inteligencia (Stanovich, 2009). Cabe destacar, que una de las principales razones ha sido la variedad de definiciones que se han formulado al respecto (Sternberg & Kaufman, 2011), así como la discrepancia entre las mismas.

Lo primero es referirnos a su significado etimológico según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 2014). Proviene del latín *intelligentia*, registrando un total de siete significados diferentes: “1) Capacidad de entender o comprender; 2) Capacidad de resolver problemas; 3) Conocimiento, comprensión, acto de entender; 4) Sentido en que se puede tomar una sentencia, un dicho o una expresión; 5) Habilidad, destreza y experiencia; 6) Trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí; 7) Sustancia puramente espiritual”.

*Intelligentia*, a su vez, deriva de *inteligere* que a su vez está compuesta por dos términos: *intus* (“entre”) *legere* (“escoger”). Podemos deducir que el origen etimológico es “saber elegir”. Vemos que desde su significado etimológico la inteligencia ha tenido un origen abierto a integrar capacidades que está por hacer, no nace como un concepto cerrado y definido, como seguidamente vemos al realizar un sucinto análisis por los autores más representativos.

En primer lugar nos referimos a Herbert Spencer (1820-1903), porque fue quien incorporó la inteligencia al vocabulario de la psicología. Desde el enfoque adaptativo, la existencia se concibe como el ajuste de las relaciones entre el individuo y su entorno. Spencer afirmó que en los animales inferiores este proceso está mediado por los instintos, mientras que en el hombre depende de la inteligencia. La facultad que nos diferencia del resto de los seres vivos fue definida inicialmente como “el poder de combinar muchas impresiones separadas” (Spencer, 1855, p.403). Al plantearse el concepto de inteligencia en estos términos, una primera consecuencia fue la inminente necesidad de operativizarlo y hacerlo cuantificable. En tanto que fenómeno psi-

cológico, la inteligencia debía ser susceptible de análisis experimental y estimable en términos cuantitativos.

Nos detenemos a finales del siglo XIX ya que aparecieron las primeras pruebas que aspiraban a medir, de manera objetiva, las capacidades intelectuales del ser humano. Sir Francis Galton (1822-1911), pionero en esta empresa, desarrolló numerosas investigaciones siguiendo esta tendencia.

Galton, influido por Charles Darwin y Spencer, se interesaba por las diferencias individuales de acuerdo con los postulados evolucionistas. Además del evolucionismo, influyeron en Galton la tradición asociacionista y los avances de la psicofisiológica sensorial. Estos antecedentes le llevaron a concluir que tanto los atributos intelectuales como los morales dependen de factores físicos (Galton, 1883). La correcta medición de estos últimos le pareció la forma más acertada de estimar las capacidades mentales. Vemos que entiende la inteligencia cómo una capacidad que es necesario cuantificar para mejorar “la especie humana y las condiciones del nacimiento” (Galton, 1883).

A su entender, la inteligencia podía estimarse a partir de la evaluación cuantitativa de diversas funciones sensoriales y motoras. Si los datos sobre los que opera la inteligencia han de ser previamente filtrados por los sentidos, aquellos que estén dotados con unos receptores más eficaces poseerán una mayor inteligencia (Galton, 1883).

La única información que nos llega concerniente a los hechos externos parece pasar a través de la avenida de nuestros sentidos; y cuanto más capaces de percibir las diferencias son los sentidos, mayor es el campo en que nuestro juicio e inteligencia pueden actuar (Galton, 1883, p. 106).

Galton se ocupó, primeramente, de medir factores físicos y sensoriales y, posteriormente, hizo lo mismo con las diferencias psicológicas. Su objetivo pretendía sustituir la selección natural por una selección inteligente, encaminada a la mejora de la raza. Su intención fue llevar esto a cabo desde el conocimiento científico. “La posibilidad de mejorar la raza de una nación depende del poder de incrementar la productividad de lo mejor en existencia” (Galton, 1901, p. 663). Para ello, proponía fomentar el matrimonio (temprano) entre una “clase selecta de hombres y mujeres”, a cuyos hijos debían proporcionarse unas “condiciones saludables de alimentación y albergue” (Galton, 1901, p.664).

En Alemania, fue Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) quien se preocupó de estudiar los procesos mentales mediante la introspección. Abrió un laboratorio en Leipzig para dedicarse al estudio de estos procesos mentales, considerándosele el padre de la psicología científica.

Robert Schank (1986) entiende la inteligencia como la capacidad que manifiesta el individuo cuando trata de relacionar la información nueva y aparentemente no relacionada, para logara una nueva manera de mirar la realidad, es además, la capacidad para restablecer, resarcirse, recuperar o superar los fallos recordando y utilizando las experiencias previas.

Herbert Butterfield (1900-1979) define la inteligencia como la capacidad para generar una rutina ejecutiva novedosa que lleva a la solución de un problema, para lo cual el individuo utiliza el conocimiento base, la metacognición y las estrategias cognitivas (1986).

Para Ann L. Brown y Joseph C. Campione (1982), la inteligencia es la capacidad para aprender, demostrando que el aprendizaje se correlaciona con el CI.

## 1.2 La medición de la inteligencia

De los autores mencionados ninguno utilizó el término test mental. El primero en hacerlo fue James McKeen Cattell (1860-1944), uno de los primeros estudiantes norteamericanos de Wundt. Su trabajo sobre este tipo de pruebas y sus aportaciones técnicas a las medidas del tiempo de reacción, constituyen sus principales contribuciones a la psicología diferencial. En 1890 expresaba así sus expectativas respecto a estos procedimientos:

Mientras la psicología no pueda alcanzar la certeza y exactitud de las mediciones físicas, seguirá faltándole una sólida base cuantitativa y experimental. Un paso en esta dirección puede ser la aplicación de series de tests mentales a un gran número de individuos. Los resultados tendrán un gran valor en la demostración de la constancia de los procesos mentales, su interdependencia y su variación bajo diferentes circunstancias. A su vez, los individuos encontrarán interesantes los tests mentales y su utilidad será manifiesta para la indicación educativa o clínica. (Cattell, 1890, p.373).

Cattell contribuyó a la mejora de los equipos técnicos de experimentación de laboratorio. Su intención fue equiparar la exactitud de las medidas psicológicas a las físicas. Una de sus mayores aportaciones fue la conversión de los procedimientos experimentales en tests.

A Cattell se debe además el carácter normativo de los tests psicológicos. Desde sus primeros trabajos (Cattell, 1890) mantuvo la necesidad de comparar el resultado individual con el rendimiento del grupo, es decir, con el conjunto de sujetos a los que previamente se había aplicado el test. Al igual que Galton (1883), y a diferencia de Binet y Simon (1905, 1908; Binet, 1911) o Spearman (1923), Cattell (1890) fue partidario de estimar la capacidad intelectual a partir de diversas medidas de capacidades simples, y no de una única medida global. El escaso valor de estas pruebas para predecir el rendimiento académico, fue responsable de que en Estados Unidos se impusieran finalmente las escalas de Binet y Simon (Binet, 1911).

Desde la última década del siglo XIX se perfilan dos corrientes enfrentadas en el estudio de la inteligencia: la iniciada por Galton, partidaria de la medición de los procesos mentales simples, y la desarrollada por Binet, sustentada en la aplicación de pruebas más complejas y defensora de una medida global de la capacidad intelectual.

La mayor parte de las pruebas intelectuales desarrolladas en los Estados Unidos tienen un origen común en los trabajos de Alfred Binet (1857-1911). Frente a posturas como las de Galton (1883) o Cattell (1890), Binet desarrolló una concepción de la inteligencia más centrada en sus productos que en sus constituyentes básicos.

En la controversia que se estaba dando entre los distintos autores sobre la posibilidad de estimar cuantitativamente las capacidades intelectuales, la postura de Binet queda claramente establecida en el siguiente texto:

Algunos psicólogos afirman que puede medirse la inteligencia; otros declaran que es imposible medirla. Pero hay todavía otros, mejor informados, que ignoran estas controversias teóricas y se dedican a resolver realmente el problema (Binet y Simon, 1908, p.18).

Los primeros tests mentales tuvieron que enfrentarse a la crítica sobre la posibilidad de medir objetivamente la inteligencia, estamos en una línea, que como vemos, es opuesta a la seguida por sus contemporáneos de la Escuela Nueva que ya hemos visto, y que también se alejan de la propuesta de Gardner.

Binet se interesó por las funciones mentales superiores, para cuyo estudio se sirvió de procedimientos empíricos. Pruebas como las utilizadas por Galton serían objeto de sus críticas por su

excesiva simplicidad y orientación sensorial (Binet y Henri, 1896). Frente a este tipo de pruebas, Binet y Simon (1905) propusieron otras de mayor complejidad, destinadas a explorar los procesos mentales de orden superior. En su primera versión de la escala, Binet y Simon (1905) definieron y evaluaron diez categorías de rasgos unitarios: memoria, fantasía, imaginación, atención, comprensión, sugestión, apreciación estética, sentimiento moral, fuerza muscular y capacidad de juzgar espacio-visual.

Casi todos los fenómenos de los que se ocupa la psicología son fenómenos de inteligencia; una sensación, una percepción, son manifestaciones intelectuales, lo mismo que un razonamiento. ¿Debemos recurrir en nuestros exámenes a la medida de la sensación a ejemplo de los psicofísicos? Una breve reflexión nos demuestra que esto no sería sino una pérdida de tiempo. Nos parece que en la inteligencia existe una facultad fundamental cuya alteración o ausencia nos resulta de fundamental importancia para la vida práctica. Esta facultad es el juicio. (Binet y Simon, 1905, p.196).

En colaboración con el médico Theodore Simon (1873-1961), Binet elaboró el primer test de inteligencia práctica (Binet y Simon, 1905). El propósito de esta primera versión era discriminar entre niños normales y aquellos que padecían alguna forma de retraso. Con un concepto amplio de las aptitudes mentales, Binet introdujo una gran variedad de pruebas, destacando determinadas categorías cuya relevancia ya había sido constatada: juicio, sentido común, iniciativa y capacidad de adaptación. El test incluía un total de 30 ítems. En él se combinaba pruebas somotrices (coordinación visual, motora, etc.) con otras, en número mucho mayor, de carácter cognoscitivo (memoria, discriminación de información, pensamiento divergente, etc.)

“Esta escala está compuesta de una serie de tests de dificultad creciente, empezando por el nivel intelectual más bajo que puede observarse y terminando en la inteligencia normal media” (Binet y Simon, 1905, p.40).

Desde un primer momento, el test de Binet y sus correspondientes versiones tuvieron un gran impacto en los Estados Unidos, especialmente a causa de su utilidad para la predicción del rendimiento académico. Este éxito era debido, en parte, a la gran semejanza entre los tests administrados y las pruebas de evaluación escolar (Muñiz, 1996). Los tests de inteligencia, inicialmente diseñados para su aplicación en el contexto educativo, se trasladaron pronto a otros ámbitos. Actualmente, las escalas *Stanford-Binet* se utilizan mayoritariamente en el ámbito escolar. Entre sus aplicaciones más frecuentes figuran: el diagnóstico del retraso mental, la detección de dificultades de aprendizaje, la identificación de retraso madurativo en niños pequeños y la detección de casos de sobredotación intelectual (Roid, 2003).

Durante las primeras décadas del siglo XX las escalas *Stanford-Binet* (Terman, 1916; Terman y Merrill, 1937) dominaron el panorama de los tests de inteligencia. Puede decirse que únicamente los tests de Wechsler consiguieron rivalizar con ellas, y en cierto modo sustituirlas. La aparición de las escalas Wechsler supuso la introducción de elementos novedosos en los tests de inteligencia, a la vez que evidenciaron algunas deficiencias de los instrumentos anteriores, fundamentalmente dos: a) la inadecuación de las tareas propuestas para evaluar a adultos y b) el hecho de que los resultados se interpretasen en relación al concepto de edad mental (Tapia, 1992).

A partir de los desarrollos y planteamientos examinados en este punto, es posible apreciar una determinada evolución en los instrumentos de medida de la inteligencia. En un primer momento, encontramos una concepción basada en los procesos sensoriales y motores (Galton 1869, 1883; Cattell, 1890); posteriormente, ésta fue cediendo terreno al enfoque de los procesos mentales superiores (Binet y Simon, 1905, 1908; Binet, 1911; Terman, 1916; Terman y Merrill, 1937); finalmente, este planteamiento fue desplazado por perspectivas de mayor amplitud, en



las que se reconocía el peso que en el comportamiento inteligente tienen ciertos elementos ajenos a la cognición (Wechsler, 1955, 1958).

La manera en que finalmente queda definida la inteligencia en los tests para su medida, refleja con fidelidad los presupuestos sobre los que se constituye la psicología científica: positividad, experimentalismo, matematización de resultados y enfoque adaptativo. La inteligencia se estima de manera empírica, mediante tests o pruebas de laboratorio, en las que el tiempo de ejecución resulta determinante. Las capacidades intelectuales son cuantificables, pueden traducirse a cifras, lo que permite su tratamiento matemático.

Hoy día la prueba más estandarizada es el WISC, prueba derivada de los test de Wechsler, constituyen las pruebas de inteligencia más conocidas y utilizadas por parte de los diferentes profesionales de la salud y educación infantil. La primera publicación de la escala tal como la conocemos, se remonta a 1.974, 25 años después de la publicación original del WISC de la que se derivó (Tapia, 1992).

### **1.3 Hacia un concepto más amplio de inteligencia**

En este recorrido tenemos que referirnos a Edward Lee Thorndike (1874-1949) como investigador sobre el aprendizaje que se dedicó al desarrollo de tests de inteligencia. Su aportación versa sobre la importancia en la cantidad y calidad de las experiencias de aprendizaje como determinante de la inteligencia. (Thorndike, 1913). También en los EEUU, Louis Leon Thurstone (1887-1955) se dedica al análisis de los componentes de la inteligencia, extrayendo siete habilidades mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo. (Thurstone 1938). Vemos cómo la inteligencia está sometida a estudio y cada autor tiene sus matices que nos van introduciendo en la visión que desarrollará Gardner al considerar que la inteligencia no se puede reducir a una medida y un atributo, aunque estos primeros autores sigan muy condicionados por la corriente cognitivista y conductista.

Las distintas teorías psicométricas se caracterizan por un cierto grado de abstracción que se materializa con el análisis factorial, estos factores se cuantifican y dan un resultado final numérico que sirve de referencia para etiquetar al alumno, las categorías que utiliza la Consejería de educación de Castilla y León para considerar si un Alumno es de Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) o no y qué categoría clasificatoria se le asigna (Instrucción conjunto, 2009). Estamos ante una postura de supremacía de los resultados obtenidos por los test en forma de Cociente Intelectual sobre otro tipo de enfoques que hace incuestionable su valor por su probada científicidad. Nos lleva a una concepción que encumbra la selección natural y la herencia genética como algo fijo y estable que es cuestionada por autores representativos de la Escuela Nueva, de los que reseñamos:

John Dewey que critica el uso que se está haciendo de los entonces recientes test de inteligencia, porque estos no tienen en cuenta el razonamiento del niño cuando intenta resolver tareas incluidas en los mismos. Es también funcional porque la inteligencia no es sino un órgano de adaptación a las condiciones externas necesitando de la realidad y de la cooperación, lo que le lleva a hablar de “inteligencia cooperativa” o de “inteligencia colectiva”. (Ferrándiz, 2005).

Decroly retiró del campo de los test clásicos la supervisión y la orientación profesional, sustituyendo esos test por pruebas no verbales de inteligencia práctica y monografías precisas que evaluaban las habilidades y capacidades del alumno utilizando instrumentos propios del área o dominio a evaluar.

Para él, la psicometría no podía quedar reducida a la determinación del cociente intelectual ya que “la complejidad de la naturaleza humana es tal que resulta extremadamente difícil describir las características que pueden identificar definitivamente tipos diferentes” (Decroly y Monchamp, 1914, p.285).

María Montessori investiga a fondo el comportamiento de la infancia y, entre otros descubrimientos, establece la estrecha relación que existe entre la actividad sensorial y el desarrollo de la mente; algo que ella misma comprueba en sus Casa dei Bambini, donde crea un ambiente adecuado para que los niños y niñas experimenten con diversos materiales sensoriales, otorgando una capacidad dinámica a la inteligencia ofreciendo la posibilidad de poder cultivarla y desarrollarla.

Adolphe Ferrière cuenta que el internado escolar en el campo es el espacio físico y humano óptimo para la acción total y global sobre el niño: intelectual, moral, colectiva, en el seno de la vida democrática de la república escolar. (Carbonell, 2015).

En nuestro posicionamiento tenemos que reconocer ciertos aspectos positivos que han aportado los tests de inteligencia, que son muchos, pero esos beneficios no pueden ocultar el enfoque de fondo que subyace. Se valora como positivo la alta correlación entre los resultados de los tests sicométricos y el rendimiento escolar que ha servido de gran orientación a profesores y profesionales de la educación y de otros ámbitos del campo social. Pero una realidad es la insatisfacción de gran parte de los orientadores de los colegios que muestran su rechazo a una línea psicométrica y una inteligencia muy marcada por los dictados académicos. Hoy día la inteligencia factorial está siendo superada por la emocional y por la visión de inteligencias múltiples.

La conclusión a la que llegó Gardner sobre los tests de inteligencia, es que no sirven para evaluar una estructura tan compleja como la mente, porque ciertas aptitudes exigen procedimientos diferenciados y diversos para evaluarlas con cierto rigor. En este sentido, para el autor, la teoría de las IIMM intenta dar cuenta de toda esta diversidad de capacidades cognitivas; es decir, no reducir la inteligencia solamente a los procesos de razonamiento y a los conocimientos (Gardner, 1983).

En cuanto a los psicólogos que han estudiado la inteligencia podemos ver como Guilford (1967) pretendía demostrar la existencia de factores múltiples para explicar la inteligencia a través de su teoría de la Estructura Inteligente. Sus trabajos sobre este tema los presentó en 1950 a la Asociación Psicológica Americana, ayudando así a la evaluación de la inteligencia, introduciendo un elemento nuevo, la creatividad, que sirve para introducir los conceptos de pensamiento convergente y divergente. (Castelló 1993).

Richard Snow (1986) diseña un modelo componencial para estudiar la inteligencia. Incluye seis grandes componentes: pensamiento, sentimiento y conocimiento, esfuerzo, razonamiento, alegría mental y aprendizaje idiosincrático.

David Perkins, en su obra “*la escuela inteligente*” (1992) distingue tres tipos de inteligencias: la neurológica, la experiencial y la reflexiva.

Finalmente, hemos de señalar que la teoría de Gardner (1983) sobre las Inteligencias Múltiples no es nueva, Thurstone (1938) señaló la existencia de seis grandes habilidades mentales y Guilford (1967), formuló su teoría de la estructura de la inteligencia, incluyendo cuatro tipos de contenidos, cinco operaciones mentales y seis procesos cognitivos, de cuya combinación resultan 120 habilidades). Snow y Perkins, también, van en la misma línea de abrir el concepto de inteligencia. Lo que sí parece nuevo con Gardner es la conceptualización de cada inteligencia y su desarrollo para su posterior aplicación al campo educativo.

## 2. LA APORTACIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO: MÁS QUE UNA TEORÍA

Una vez hecho el análisis de las corrientes pedagógicas necesario para el planteamiento y recorrido por la interpretación de la inteligencia y su medida, es necesario completar este capítulo con la aportación psicopedagógica, que caminaba de forma paralela a las dos cuestiones tratadas previamente. Esta aportación la centramos en el sustento de nuestro sistema educativo desde los años 90, el constructivismo. Es cierto que desde entonces ha habido un cambio constante de leyes educativas, pero podemos decir que el paradigma por el que se optó desde los primeros años de la Democracia en España, no ha variado mayormente, si ha habido adaptaciones y matices con el devenir de los años.

Por lo tanto, para continuar con nuestra tarea de centrar el marco teórico, es necesario ver la implicación de las aportaciones de la psicología de la instrucción. No podemos quedarnos solo en la aclaración del trato que ha tenido la inteligencia por distintos autores, sino en ver las consecuencias de las distintas teorías en la aplicación al aula.

Es preciso presentar un esquema de conjunto que pueda utilizarse como marco psicológico global de referencia en el análisis y comprensión de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje que están sustentando nuestro sistema educativo, con el fin de analizar y entender la propuesta que hacemos en la parte empírica desde una perspectiva psicopedagógica.

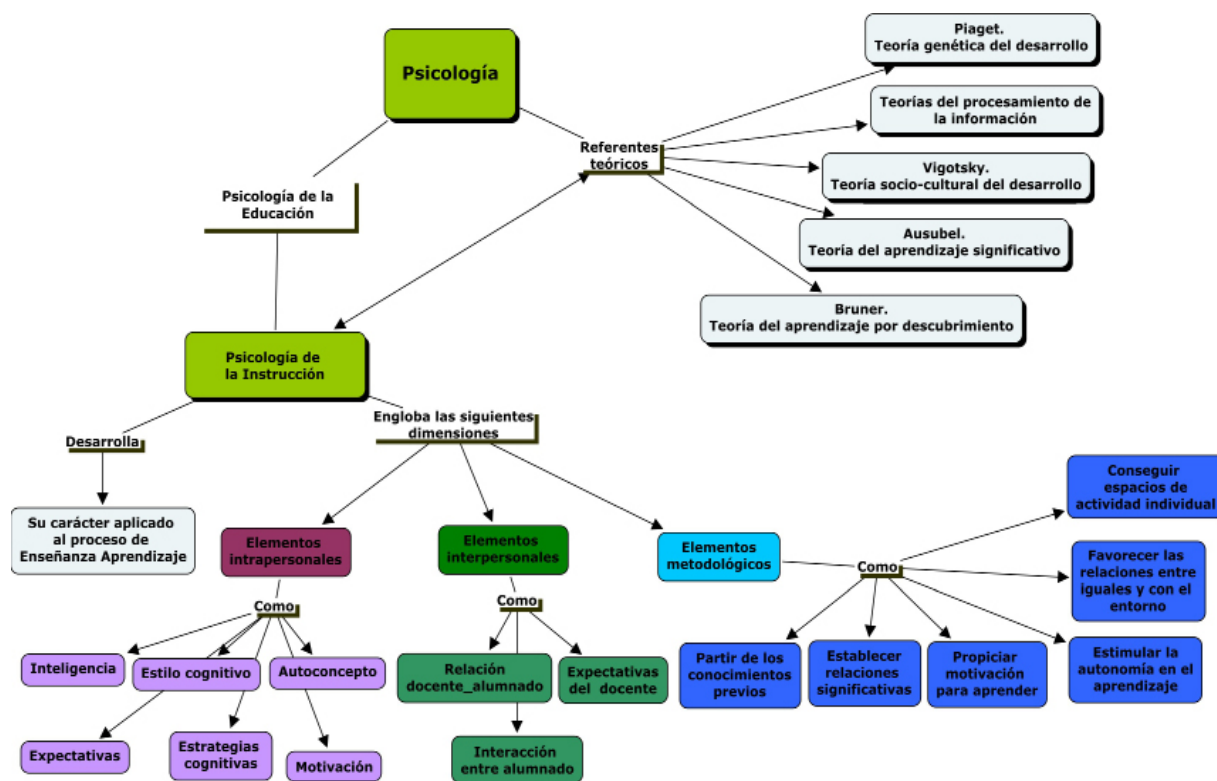
### 2.1 El constructivismo como propuesta educativa.

Introducimos el planteamiento psicológico que queda formulado oficialmente en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, que recoge las teorías desarrolladas hasta entonces por las corrientes de la psicología evolutiva aplicada a la educación. De estas corrientes nace la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje que tiene una vocación integradora de las distintas aportaciones hechas por teorías influyentes en el campo del conocimiento y en el educativo. Implica una perspectiva nueva sobre la forma de entender el conocimiento y las cuestiones prácticas que nos llevan a su aplicación en la educación escolar. (Coll, 2007).

Este análisis nos va a permitir abrirnos a otras perspectivas que se acercan más al momento actual, marcado por una necesidad de revitalizar la educación infantil de 0 a 3 años y de responder a las demandas de la sociedad actual.

Para condensar lo que ha supuesto la concepción constructivista en educación, nos apoyamos de un mapa conceptual que a través de una imagen que resume de forma sintética lo que queremos decir cuando nos referimos a esta concepción constructivista.

Figura 7: Resumen de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.



Fuente propia.

En el mapa conceptual el punto de partida lo situamos en la psicología de la educación y en la psicología de la instrucción, ambas son unas disciplinas psicológicas de pleno derecho, ya que su núcleo es el estudio de procesos psicológicos. vemos que la psicología de la instrucción desarrolla su carácter aplicado, su objeto y las dimensiones (elementos personales, elementos interpersonales y elementos metodológicos), esto es así porque también es una disciplina educativa, dado que los procesos psicológicos a los que se dirige son inseparables de las situaciones educativas. (Coll, Marchessi y Palcios, 1990)

La psicología de la educación estudia los procesos de cambio comportamental que se produce entre las personas como consecuencia de su participación en situaciones y actividades educativas de distinta naturaleza. Formando parte de ésta, está la psicología de la instrucción que es el conjunto de conocimientos de la psicología de la educación relativos a la educación escolar. (Coll, 2007)

Una vez situados y clarificados los conceptos de psicología de la educación y de la instrucción, pasamos a ver el carácter aplicado del constructivismo, su objeto de estudio y las dimensiones intrapersonales y las que tienen su origen en las características propias de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje: interpersonales y metodológicas. Para ello precisamos concretarlo al proceso de enseñanza aprendizaje, y necesitamos un marco de referencia que nos integre qué es la concepción constructivista.

El término constructivismo se utiliza para referirse a los intentos de integración de una serie de enfoques que tienen en común una serie de principios que han sido expuestos por Coll (2007).

La concepción constructivista recoge enfoques de diferentes teorías del aprendizaje que derivan en unos principios metodológicos que deben estar presentes en la concreción de las decisiones relativas al desarrollo del currículo.

Siguiendo a Coll (2007), el principio básico del constructivismo subraya la importancia de la actividad constructiva del alumnado en el proceso de aprendizaje. La concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje se organiza en torno a estas ideas:

- a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje
- b) El alumno construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea.
- c) El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos. Esto es esencial para la construcción del conocimiento.
- d) Establecer relaciones entre elementos potencia la construcción del conocimiento. Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- e) El alumno construye el conocimiento por sí mismo y da un significado a las informaciones que recibe.
- f) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están elaborados; es decir, son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- g) Se necesita un apoyo (profesor, compañeros, padres) para establecer el «andamiaje» que ayude a construir conocimiento.
- h) El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando que la construcción del conocimiento por parte del alumno se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.

El alumno, el contenido y el profesor son los elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento, que denominamos triángulo interactivo. El conocimiento previo del alumno, la organización interna y la relevancia del contenido y la intervención de ayuda del profesor. Se toma en consideración en todo este proceso el aprendizaje significativo propugnado por David Ausubel. La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento. Estos se conciben como la representación que posee una persona en un momento dado de su historia sobre una parcela de la realidad. Desde este enfoque se insiste en el aprendizaje de estrategias por oposición al aprendizaje de contenidos. El aprender a aprender y las estrategias de aprendizaje expresan las propuestas de intervención psicopedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Coll, Marchessi y Palacios, 1990).

## **2.2 FUENTES QUE SUSTENTAN EL CONSTRUCTIVISMO**

En nuestro análisis nos encontramos con la necesidad de precisar las fuentes de las que se nutre la concepción constructivista:

Este núcleo esencial de la dimensión teórico-explicativa está formado por un conjunto de principios, teorías y enfoques diferentes, con discrepancias entre sí, pero que se complementan al integrarse en un esquema conjunto que se orienta a analizar, comprender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas fuentes teóricas de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente, son:

- a) La teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget.
- b) Las teorías del procesamiento humano de la información.
- c) La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky.
- d) La teoría de la asimilación de Ausubel y el aprendizaje significativo.

e) Los componentes afectivos, relacionales y psicosociales del desarrollo y del aprendizaje (sentido y significado).

### **2.2.1 Jean Piaget (1896-1980)**

Piaget aporta a la teoría constructivista, el haber concebido el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a las que el autor denomina estadios. Piaget afirma que recibimos dos tipos de herencia intelectual: una estructural y otra funcional. La herencia estructural nos corresponde por pertenecer a la especie humana y nos lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano, por ejemplo, nosotros no podemos oír como oyen los murciélagos, los perros o los delfines, escuchamos como lo hacen los seres humanos. Pero es gracias a la herencia funcional que se producen distintas estructuras mentales desde el nivel más elemental hasta el más complejo. (Richmond, 1970)

En el modelo piagetiano, una de las ideas nucleares es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica, fiel a su enfoque genetista. Para él el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica, que afecta a la inteligencia. Por una parte, las estructuras biológicas limitan aquello que podemos percibir y, por otra, hacen posible el progreso intelectual.

Con influencia darwinista, elabora un modelo que cree que los organismos humanos comparten dos “funciones invariantes”: organización y adaptación. La mente humana, también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y estos sistemas están preparados para adaptarse a los estímulos cambiantes del entorno. La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva). Asimilación y acomodación son dos procesos invariantes a través del desarrollo cognitivo. Para Piaget asimilación y acomodación interactúan mutuamente en un proceso de equilibración. El equilibrio puede considerarse cómo un proceso regulador, a un nivel más alto, que gobierna la relación entre la asimilación y la acomodación. (Richmond, 1970)

### **2.2.2 Lev S. Vigotsky, (1896 -1934)**

El sistema psicológico de Vygotsky se basa en una teoría del desarrollo mental ontogénico que a su vez, por muchos de sus aspectos, constituye una teoría histórica del desarrollo individual. Se trata, por tanto, de una concepción genética de un fenómeno genético. De ello cabe extraer seguramente una enseñanza epistemológica: parece ser que las épocas históricas de cambios revolucionarios agudizan la sensibilidad del pensamiento humano y la predisponen hacia todo lo que atañe a la génesis, la transformación, la dinámica, el devenir y la evolución (Coll, Marchessi y Palacios, 1990).

Considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un pro-

blema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1979). Es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación, “lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.” (Vigotsky, 1979)

Nos hallamos así ante el modelo del desarrollo. “Se puede definir la educación como el desarrollo artificial del niño. La educación no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos del desarrollo, ya que reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento” (Vigotsky, 1979).

Por todo lo dicho, considera que el desarrollo presenta un modelo que precisa de un acompañamiento desde la libertad, teniendo una visión global del desarrollo que implica todas las facetas y áreas de la persona, siendo la relación entre las interacciones sociales y el desarrollo cognitivo un tema de gran importancia para nuestro autor.

### **2.2.3 David Ausubel (1918-2008)**

Acuñó en 1963 el concepto de “aprendizaje significativo”, para diferenciarlo del aprendizaje memorístico, repetitivo, mecánico. “Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje” (Coll, 1990). De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva de el estudiante cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos. Los planteamientos de Ausubel parten de la consideración de que los individuos presentan una organización cognitiva interna basada en conocimientos de carácter conceptual, la complejidad depende, más que del número de conceptos presente, de las relaciones que estos conceptos establecen entre ellos. Se entiende que estas relaciones tienen un carácter jerárquico, de forma que la estructura cognitiva se concibe fundamentalmente como una red de conceptos jerárquicamente organizados de acuerdo con el grado de abstracción y generalidad. (Coll, 2007).

Como afirman Elena Martín e Isabel Soler en (Coll, Marchessi y Palacios, 1990), Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo:

1. Representativa o de representaciones que supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica.
2. Conceptual o de conceptos que permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos.
3. Proposicional o de proposiciones. Que implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad. Primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras (Coll, Marchessi y Palacios, 1990)..

### 2.2.4 Jerome Bruner (1915- )

Psicólogo estadounidense. Graduado en la Universidad de DUKE en 1937. Después se marchó a la Universidad de Harvard, donde consiguió en 1941 su doctorado en Psicología. En 1960 fundó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard y, aunque no es el inventor, fue quien impulsó la psicología cognitiva. Su teoría cognitiva del descubrimiento, desarrolla, entre otras, la idea de andamiaje, la cual retoma de la Teoría Socio-histórica de Lev Vygotski (Biografías y vidas, 2015).

En su concepción el aprendizaje consiste esencialmente en la categorización. La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías, posiblemente creando unas nuevas o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción (Coll, Marchessi y Palacios, 1990).

En su teoría de la instrucción Bruner (1978) sostiene que toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La predisposición hacia el aprendizaje.
2. El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante.
3. Las secuencias más efectivas para presentar un material.
4. La naturaleza de los premios y castigos.

Las siguientes son las implicaciones educativas de la teoría de Bruner (1984) en la educación, y más específicamente en la pedagogía:

- Aprendizaje por descubrimiento: el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.
- Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (por ejemplo: aprendizaje socrático).
- Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.
- Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva. trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.
- Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

Por tanto, el constructivismo no es una teoría stricto sensu, sino un enfoque o paradigma explicativo que es compartido por diversas teorías, entre las que se incluyen fundamentalmente, como acabamos de ver, las aportaciones de Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky, la teoría del procesamiento de la información y otras aportaciones.



## 2.3 CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DE 0 A 3 AÑOS SEGÚN PIAGET

Detengámonos a analizar con mayor profundidad los aspectos psicoevolutivos atendiendo a los estadios de Piaget (1973).

Durante los primeros meses de vida, el bebé se abre a un mundo totalmente nuevo y por conocer: no solamente las cosas y las personas que le rodean son todo un descubrimiento, sino su propio cuerpo es una herramienta que todavía no conoce ni sabe controlar bien.

Según Piaget (1973) designa estos meses dentro del estadio sensoriomotor, que a su vez, lo divide en seis subestadios y siendo los cuatro primeros referidos a esta edad:

- El primer subestadio (de 0 a 1 mes) se caracteriza por el uso de los reflejos. El niño viene al mundo equipado de una gran variedad de reflejos. De ellos, unos desaparecerán y no tienen interés para el desarrollo cognitivo. Otros, como la succión, el movimiento de ojos, el movimiento de brazos y piernas, sufrirán cambios significativos. Según Piaget, son los elementos básicos iniciales sobre los que se establece el crecimiento cognitivo posterior.
- El segundo subestadio (de 1 a 4 meses) se inicia cuando los reflejos del recién nacido comienzan a variar y alteran su forma en función de la experiencia, pero de modo aún muy primitivo. Durante estos meses los esquemas asociativos con funciones tales como succionar, mirar, escuchar, vocalizar y presionar, reciben una gran cantidad de estímulos diarios. Además, comienza la coordinación entre varios sistemas, como visión y audición, succión y prensión. Otra conducta a tener en cuenta es el inicio de un comportamiento pre-imitativo junto a incipientes conductas de juego.
- Tercer subestadio (de 4 a 8 meses): el niño muestra un creciente interés en los efectos de sus acciones sobre los objetos y sucesos en el mundo exterior y en el aprendizaje sobre las propiedades de estos objetos y sucesos, aprendizaje que se hace atendiendo a sus efectos. Además, en este período comienza la imitación en sentido conceptual propio.
- Cuarto subestadio (de 8 a 12 meses): La mayor novedad de este estadio es la aparición de la conducta intencional. Ello le hace aparentemente más inteligente que los niños de momentos anteriores, al ejercitar de manera intencionada un esquema como medio para alcanzar un fin u objetivo .
- Quinto subestadio (de 12 a 18 meses). Lo característico de este período, en comparación del anterior, es que el bebé comienza de forma deliberada y sistemática a variar sus conductas. El proceso de experimentación se ajusta a las novedades de la situación. Los esquemas se acomodan a través de juegos ritualizados. La búsqueda activa de una nueva relación entre medios y fines se inicia de modo intencional, pero se logra habitualmente de modo fortuito: cuando un esquema previo no resulta efectivo, el niño ensaya procedimientos aproximados hasta que el tanteo conduce a la respuesta correcta. Probando “a ver qué pasa”, el niño va elaborando esquemas prácticos instrumentales cada vez más complejos que dan sentido a sus experiencias. Gracias a la organización plenamente intencional de las acciones, la imitación se hace más activa y deliberada, logrando una acomodación al modelo mucho más precisa que en los subestadios anteriores. La experimentación y el tanteo permiten al niño incorporar a su repertorio imitativo esquemas nuevos.
- Sexto subestadio (de 18 a 24 meses): Al final del estadio sensoriomotor el niño dispone normalmente de experiencia suficiente y suficientemente variada como para

conocer las propiedades sensoriomotrices de los objetos sin necesidad de actuar sobre ellos. En terminología piagetiana, diremos que dispone de esquemas de acción interiorizados, esto es, de esquemas de representación o, directamente, de representación. En el subestadio 6, las representaciones sustituyen a las manipulaciones propias del subestadio anterior. Ante una situación problemática, no es ya siempre necesario el tanteo; el niño puede descartar algunos modos de acción y optar directamente por aquel que resulta efectivo en esa situación (por ejemplo: no necesita asegurarse de que la pelota no está bajo el sofá cuando rodó en dirección a la mesa, sino que la busca inmediatamente allí). Como puede verse, a diferencia del subestadio 5, el descubrimiento de nuevos procedimientos como resultado de la expresión y el tanteo es ahora sustituido por la invención repentina, sólo explicable por combinación mental de las representaciones conducentes a la nueva organización de la acción.

El subestadio 6 supone la transición entre la inteligencia sensoriomotora y la inteligencia simbólica, independiente de la actividad práctica. El acceso a las representaciones se detecta en todos los planos de la actividad, en la comprensión del entorno y en las relaciones espaciales o de causalidad física y también en la noción de permanencia del objeto: cuando el niño dispone de una representación del objeto y de sus relaciones espaciales con otros objetos, es capaz de reconstruir incluso desplazamientos que no ha visto.

En el tema de la atención, escuchan las palabras con mayor atención y repiten palabras familiares bajo la influencia de la repetición e imitación. Expresa claramente rasgos de miedo, afecto, celos, ansiedad, simpatía.

Los repertorios imitativos se enriquecen por la vía de la acomodación con la reproducción de modelos no presentes. Es la imitación diferida, vía que da acceso al manejo de la convencionalidad, de la comprensión basada en lo tácito. Las nuevas destrezas se ejercitan en acciones predominantemente asimilatorias tales como el juego simbólico que se inicia y cobra especial relevancia sobre los 3 años, basado en la aceptación del “como si”, y revelan la nueva capacidad para subordinar la actividad a representaciones no limitadas a los elementos presentes.

El acceso a la función simbólica culmina y resume la evolución de la inteligencia sensoriomotora e inicia el periodo preoperatorio.

Según Palacios, Marchesi y Coll, (2009) esta etapa se caracteriza por grandes cambios en:

- Motricidad gruesa: pasando del gateo al caminar y al final de ésta etapa puede correr, ponerse de puntillas, saltar, dar patadas a una pelota e incluso bajar una escalera.
- Motricidad fina: siendo capaz de realizar trazos verticales o garabatos circulares, lanzar pelotas u objetos aunque sin puntería y es capaz de hacer puzles o inclinar un recipiente para vaciarlo, pasar páginas de un libro y realiza actividades que le dan autonomía como comer solo.
- En el desarrollo del lenguaje se producen grandes avances también ya que es capaz de responder a órdenes sencillas, conoce el significado de palabras simples. Inventa palabras y onomatopeyas para designar objetos. Al final de ésta fase puede realizar y pronunciar frases con tres palabras.
- En su desarrollo personal y social destacamos que su actividad es solitaria pero le gusta estar rodeado de adultos, le gusta que le observen y repite e imita acciones que son elogiadas y aplaudidas por el adulto. Desarrolla en esta etapa emociones psicoló-

gicas: alegría, rabia, disgusto, tristeza etc. El niño vive en ésta etapa un sentimiento de confianza básica producida por la seguridad que le da el adulto con sus cuidados, de alimentación, higiene o sueño y de desconfianza cuando su mamá se va o se encuentra en una situación extraña. Se reconoce en el espejo y puede ponerse alguna prenda de vestir por si solo.

- En esta etapa el niño comprueba lo que pasa cuando los materiales son manipulados y con sus acciones aprende los diferentes usos que tienen, descubriendo por experiencia activa. Es capaz de entender que el objeto que no ve, no ha dejado de existir.

Finalmente podemos decir que el desarrollo evolutivo de los niños de 1 a 2 años comprende una amplio desarrollo madurativo, tanto físico, emocional, social, como intelectual. Se producen cambios de gran magnitud, siendo en un principio personas que dependen en su totalidad del adulto a ir adquiriendo progresivamente destrezas físicas que le proporcionarían independencia y autonomía. Este es el periodo en el que el niño afianza la libertad de desplazamientos y se aviva la curiosidad y las iniciativas de experimentación (Palacios, Marchesi y Coll, 2009).

De los 2 a los 3 años, Piaget continúa con el período preoperatorio de preparación y organización de las operaciones concretas, que está caracterizado por la capacidad de representación del niño, lo que Piaget llama la función simbólica. Esta capacidad de representar lo real por medio de significantes diferentes de las cosas significadas, se plasma en diferentes campos como la imitación, el dibujo, el juego y, especialmente el lenguaje (Piaget, 1973).

Durante el período preoperatorio, este nuevo potencial que el pensamiento representativo tiene, no llega a liberar el pensamiento del sujeto de los aspectos superficiales, perceptivos de los problemas, siendo todavía su pensamiento intuitivo y prelógico.

## 2.4 A MODO DE SÍNTESIS

Después de este breve recorrido descriptivo que nos ayuda a situarnos vamos a analizar ciertos datos que nos van a servir para profundizar en nuestro estudio.

Llegados a este punto, nos cuestionamos si el concepto de inteligencia subyace de la concepción constructivista. Vemos que se inspira en el cognitivismo, básicamente inspirado en Piaget y sus estadios de desarrollo de la estructura psíquica según el calendario evolutivo genético. También se inspira en el enfoque contextual e interaccionista de Vygotsky, siguiendo su línea social y cultural del desarrollo cognitivo (Soler, 2006). El concepto de inteligencia queda reducido a las estructuras psicológicas de adquisición del conocimiento, con lo que la concepción antropológica es deficitaria desde el momento que reduce la inteligencia del alumno a meras estructuras psicológicas (Peñalva, 2006).

Desde la teoría del procesamiento de la información (Gagné, 1971) la mente es una entidad cuya función es recibir y procesar información procedente del mundo circundante. El procesamiento de la información puede explicarse mediante la “metáfora del ordenador” (De la Vega, 1982) donde el hombre se identifica con la máquina, se da por supuesto que los mecanismos del cerebro pueden ser estudiados de la misma manera que estudiamos una máquina, ya que está bajo las mismas reglas. Esto nos lleva a afirmar con Peñalva (2006) que lo que se está produciendo es una reducción epistemológica entre el hombre y la máquina, entre la inteligencia artificial y la inteligencia natural del cerebro humano, de tal forma que los mecanismos neuronales pueden ser entendidos como mecanismos electrónicos. Esta reducción epistemológica lleva implícita una reducción ontológica: el hombre es su cerebro, y el cerebro es una central procesadora de la información. Esto nos lleva a considerar la inteligencia como la consecuencia de este funcionamiento, que será mayor cuanto mejor sea el procesamiento de la información, estamos ante

una inteligencia operativa. ¿No es un reduccionismo para la gran riqueza de la persona? Aunque encontremos muchas similitudes en su funcionamiento no podemos caer en este reduccionismo porque hay unas diferencias cualitativas, la inteligencia no se reduce a la dimensión técnica o cognitiva de los conocimientos, engloba, también, aspectos relativos a elementos existenciales, emocionales y corporales.

Se observa cómo el constructivismo, al reducir el problema del conocimiento al sujeto y en concreto, a sus estructuras psicológicas, no va más allá del nivel psicológico del conocimiento, y lo que es en principio una fortaleza se convierte en su debilidad. “La inteligencia no abarca sólo las estructuras psicológicas (cognitivas y emocionales), no sólo la libertad y capacidad de autonomía del sujeto, sino también, y esto es lo que subraya el término, la referencia al mundo de los valores” (Peñalva, 2006).

Es posible utilizar este marco de referencia como punto de partida para la elaboración de propuestas pedagógicas globales y adaptadas al momento evolutivo del que se trate. Nos sirve de marco teórico que guíe la práctica educativa de nuestros profesionales de la educación (Onrubia 1993).

Por su carácter integrador pone a los profesionales de la educación unos materiales “psicoins-titucionales” que de otra forma serían de difícil acceso. Nos ofrece un esquema organizador e integrador, abierto que se puede enriquecer con nuevas aportaciones. (Coll, 2007)

Finalmente el objetivo del desarrollo psicológico es garantizar el desarrollo de las extraordinarias potencialidades de las niñas y los niños en estas primeras edades que conlleva contemplar el complejo entramado de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales, afectivos. Un conocimiento que exige a las personas adultas mirar a las niñas y los niños de 0 a 6 años, no como proyectos de persona, a los que hay que formar, enseñar, modelar, llenar, en suma, enseñarles todo, sino como personas activas y protagonistas de su propio desarrollo, a las que hay que escuchar para favorecer al máximo su potencial y su manera de descubrir y relacionarse con el mundo. La escuela infantil no puede ser concebida como un espacio y un tiempo de transmisión de enseñanzas y conocimientos, sino como un espacio y un tiempo para apoyar, favorecer y potenciar el pleno desarrollo de las capacidades de los pequeños. Una escuela que sepa respetar y potenciar su presente es la garantía de que puedan afrontar su futuro en una sociedad de la que hoy tan poco conocemos (Escaño y Gil, 1992).

### 3. NEUROEDUCACIÓN

El punto de partida de Gardner fue la neurología, nos podemos plantear qué aporta la neurociencia para nuestra propuesta educativa basado en las IM, de la misma manera que en su día fue un aporte para Gardner hoy la neurociencia tiene una gran importancia por ser la ciencia que estudia el cerebro y el sistema nervioso, dos pilares que están detrás de la psicología cognitiva, del comportamiento, la conducta, del lenguaje...(Ferré, 2013).

Hoy sabemos que la educación, entendida como el arte de enseñar, tiene una base biológica muy importante y reconocerlo nos lleva a cambiar los enfoques educativos y las prácticas docentes. Como dice Francisco Mora:

En muchos foros internacionales (lo que significa reuniones y congresos de expertos en varias disciplinas, publicaciones en revistas especializadas o de divulgación y, por supuesto, comentarios en los medios de comunicación) ya se empieza a hablar de esa necesidad de extraer los conocimientos que aporta la neurociencia cognitiva en conjunción

con al psicología cognitiva y llevarlos a las aulas con la finalidad de aprender y enseñar mejor. Es decir, hacerlo de una manera más eficiente, nueva y diferente de cómo hasta ahora se ha hecho. (Mora, 2013, p.19)

Como dice Anna Lucia Campos:

Hoy nos encontramos en un momento de vital importancia para el ámbito educativo: por primera vez tenemos la posibilidad de conocer los mecanismos neurales que subyacen al aprendizaje y al desarrollo, lo que proporcionará a los educadores los conocimientos necesarios para promover una verdadera transformación en la educación (Campos, 2012, p.1)

Vemos después de estas referencias que la neurociencia tiene una gran implicación y un gran aporte a la hora de entender el proceso educativo y ayudar a los profesionales a buscar la mejor manera de llevarlo a cabo.

Es nuestro objetivo dedicar un pequeño espacio a analizar las implicaciones de la neurociencia en la educación infantil, para ello primero veremos brevemente la relación del desarrollo del cerebro con la etapa de infantil y las implicaciones que se derivan de esta relación.

La finalidad de este capítulo es ilustrar, aunque sólo sea parcialmente, la gran capacidad e ilimitada potencialidad que tiene el cerebro humano, y de forma particular el cerebro del niño en sus primeros años de vida, para conocer y desentrañar la naturaleza de las realidades que le rodean. Más concretamente, una visión clara de la riqueza y el dinamismo de la mente humana, de la interacción entre la parte consciente y la inconsciente, entre el área racional y la afectiva, nos ayudará a vislumbrar la necesidad de una teoría de la racionalidad diferente y a adoptar una nueva postura epistemológica.

Por último dejemos que nos guíen las palabras de Miguel Martínez que siguen cobrando actualidad:

Popper nos invita (1980) a enriquecer nuestra epistemología -como lo hizo él en los últimos años- inspirándonos en el conocimiento actual acerca de la neurofisiología y las estructuras neuropsíquicas del cerebro. Ciertamente, las investigaciones sobre estos campos, realizadas en los últimos tiempos, aportan indiscutibles contribuciones para una mejor comprensión de los procesos del pensamiento y del aprendizaje y para el desarrollo de la creatividad, es más, la adecuación de estas actividades a la naturaleza peculiar del cerebro se puede considerar como condición indispensable para su verdadero progreso.

Hace unos años, el Congreso norteamericano emitió una resolución por medio de la cual designó a los años de los noventa como “década del cerebro”, y destinó más de 500 millones de dólares para el estudio de la neurociencia durante ese año. Actualmente, se realizan más de medio millón de investigaciones anuales sobre el cerebro.

Las expectativas que se han formado acerca de los estudios de la maquinaria neuronal son ilimitadas. (Martínez, 1997, p.14)

### **3.1 El cerebro y el desarrollo infantil**

Los primeros años de vida que corresponden con el primer ciclo de Educación Infantil se dan unos cambios que son cruciales en el desarrollo vital del ser humano. Es el momento en el que se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores, que se derivan del crecimiento y desarrollo cerebral, donde interaccionan lo biológico y las experiencias ambientales. Es además un momento clave que nos va a permitir un incomparable aprendizaje y el desarrollo de habili-

dades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida (Jubert, 2014).

Los estudios realizados en Neurociencias están clarificando la comprensión de la educación de la primera infancia. Como dice Ana Lucía Campos (2012, p.6): “padres, educadores, organismos gubernamentales y no gubernamentales empiezan a entender que la educación, principalmente en esta etapa de la vida, desempeña un papel casi protagónico en la estructuración y funcionalidad del sistema nervioso y del cerebro.”

Los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano ya que las experiencias tempranas perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el futuro comportamiento. En esta etapa, el cerebro experimenta cambios fenomenales: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes, por lo que requiere de un entorno con experiencias significativas, estímulos multisensoriales, recursos físicos adecuados; pero, principalmente, necesita de un entorno potenciado por el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido (Jubert, 2014).

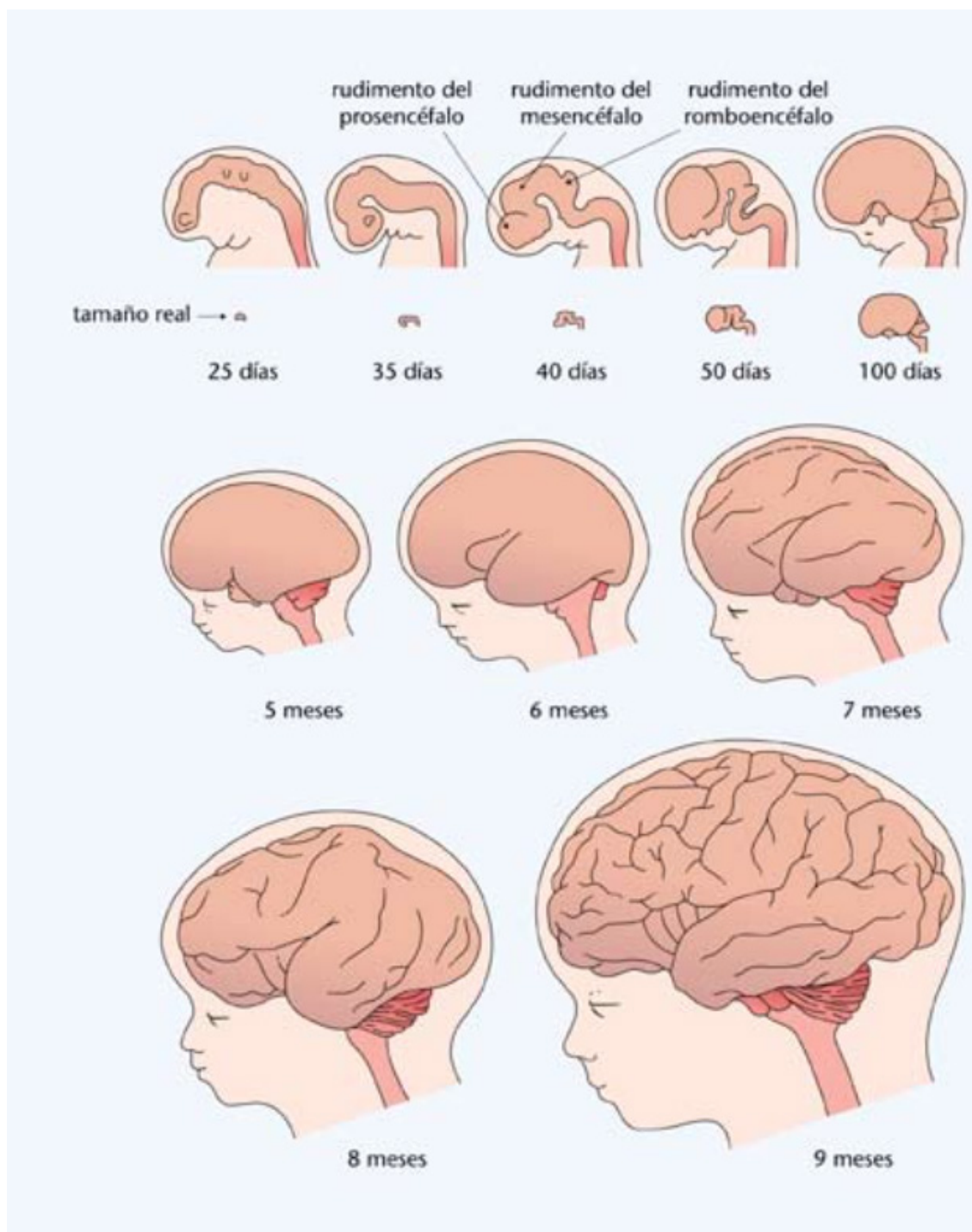
Coincidimos en afirmar que los efectos de las experiencias tempranas en el desarrollo de los niños han sido uno de los objetos preferidos de los informes sobre los “descubrimientos más recientes”. Hay buenos alegatos científicos a favor de muchas de las observaciones ofrecidas; los científicos han utilizado las nuevas herramientas y métodos de la neurociencia evolutiva con vistosos resultados, y existen importantes hallazgos que se han repetido sistemáticamente y sin duda tienen gran relevancia para las políticas que influyen directamente en la vida de los niños (AAVV, 2007).

Es importante reconocer que las investigaciones sobre el desarrollo del cerebro de los niños son todavía un terreno de estudio que se encuentra en una fase temprana, con muchas preguntas que aún esperan una respuesta. Por lo tanto, para quienes están interesados en hacer uso de los conocimientos adquiridos en este ámbito, como razón de ser para las intervenciones y la ayuda que se otorgan a los niños y sus familias, sería arriesgado aceptar, sin cuestionamientos, las rotundas aseveraciones relacionadas con los componentes esenciales y absolutamente específicos de un sano desarrollo del cerebro, sobre todo cuando se intenta justificar enfoques particulares relacionados con el cuidado infantil y la educación (AAVV, 2007).

### **3.1.1 Periodo de gestación**

En el periodo de gestación, ya se está llevando a cabo la primera estructuración del cerebro y del sistema nervioso. El cerebro es el único órgano del cuerpo que necesita mucho tiempo para crecer y desarrollarse, pasando por cambios anatómicos y funcionales sorprendentes desde la etapa prenatal hasta la adultez temprana (Jubert, 2014).

Figura 8: Desarrollo del cerebro del feto.



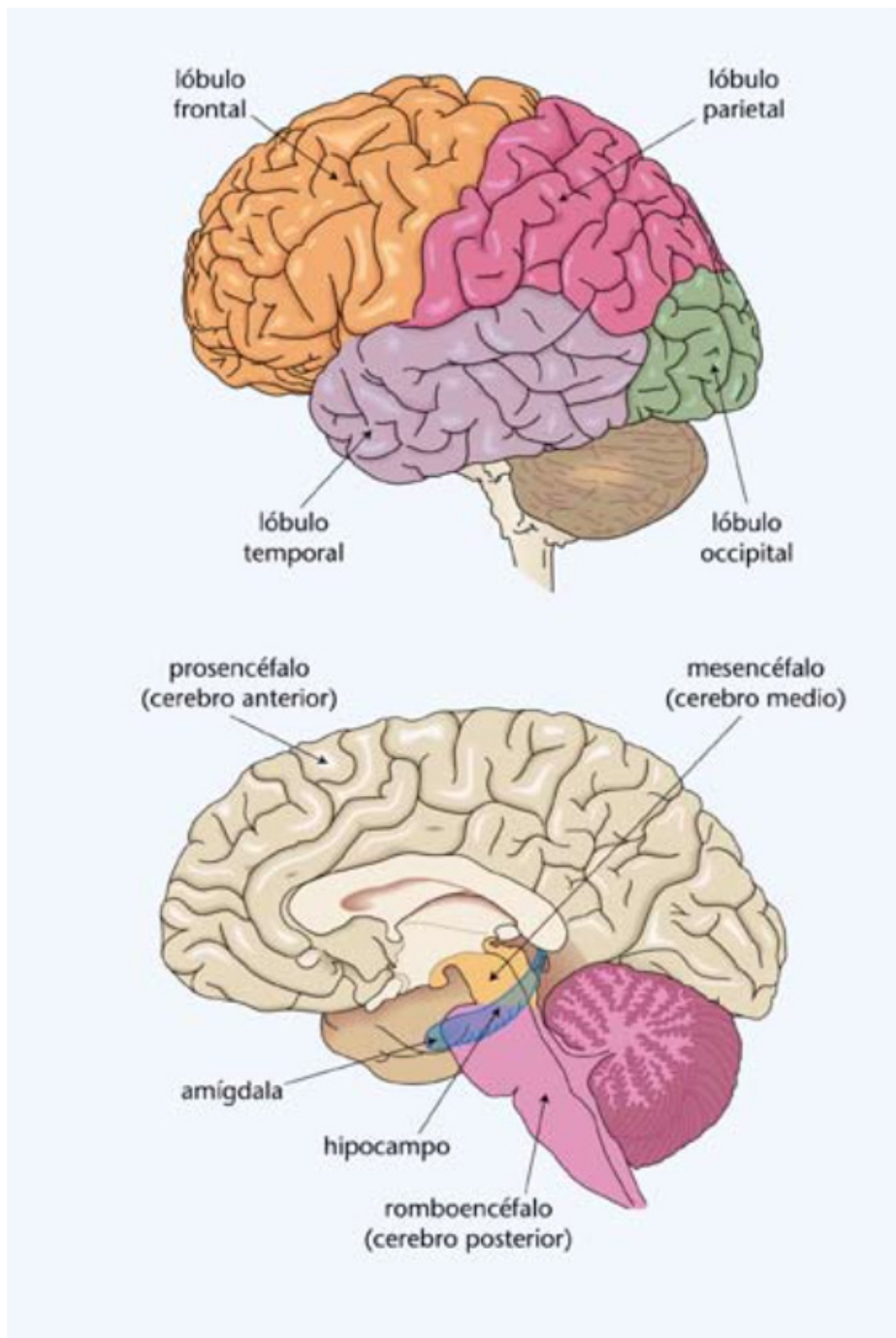
Fuente: Open University

Esta construcción empieza tan solo tres semanas después de la gestación (ver Figura 8: desarrollo del cerebro del feto), antes incluso de que una madre sepa que está embarazada, el cerebro del feto ya se está empezando a formar. El sistema nervioso central se origina en una lámina repleta de células llamada placa neural, en la superficie dorsal del embrión. Posteriormente, esta placa se repliega sobre sí misma, formando un surco que, a medida que el desarrollo prosigue, se va haciendo más profundo, con lo cual se cierran las paredes que lo componen y se origina un tubo, conocido como tubo neural. De esta estructura preparatoria, la médula espinal y el cerebro comenzarán a desarrollarse, y se hará evidente la funcionalidad de este sistema nervioso primi-

tivo cuando en la tercera semana del desarrollo prenatal sea capaz de coordinar el desarrollo de los demás órganos (Dommett, 2012).

La corteza cerebral empieza a desarrollarse aproximadamente en la octava semana de gestación, su proceso de maduración es gradual y sigue durante muchos años después del nacimiento. Es responsable de las habilidades más nobles y refinadas, únicas en el ser humano. Se ocupa del funcionamiento cognitivo y posee un enorme número de células nerviosas. Tiene zonas específicas denominadas lóbulos, ubicados en los dos hemisferios cerebrales. Los primeros que emergen son los lóbulos frontales, seguidos por los lóbulos parietales, temporales y occipitales (Dommett, 2012).

**Figura 9: Los pilares del cerebro.**



Fuente: Open University



Entre las variadas responsabilidades y funciones que tienen los lóbulos, podemos mencionar las siguientes (Ver Figura 9: los pilares del cerebro):

- Frontales: pensamiento, planeamiento, decisión, juicio, creatividad, resolución de problemas, comportamiento, valores, hábitos. Es altamente ejecutivo, está involucrado en la planificación y la acción.
- Parietales: información sensorial (tacto, dolor, gusto, presión, temperatura), datos espaciales, verbales y físicos. Está involucrado en la sensación y el procesamiento espacial
- Temporales: audición(tono e intensidad del sonido), lenguaje, memoria, el reconocimiento de objetos y emoción.
- Occipitales: es esencial para la visión, proporcionando información visual.

Al terminar el tercer mes de gestación, el sistema nervioso está lo suficientemente desarrollado como para que se manifiesten reflejos físicos básicos, junto con reacciones tales como dar patadas o doblar los brazos. En el cuarto mes los ojos y los oídos ya están conectados con el cerebro en desarrollo y el feto reacciona a los sonidos y a las luces brillantes. Durante estos primeros meses, muchas neuronas migran hacia sus metas finales desde el lugar donde se formaron y, mientras migran, mantienen la mayoría de las conexiones realizadas. Buena parte de esta migración se orienta hacia las capas externas del cerebro joven, formando la corteza cerebral, con alta densidad de neuronas (Mulder y otros, 2002).

Al cabo de cinco meses de gestación, los movimientos corporales del feto son más controlados y variados, al madurar las partes del cerebro que controlan el comportamiento motor. En el sexto mes de gestación, el crecimiento de nuevas neuronas se desacelera considerablemente, mientras se crean muchas más conexiones entre las neuronas mediante las múltiples dendritas (ramificaciones) que se forman en los axones; se observa entonces el aprendizaje ya que el feto empieza a manifestar acostumbamiento (mediante una reducción de las reacciones) a los estímulos repetidos, como por ejemplo a los mismos sonidos (Mulder y otros, 2002).

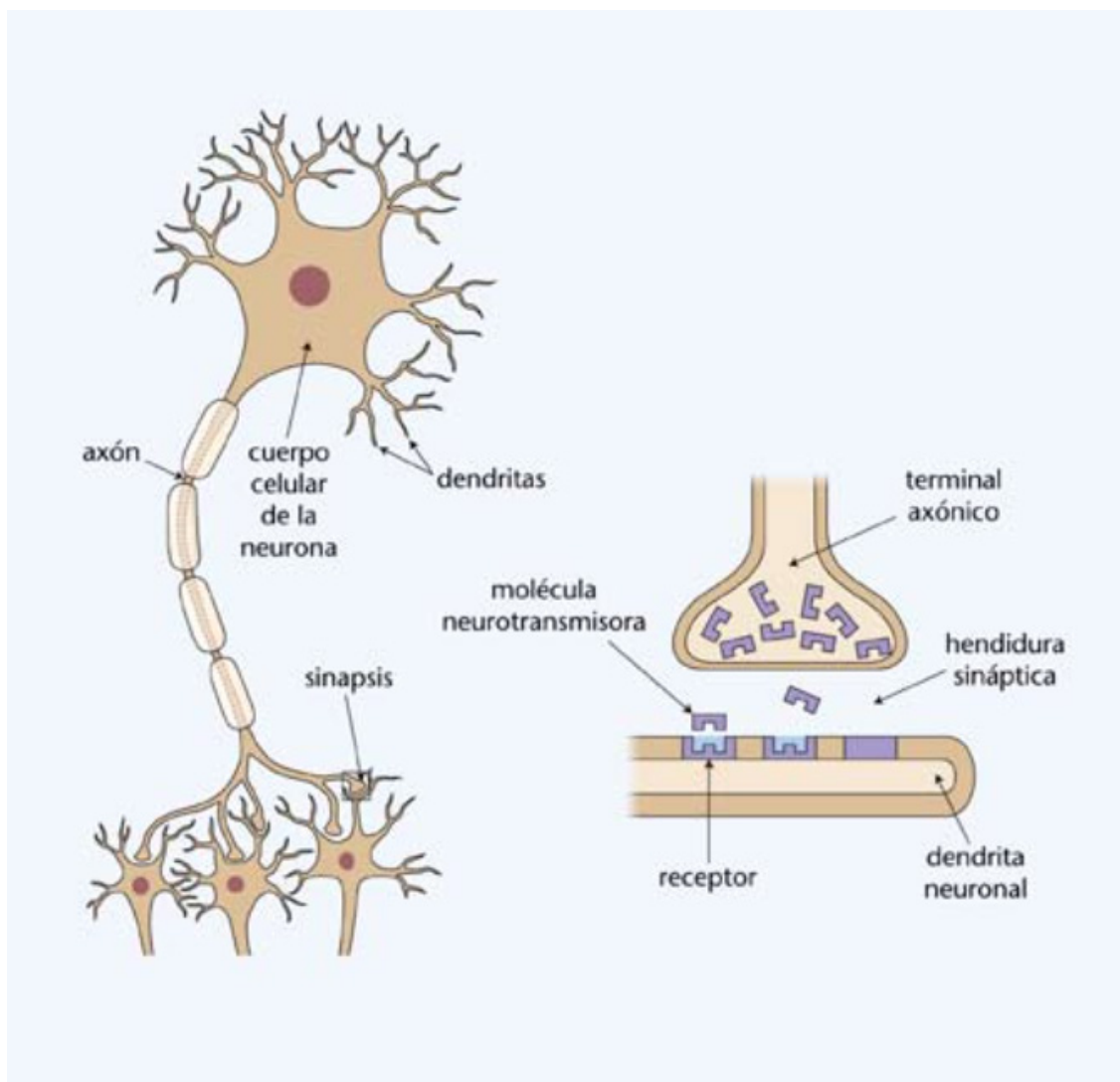
Durante las etapas finales embarazo, el número de neuronas comienza a disminuir ya que la muerte celular elimina a aquellas que no están activamente involucradas en el desarrollo de las vías y los sistemas cerebrales (Mulder y otros, 2002).

Cuando nace un niño, su cerebro ya contiene los 100 billones de células cerebrales especializadas, las “neuronas” o “materia gris”, que componen el cerebro adulto. Las mayores concentraciones de ellas se encuentran en el cerebelo y la “corteza”, que forma las capas superficiales del cerebro. Lo principal de la organización del cerebro ya está en marcha, con las respectivas subdivisiones funcionales en romboencéfalo (cerebro posterior), mesencéfalo (cerebro medio) y prosencéfalo (cerebro anterior), reconocibles inclusive a partir de los 40 días de embarazo (Dommett, 2012).

### **3.1.2 Las neuronas y el desarrollo cerebral que acompaña**

El cerebro para su funcionamiento necesita de unas células especializadas: neuronas y células gliales (Las células gliales, denominada materia blanca del cerebro, son tejidos nerviosos del sistema nervioso central. Son diferentes de las neuronas transmisoras de señales; se encuentran intercaladas entre las neuronas y suministran soporte y aislamiento) (AA.VV, 2012).

**Figura 10: Estructura del cerebro humano**



Fuente: Open University

Cada neurona consta de cuatro partes esenciales que le permiten ejecutar su función (Dommett, 2012). Ver figura 10: estructura del cerebro humano.

**Dendritas:** prolongaciones ramificadas de la neurona, que sirven para recibir la llegada de señales provenientes de otras neuronas.

**Cuerpo celular:** parte fundamental de la neurona, que sirve para integrar todas las informaciones que llegan, sumando las distintas señales.

**Axón:** fibra larga, a lo largo de la cual se transmiten los impulsos.

**Terminales axónicos:** puntos que se encuentran en el extremo del axón, mediante los cuales la señal pasa a otro axón. En la mayoría de ellos la señal se transforma (las señales eléctricas se convierten en químicas) para poder ser transmitida a la neurona siguiente.

Mediante los terminales axónicos la neurona se pone en contacto con las dendritas de otra neurona. Sin embargo, este contacto no es directo, ya que en la mayor parte de los casos existe un pequeño espacio entre las dos neuronas que se llama “hendidura sináptica”. Este espacio impide que la señal eléctrica prosiga directamente de la primera neurona a la segunda. Por consiguiente, el potencial de acción provoca la liberación por parte de la primera neurona de un men-

sajero químico específico, que es el “neurotransmisor”, capaz de difundirse más allá del espacio para llegar a la segunda neurona, donde puede causar un pequeño cambio de las propiedades eléctricas de la neurona, permitiendo así que la señal continúe su camino. Para que esto suceda, la segunda neurona debe estar en condiciones de recibir el neurotransmisor liberado y esto sucede gracias a receptores específicos que se hallan en la dendrita de la neurona (Dommett, 2012).

Otro componente que es importante en el funcionamiento del cerebro es la mielina, material adiposo de color blanco compuesto de agua (40%), lípidos (45%) y proteínas (15%); forma parte de la “materia blanca” del cerebro. Se acumula creando vainas alrededor de las fibras nerviosas (los axones) y aislándolas de manera parecida al aislamiento plástico que cubre los cables eléctricos. Durante la vida temprana del feto, los axones se forman desprovistos de recubrimiento, pero la mielinización empieza durante los últimos meses del embarazo y continúa rápidamente después del nacimiento, aunque sucesivamente sigue, si bien a un ritmo más lento, todo a lo largo de la infancia y la adolescencia (Mora 2013).

Sin la funda de mielina la mayoría de los axones los impulsos eléctricos se transmiten relativamente despacio, formando una serie de ondas, pero cuando se crean las vainas de mielina, los impulsos pueden saltar de una sección enfundada a otra, transmitiendo las señales más rápido, y asegurándoles un viaje con menor dispersión o interferencias provenientes de señales que se desplazan a lo largo de otros axones. Las vainas consiguen este resultado evitando que las cargas eléctricas “filtren” fuera del axón (Mora 2013).

Deducimos pues, que las capacidades de aprendizaje del cerebro no son impulsadas solamente por el número de neuronas, sino por la riqueza de la conectividad entre ellas. Existe espacio suficiente para los cambios, dado que, con frecuencia, cualquier neurona en particular está conectada con varios miles de neuronas diferentes que darán lugar a la gran riqueza de vida cerebral manifestada a través las distintas áreas e inteligencias de la persona.

### **3.1.3 ¿Existen uno, dos o tres cerebros?**

El cerebro está altamente especializado para ello se organiza en áreas: diferentes partes llevan a cabo distintas tareas de procesamiento de información lo cual se mantiene como verdadero en casi todo nivel de organización cerebral. Las áreas del cerebro son altamente especializadas y cumplen muchas subfunciones muy específicas. A modo de ejemplo, algunos grupos en la corteza visual codifican color mientras que otros diferentes codifican movimiento o forma (AAVV, 2007).

El cuerpo humano tiene una línea simétrica que recorre desde la parte superior de la cabeza hasta los pies (p. ej., ojos derecho e izquierdo, manos, piernas, etc.). También el cerebro está dividido en dos partes principales: los hemisferios izquierdo y derecho. El hemisferio derecho controla la mayoría de las actividades en el lado izquierdo del cuerpo y viceversa gracias a la comunicación que existe entre ellos a través del cuerpo caloso. Por lo tanto, una apoplejía sufrida en el hemisferio derecho afecta el lado izquierdo del cuerpo (AAVV, 2007).

El hemisferio derecho juega un rol clave en las habilidades espaciales y el reconocimiento de facciones. Se comprueba que es fundamentalmente holístico, global, que realiza asociaciones de espacios y tiempos muy distantes de modo constante. “Es generador de ritmos, música, imágenes, dibujos. Es el hemisferio creador que funciona bajo una atención dispersa y en parte inconsciente” (Mora, 2013, p.41)

El hemisferio izquierdo alberga redes cruciales involucradas en el lenguaje, las matemáticas y la lógica. Es el hemisferio analítico (AAVV, 2007)

Una información que puede parecer anecdótica, es la velocidad de procesar la información que tiene cada hemisferio. Mientras el hemisferio izquierdo lo hace a 40 bits (unidades de información) por segundo, el hemisferio derecho trabaja a una velocidad vertiginosa de 1.000.000 a 10.000.000 de bits por segundo (Hainer, 1968). Pensemos que esta información nos proporciona un dato valioso a la hora de potenciar aspectos educativos o líneas de aprendizaje basadas en lo analítico-racional o en aspectos globales, emocionales, musicales, pictóricos, etc.

Ambos hemisferios se comunican por medio de una banda de hasta 250 millones de fibras nerviosas conocidas como el cuerpo caloso. Por lo tanto, aunque hay algunas actividades que aparentemente son dominantes en un hemisferio, ambos contribuyen a la actividad cerebral como un todo. El cuerpo caloso es la más voluminosa de las vías de unión que tiene la corteza cerebral. Relaciona entre sí los dos hemisferios y tiene forma de lámina (Ferré, 2013). Gracias al cuerpo caloso, un hemisferio regula la actividad del otro y a su vez, se nutre de éste.

Cada hemisferio es altamente complejo y hay subsistemas que los enlazan. Por lo tanto, es demasiado simplista describir a cualquier persona como un “alumno del lado izquierdo” o como “alumno del lado derecho”

Ambos hemisferios trabajan siempre juntos y en conjunción, pues para la elaboración de cualquier función cognitiva específica necesitan del diálogo y la transferencia de información entre ellos. Entre ambos hemisferios hay, pues, un intercambio de información continuo y constante (Mora, 2013, p.41).

Junto con esta visión hay autores como Daniel Goleman o Estanislao Bachrach que basan su explicación del cerebro en la idea de que “Tenemos tres cerebros conviviendo dentro de nosotros”

La parte más antigua del cerebro, la lagartija o cerebro reptiliano, constituida por el tallo encefálico, ubicado en la parte superior de la médula espinal, tiene unos quinientos millones de años y regula principalmente todo lo que tiene que ver con nuestros controles centrales: respiración, sueño, despertar, ritmo cardíaco, etcétera (Bachrach, 2013).

Controla las reacciones y movimientos automáticos, asegurando la supervivencia del individuo a través del deseo sexual, la búsqueda de comida y las respuestas automáticas de pelea o huida. Para todo ello, el sentido del olfato es vital, por lo que decimos que la raíz más primitiva de nuestra vida emocional se basa en él. Gran parte del nuestro comportamiento actual se origina en esta zona del cerebro (Goleman, 1996) .

La ardilla o cerebro límbico tiene unos doscientos millones de años y se responsabiliza de todo lo que tiene que ver con nuestra supervivencia animal más que con nuestro potencial humano: correr o pelear en ciertas circunstancias extremas, alimentarse, reproducirse. Aquí se encuentra una parte central de nuestras emociones: la amígdala —que nada tiene que ver con las de la garganta—, que nos permite sentir enojo, miedo y placer. Es responsable de la creación de las emociones y de los recuerdos que ellas generan. Además, en este cerebro están el hipocampo, que convierte la memoria a corto plazo en largo plazo, y el tálamo, que funciona como una torre de control de los sentidos. Por encontrarse ubicado debajo de la corteza cerebral permite una transmisión rápida de señales a la misma, con la consiguiente posibilidad de controlar nuestras emociones (Bachrach, 2013 y Goleman, 1996).

Estos dos cerebros son los más antiguos y regulan nuestro comportamiento como personas. Por encima de estos dos cerebros, como si fuera una catedral, está el cerebro más humano, el córtex, que apareció unos cien mil años atrás (Bachrach, 2013).

El córtex o cerebro racional, está altamente especializado en la visión, el habla, la memoria y todas las funciones ejecutivas, es el lugar que ocurre el pensamiento, controlando los procesos de alto nivel como la lógica, la creatividad, el pensamiento abstracto, la integración de la información sensorial. Dividido en dos hemisferios, derecho e izquierdo, conectados por el cuerpo caloso, tal como hemos visto. A pesar de encontrarse en la superficie, el córtex está íntimamente relacionado con su interior. “Es la parte que se observa plegada hacia adentro que da la forma de valles y ranuras del cerebro. Si el córtex no se hubiese plegado, tendría el tamaño de una mantita de bebé” (Bachrach, 2013, p.86).

Después de este análisis podemos acercarnos con mayor precisión a este enigmático órgano, el cerebro, y podemos entenderlo como una unidad que tiene sus facetas y partes aportando una especificidad que nos ayuda a entender los procesos de aprendizaje y nos orienta para establecer unas bases psicopedagógica para la educación infantil.

Estas características generales requieren que se precisen para nuestra edad de estudio de 0 a 3 años.

### **3.2 El cerebro y los tres primeros años de vida**

Tanto Mora (2013), Jubert (2014) como Dommett (2012). Coinciden en afirmar que el crecimiento cerebral y, por lo tanto, el crecimiento de la materia blanca, es más veloz durante los dos primeros años de vida, especialmente en la parte frontal del cerebro, que es la sección que participa más activamente en la memoria de trabajo, el pensamiento y la planificación. Estos factores y procesos, que interactúan de modo complejo, implican que cada niño es auténticamente único. La arquitectura básica del cerebro humano se desarrolla antes de que el niño nazca; la mayoría de las neuronas que el niño llegará a tener en su vida se produce a mediados de la gestación y en el momento de nacer ya se han organizado, formando la corteza y otras estructuras importantes del cerebro. Ya están presentes también los principales caminos de la materia blanca que constituyen las redes cerebrales para el procesamiento de informaciones.

Sin embargo, el desarrollo cerebral dista mucho de estar completo en el recién nacido ya que, después del nacimiento, las experiencias del niño desempeñan un papel cada vez más significativo en el modelado y la afinación de los principales caminos cerebrales y redes corticales. Inmediatamente después de nacer, se produce un incremento espectacular del número de conexiones o sinapsis en todo el cerebro humano. Al cumplir el primer año de vida, el cerebro de un niño tiene casi el doble de conexiones si se lo compara con el de un adulto (Huttenlocher y de Courten, 1987; Huttenlocher y Dabholkar, 1997). Muchos caminos efímeros se forman en todo el cerebro del neonato, creando ciertas conexiones entre las distintas áreas cerebrales que ya no se observan en el adulto (Innocenti y Price, 2005). Esta sobreabundancia de conexiones y caminos gradualmente decrece a lo largo de la infancia, a medida que muchos de ellos son “podados” y desaparecen. Muchos factores contribuyen a esta disminución, como por ejemplo la influencia de las experiencias. La actividad de un camino neural, determinada por la experiencia, decide si una conexión particular habrá de debilitarse o se estabilizará como parte de una red permanente. Éste es un factor clave para la “plasticidad” del cerebro en desarrollo: su adaptabilidad respecto a la experiencia, que le confiere un valor inestimable para la supervivencia.

Junto con las investigaciones de Mora, F. (2012) y el compendio de varios autores realizado por el OCDE en 2007 (AAVV,2007), podemos afirmar que debido a este desarrollo neurológico desde el nacimiento cobran especial relevancia todas las experiencias sensoriales porque es la vía de entrada de información y el medio necesario para la estimulación y creación de conexiones sinápticas significativas que marcarán el resto de la vida.

Pero este continuo del desarrollo de la actividad cerebral tiene unos periodos sensibles, por lo que se produce de forma asincrónica, presentando unos momentos claves para algunos desarrollos concretos que no se vuelven a repetir con esa misma capacidad de estimulación. Son como ventanas que se abren en un momento determinado y es en ese momento concreto cuando cierta información del entorno, sensorial, motora, familiar, social, emocional o de razonamiento puede entrar en ellas. Cuando una ventana se abre, cuando se presenta un periodo crítico, es el momento óptimo pues estas ventanas abiertas se cierran con el tiempo para dar paso a otro periodo, a otras ventanas (Mora, 2013).

La investigación sobre estos periodos sensibles avanza a pasos agigantados, no obstante las muchas incógnitas que todavía se deben abordar, el Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño de la Universidad de Harvard declara que:

Ya que los circuitos de nivel inferior maduran pronto y los circuitos de nivel superior lo hacen más tarde, los diferentes tipos de experiencia son de importancia vital en las distintas edades para lograr un óptimo desarrollo cerebral, que es un concepto denominado experiencia adecuada a la edad. Inmediatamente después del nacimiento, las experiencias sensoriales, sociales y emocionales básicas son esenciales para optimizar la arquitectura de los circuitos de nivel inferior. Al alcanzar las edades sucesivas, se vuelven decisivas otras clases (más sofisticadas) de experiencias para modelar los circuitos de nivel superior. (National Scientific Council on the Developing Child, 2007, p.4).

Para los estímulos sensoriales, como los sonidos del habla, y para ciertas experiencias emocionales y cognitivas, como el contacto con el lenguaje, hay periodos relativamente restringidos y tempranamente sensibles. Otras destrezas, como la adquisición de vocabulario, no pasan a través de estos periodos restringidos y pueden ser igualmente bien aprendidos en cualquier momento de la existencia (AAVV, 2007).

Esto tiene unas implicaciones educativas que nos marca un itinerario a seguir en el proceso educativo del niño y de la niña, para que aportemos las experiencias y recursos educativos necesarios para aprovechar el periodo sensible en el que se encuentren.

Estudios muy recientes muestran que los niños aprenden de su entorno y guardan memorias inconscientes de ese aprendizaje en apenas horas tras nacer. Precisamente los primeros años de ese acelerado proceso que es la adquisición de emoción-sentimientos-conocimientos-lenguaje, son el periodo de desarrollo que mayor atención está recibiendo de la neurociencia y la psicología cognitiva y también, en parte, de las ciencias sociales, porque es cada vez más obvio que durante este periodo se sientan las bases sólidas para la educación y sus consecuencias par el futuro de la persona (Mora, 2013, p.53).

Es la etapa de 0 a 3 años el periodo que nos permite poner unas cimientos sólidos a través de un medio ambiente estable, estimulante y protector. Desde una perspectiva holística que contemple la riqueza del desarrollo interno que se está produciendo y así acompañar con los medios, recursos y profesionales necesarios. Rompemos así con la visión asistencialista de la educación y apostamos por una educación que integre los aspectos asistenciales y los educacionales, tal como venimos viendo están unidos y se necesitan ambos.

Esto nos lleva a adentrarnos cada vez más en el campo psicopedagógico, recogiendo las aportaciones de los avances de la neurociencia para aplicarlo a nuestro objeto de estudio. Así surge la neuroeducación, tal como señala Mora, “un campo de enormes posibilidades que debe proporcionar herramientas útiles para la enseñanza y, con ello, alcanzar un pensamiento verdaderamente crítico en un mundo cada vez más calado abstracto y simbólico” (2013, p.25).

La neuroeducación posibilita la comprensión de los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, a la memoria, al lenguaje, a los sistemas sensoriales y motores, a la atención, a las emociones, al comportamiento, entre otros. confluyen las Neurociencias, la Psicología y la Educación. Su objetivo principal es acercar a los padres y educadores a los conocimientos relacionados con el funcionamiento del cerebro (Campos, 2012).

### 3.3 Implicaciones en la educación infantil

La Neuroeducación nos acerca a las más recientes investigaciones sobre el cerebro y el funcionamiento de los circuitos nerviosos involucrados con la matemática, la lectura, la música y el arte, lo cual permite que los educadores (profesionales o padres) tengan una base más sólida para innovar su propuesta educativa. Las investigaciones también han demostrado que la práctica de determinadas habilidades puede modificar el cableado del cerebro, haciendo que nuevas conexiones sinápticas se establezcan o se refuercen las existentes (Campos, 2012).

Cuando se habla de intervenciones tempranas, se dice, entre los especialistas, que un niño de cuatro o cinco años ya no tiene una edad verdaderamente temprana para detectar muchos síntomas. Muchos déficits se expresan antes y las intervenciones deberían ser realizadas, consecuentemente, antes de esa edad (Mora, 2013, p.54).

Vemos cómo la edad temprana tiene especial relevancia y que los años que se consideran mejores, según los especialistas son los anteriores a los 4 años. Esto nos da valor a la decisión de intervenir educativamente en el primer ciclo de educación infantil.

1. La primera consecuencia que sacamos para la educación infantil es que un niño no comienza a aprender a base de ideas o conceptos abstractos, sino con percepciones, emociones, sensaciones y movimientos, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real fuente primigenia de los estímulos y primer maestro o educador del niño. Es a través de actividades gratificantes relacionadas con la experiencia como el niño construye su persona; las actividades gratificantes aumentan la atención, mejora el aprendizaje y disminuye a ansiedad (Mora, 2013).

En sus investigaciones acerca del rol del educador de primera infancia y su influencia en el crecimiento del cerebro del bebé, Shanker, (2010) resaltó que el adulto cuidador sirve de “cerebro externo”, motivando y apoyando al bebé. Afirmó que las experiencias, desde esta relación directa niño-adulto, son vitales para la integración sensorial, la coordinación sensoriomotora, el desarrollo emocional, los procesos de atención y también de autorregulación.

Desde la OCDE también se señala que el aprendizaje se centra en el aprendiz y se fundamenta en el desarrollo del conocimiento previo, basado en la experiencia, los deseos y las necesidades de cada individuo. El objetivo es el de involucrar activamente a los aprendices en la interacción con su ambiente humano y material, y se fundamenta en la idea de que este proceso conducirá a una integración de la información más profunda que la percepción (AAVV, 2007).

2. Otra aplicación que sacamos es la referida la introducción de idiomas desde edades muy tempranas.

Las investigaciones realizadas con neonatos y niños de 4 meses de edad expuestos a idiomas, muy diferentes (como el francés y el inglés o el tagalo de las Filipinas y el inglés) o a otros más parecidos (como el español y el catalán, que son dos lenguas romances) revelan que los bebés bilingües muestran capacidades equivalentes,

en cuanto a discernimiento lingüístico, a los bebés monolingües (Sebastián-Gallés, 2010).

El cerebro está biológicamente preparado para adquirir el lenguaje desde el instante mismo del inicio de la vida; el proceso de adquisición del lenguaje requiere la catálisis de la experiencia. Existe una relación inversa entre la edad y la eficacia del aprendizaje de muchos aspectos del lenguaje en general, mientras menor sea la edad de contacto con éste, más exitoso será el aprendizaje y la neurociencia ha comenzado a identificar cómo procesa el cerebro de manera diferente el lenguaje en los niños pequeños, en comparación con las personas maduras.

En resumen, hay una relación inversa entre la edad y la efectividad del aprendizaje de muchos aspectos del lenguaje en general. Esto se contrapone con las políticas educacionales de numerosos países, que retrasan el contacto con un segundo idioma. Aunque se necesita mayor investigación para desarrollar un mapa completo de las sensibilidades del desarrollo para el aprendizaje de varios aspectos del lenguaje, las implicaciones de los descubrimientos actuales son claras: mientras antes se inicie la instrucción en un idioma extranjero es más probable que sea más eficiente y efectiva.

Sin embargo, para que la instrucción temprana sea efectiva, debe ser apropiada a la edad. No sería de utilidad tomar métodos basados en reglas diseñadas para alumnos de mayor edad e insertarlos en las aulas para la infancia temprana. (AAVV, 2007, p.94).

Kandel (1997), uno de los más reconocidos neurocientíficos en la actualidad, afirma que si bien el cerebro está apto para aprender y estructurar el lenguaje, sea hablado o escrito y en el idioma que sea, hay un periodo sensible para la adquisición de este aprendizaje, que corresponde a la etapa entre los dos y ocho años aproximadamente, periodo marcado por la fuerte relación con el entorno y las personas que lo componen. Kandel afirma también que a partir de esta etapa, la capacidad de adquisición del lenguaje se reduce fuertemente.

3. Es necesario dotar de múltiples experiencias para desarrollar las múltiples potencialidades.

Los estudios acerca del desarrollo del cerebro (Gazzaniga, 2002), han demostrado que es justamente en la primera infancia donde se sientan las bases para las funciones cerebrales superiores, como la memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje, la percepción espacial y visual, la discriminación auditiva, entre otras. De la misma forma, es también en la primera infancia que se sientan las bases para el desarrollo de los talentos.

La necesidad de enfoques holísticos basados en la interdependencia de cuerpo y mente, lo emocional y lo cognitivo: Lejos de focalizarse en el cerebro, reforzando exclusivamente un sesgo cognitivo dirigido por el desempeño, surge la necesidad de enfoques holísticos que reconozcan la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual y la estrecha interrelación entre lo emocional y lo cognitivo, lo analítico y las artes creativas (AAVV, 2007, p.134).

4. Aunque el cerebro no deje de aprender durante toda la vida, es en la primera infancia que, a nivel neurológico, se establecen las bases o estructuras para todo aprendizaje posterior.



Si miramos al cerebro de manera microscópica, encontraremos millones de células, siendo las neuronas las unidades anatómicas y funcionales de relevancia. Cuando un niño nace, su cerebro tiene un número formidable de estas neuronas, pero las conexiones entre ellas aún no están completamente establecidas. Para que las conexiones neuronales –o sinapsis- se lleven a cabo, el cerebro necesitará trabajar duro: requerirá de mayor input sensorial y de la interacción con el entorno físico, social y emocional para así construir una red neuronal compleja, donde millares de circuitos aprenderán sus funciones, en su mayoría, para toda una vida. Esta enorme red de conexiones será responsable del procesamiento de la información, del desarrollo de funciones y de generar una enorme variedad de habilidades y conductas relacionadas a las áreas que van adquiriendo un determinado grado de madurez. Los estudios de Diamond (1999), revelaron que en la primera infancia la red neuronal se conforma de manera extraordinaria y que el entorno, y todo lo que proviene de él, juegan un papel crucial en el desarrollo del cerebro y en la construcción de los aprendizajes.

5. El contacto con el medio natural, es el medio que nos proporciona más experiencias y es capaz de estimular todos los sentidos con infinidad de bits de información experiencial. “Todo comienzo del aprendizaje, el más temprano del niño, debería hacerse directamente, en contacto con la naturaleza, no entre cuatro paredes” (Mora, 2013, p.60).
6. Desde los avances en neuroeducación, nos exige una pedagogía que estén en relación con los procesos naturales y con las múltiples dimensiones de la persona. La educación infantil de 0 a 3 años tiene sus características propias por lo característico de este periodo, por eso la forma de enseñar tiene que estar adaptada a estas características:

Hoy empezamos a vislumbrar lo muy negativo que puede resultar para el cerebro de un niño de uno o dos años mantenerlo encerrado en una guardería cuando es bien sabido que las paredes de una guardería deberían ser jardines amplios y extensos llenos de “cosas”, vivas o no, que se puedan oír, tocar, oler y aun hasta lamer y con las que el niño interactúe constantemente. Será con este andamiaje sólido con el que luego el niño construirá el edificio sólido de las ideas y el pensamiento abstracto (Mora, 2013, p.61).

A este respecto la base neurológica acompaña a los criterios tanto las pedagogías de la Escuela Nueva como las IM de Gardner que nos sirven de soporte psicopedagógico para llevar a cabo el programa educativo en estudio para estas primeras edades, de 0 a 3 años.

Se compara la capacidad de aprendizaje a esta edad con una esponja, que es capaz de absorber todo tipo de aprendizajes casi de forma natural: “El niño es una esponja que absorbe y recoge, sonidos, texturas, colores, gestos, olor de las cosas y en este constante aprendizaje es como transforma y cambia su cerebro” (Mora, 2013, p.60).

Estos aspectos señalados por Francisco Mora, activan la curiosidad, la atención, la memoria que lleva al aprendizaje de lo concreto para pasar a los conceptos abstractos; de las “unidades sensoriales concretas” a las “unidades sensoriales abstractas”, de la flor concreta al concepto generalizado de flor (Mora, 2013).



# LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES SEGÚN LA TEORÍA DE HOWARD GARDNER Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En el presente capítulo nos centramos en la aportación de Gardner sobre las IIMM. Gardner es hoy un referente con innumerables escritos, tanto libros como artículos, que es reconocido como una autoridad mundial en el campo de las IIMM.

A lo largo del capítulo veremos la influencia del pensamiento de Gardner a la hora de entender la inteligencia humana. Después nos detendremos en los distintos proyectos en los que está implicado y finalmente las implicaciones que tiene para la EI de 0 a 3 años.

## 1. INFLUENCIAS EN GARDNER

Gardner en su primera obra, plantea la amplia trayectoria de la inteligencia pero antes, de forma breve, veamos como hubo influencias de personas que fueron decisivas.

Resaltamos a Erik Erikson (1902-1994), fue su tutor en Harvard quien le marcó desde joven para que se dedicara a la investigación y para ello ir especializándose y avanzando en su formación: “probablemente selló mi aspiración de ser un especialista” (Gardner, 2012, p.22).

Otra persona destacada influyó en la persona y pensamiento de Gardner fue Jerome Bruner del que Gardner llega a decir: “era el modelo perfecto de vocación” (Gardner, 2012, p.22). Bajo el influjo de la obra de Bruner, Gardner desarrolla su teoría e intenta responder preguntas que se plantean ambos como: ¿qué hace ser humanos a los seres humanos?, ¿cómo han llegado a ser lo que son?, ¿qué podrían hacer para serlo aún más? (Gardner, 2012). Para nosotros resulta significativo este enfoque y estas primeras influencias, porque hacen de Gardner una investigador interesado por la persona en su globalidad, entendiendo que las inteligencias se desarrollan tanto en personas con discapacidad como en niños independientemente de su edad. Como veremos en los proyectos que se enmarcan dentro del Proyecto Zero, se va a interesar junto con los colaboradores de la Universidad de Harvard, por la educación infantil, por disciplinas propias de estas edades como son el arte, la música, lo emocional, lo experiencial, la naturaleza, como veremos seguidamente.

Retomamos la influencia de Piaget, que le inspiró en su trabajo experimental sobre la cognición humana. Esta atracción e inspiración no supuso impedimento para que criticará los aspectos en los que no estaba de acuerdo, llegando a admitir que la teoría elaborada por Piaget, sobre las etapas del desarrollo evolutivo de la mente humana, era inadecuada. La concepción, según la cual el niño es un científico incipiente, era esencial en la obra de Piaget. Para la temprana educación musical de Gardner, así como la fascinación que sentía por todas las demás formas de arte, le indicaba que el científico no ilustraba necesariamente la forma más elevada del conocimiento humano. Lo que significaba desarrollo habría que moldearlo, prestando atención a las habilidades y a las capacidades de pintores, escritores, músicos, bailarines, y otros artistas, ampliando, desde esta perspectiva, la noción de cognición ya que consideraba que no eran menos cognitivas que las habilidades matemáticas o lingüísticas, tal como opinaba Piaget y otros compañeros de psicología evolutiva (Gardner, 2012).

La idea de Gardner es que los tests de inteligencia no sirven para evaluar una estructura tan compleja como la mente, porque ciertas aptitudes exigen procedimientos diferenciados y diversos para evaluarlas con cierto rigor. No se puede reducir la inteligencia solamente a los procesos de razonamiento y a los conocimientos. Existe evidencia sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que Gardner propone llamar inteligencias humanas.

En 1967 Gardner se encuentra con Nelson Goodman (1906-1998) un hombre destacado por su pasión por el arte y el interés por la creatividad, que formó el Proyecto Zero, que incardinó a Gardner haciendo que fuera el centro de su vida intelectual, lugar donde pudo desarrollar sus propias ideas, comunidad intelectual en la que se ha sentido especialmente a gusto (Gardner, 2012). Es la plataforma científica que nos sitúa a la educación infantil en un lugar predominante, concediendo a esta etapa una importancia que se trasladará al ámbito educativo, fundamentando la importancia de trabajar desde una perspectiva múltiple todas las capacidades de los niños, sobre todo en estas edades, en las que está en pleno desarrollo y que marcarán de forma decisiva el resto de su vida.

## 2. GARDNER Y LAS INTELIGENCIAS

Gardner alrededor de 1970 empieza a construir su teoría sobre la cognición humana, lejos de las teorías psicométricas y de la propuesta por Piaget. Se ve influenciado por trabajos empíricos en el ámbito de la neuropsicología en el Boston Veterans Administration Hospital de la mano de Norman Geschwind, eminente neurólogo que se incorpora al Proyecto Zero. Estos trabajos empíricos le permitieron trabajar con niños y con adultos que presentaban lesiones cerebrales y le ayudaron a ver como las personas tienen una amplia variedad de capacidades. Siguió profundizando en esta línea de investigación hasta desembocar en su teoría sobre las inteligencias que plasma en “Estructuras de la mente” (1983), donde expuso detalladamente su teoría sobre las inteligencias.

Gardner nos responde a la cuestión sobre cuáles son las capacidades cognitivas que en última instancia posibilitan que los seres humanos realicen la variedad de papeles adultos que hallamos en las diversas culturas (Gardner, 1983).

Gardner en “Estructura de la mente” nos describe el itinerario a seguir:

En primer lugar, busco ampliar las estipulaciones de la psicología cognoscitiva y desarrollista. Según yo, las visitas al “laboratorio” del científico cerebral y al “campo” de una cultura exótica debieran ser parte del adiestramiento de los individuos interesados en la cognición y el desarrollo.

En segundo lugar, deseo examinar las implicaciones educacionales de una teoría de las inteligencias múltiples. Según mi punto de vista, debiera ser posible identificar el perfil (o inclinaciones) intelectual de un individuo a una edad temprana, y luego utilizar este conocimiento para mejorar sus oportunidades y opciones de educación.

En tercer lugar, espero que esta búsqueda estimule a los antropólogos con orientación educacional para que creen un modelo de cómo se pueden reforzar las competencias intelectuales en diversos ambientes culturales.

Por último -y esto es lo más importante, aunque también es el reto más difícil- espero que el punto de vista que presento aquí sea de genuina utilidad para quienes diseñan

políticas, y para los practicantes a cargo de “el desarrollo de otros individuos. (Gardner, 1983, p.24-25).

## **2.1 Perspectivas de la visión neurobiológica**

En la primera parte asienta los cimientos biológicos de la inteligencia. Dedicar un amplio capítulo a la incidencia de las ciencias biológicas y neurológicas en el estudio de la inteligencia planteándose dos cuestiones que considera relevantes: la primera se refiere a la flexibilidad del desarrollo humano, que tiene que ver con la plasticidad neuronal y con los periodos críticos; la segunda cuestión se refiere a la identidad o naturaleza de las capacidades intelectuales que pueden desarrollar los seres humanos. Éstas pueden ser consideradas como potencialidades o como operaciones intelectuales específicas. Por tanto, una cuestión clave es conocer qué porciones del sistema nervioso están dedicadas a realizar funciones intelectuales para que luego se puedan relacionar con las distintas inteligencias.

Estas cuestiones que plantea Gardner en su libro, son de importancia y de actualidad. La educación infantil, que abarca desde los 0 años hasta los 6, está marcada por el desarrollo biológico que acompaña la maduración integral del niño y de la niñas en las demás áreas. Es de gran importancia no olvidar estos aspectos cuando estamos dando una respuesta educativa a estas edades pues se trata de entrelazar y acompañar el desarrollo evolutivo con la apertura, descubrimiento y práctica de las distintas potencialidades que engloba cada inteligencia (Banco Mundial, 2011).

El estudio del sistema nervioso ha revelado una arquitectura sorprendente, bien organizada, con increíble especificidad en la apariencia y la organización. Está claro que las áreas de la corteza que maduran antes, están involucradas en funciones sensoriales primarias, mientras que las cortezas sensoriales de asociación que maduran posteriormente comunican los significados de los estímulos y realizan conexiones entre modalidades sensoriales. De esta forma, se puede considerar que la estructura organizativa del sistema nervioso está organizada en dos niveles: en un nivel aparece una estructura fina o molecular; en otro, una estructura más gruesa o molar. En el nivel molecular se puede observar que la corteza cerebral humana está organizada en columnas o módulos. En el nivel molar, en cambio, la estructuración aparece como áreas mayores o regiones que se pueden inspeccionar con facilidad a simple vista (Banco Mundial, 2011).

Concretando en la etapa de infantil podemos ver que inmediatamente después de nacer, se produce un incremento espectacular del número de conexiones o sinapsis en todo el cerebro humano. Al cumplir el primer año de vida, el cerebro de un niño tiene casi el doble de conexiones si se lo compara con el de un adulto (Huttenlocher y de Courten, 1987; Huttenlocher y Dabholkar, 1997). Muchos caminos efímeros se forman en todo el cerebro del neonato, creando ciertas conexiones entre las distintas áreas cerebrales que ya no se observan en el adulto (Innocenti y Price, 2005). Esta sobreabundancia de conexiones y caminos gradualmente decrece a lo largo de la infancia, a medida que muchos de ellos son “podados” y desaparecen. Muchos factores contribuyen a esta disminución, como por ejemplo la influencia de las experiencias. La actividad de un camino neural, determinada por la experiencia, decide si una conexión particular habrá de debilitarse o se estabilizará como parte de una red permanente. Éste es un factor clave para la “plasticidad” del cerebro en desarrollo, es decir, su adaptabilidad respecto a la experiencia, que le confiere un valor inestimable para la Educación y que da soporte a otra de las grandes aportaciones de Gardner desde su perspectiva neurobiológica.

Respecto al estudio neurobiológico que hace Gardner (1983) incide críticamente en dos cuestiones; la primera buscar principios generales, al igual que matices específicos, relativos a la flexibilidad del desarrollo y en segundo lugar la identidad de las competencias humanas.

Considera importante la cuestión de la flexibilidad, y en especial los hallazgos que apoyan la relativa plasticidad del sistema nervioso durante las primeras fases del desarrollo. Un organismo muestra plasticidad de muchas maneras.

Por principio de cuentas, existen determinados periodos del desarrollo en que cada uno de una serie relativamente amplia de ambientes puede producir efectos apropiados. (Por ejemplo, si se enrolla a un infante humano durante casi todo su primer año de vida, todavía caminará en forma normal durante el segundo año.) Más aún, en caso de que al organismo joven se le prive o dañe en forma significativa, a menudo puede exhibir grandes poderes de recuperación. En efecto, casi siempre, esta plasticidad se muestra al máximo en los periodos más tempranos en el desarrollo. (Gardner, 1983, p.43)

La importancia del estudio del cerebro y su funcionalidad es lo que lleva a Gardner a valorar la originalidad de distintas habilidades que activan determinada parte del cerebro, o se desactivan si es por lesión, considerando esas habilidades como entidades mayores del rango de inteligencia. Por otro lado sus conclusiones nos llevan a afirmar la importancia en este desarrollo, los primeros años de vida, constituyendo un momento privilegiado.

Los principios de la plasticidad, durante la vida temprana, tienen una fuerza razonable por la experimentación llevada a cabo por Gardner y sus colaboradores: Un primer principio enuncia la máxima flexibilidad que se encuentra desde edades muy tempranas.

Un segundo principio resume la importancia de los llamados *periodos críticos* en el proceso del desarrollo, considerando que hay momentos, llamados críticos o claves, en los que no se puede privar de ciertas experiencias para que se produzca ese desarrollo concreto que es crucial.

En el tercer principio nos refiere que el grado de flexibilidad difiere a través de la región del sistema nervioso en que uno está interesado. Las regiones que se desarrollan más tarde en la infancia, como los lóbulos frontales o el cuerpo calloso, resultan ser más maleables que las que se han desarrollado en los primeros días y semanas de vida, como la corteza sensorial primaria.

En efecto, cuando se trata de las capacidades humanas más complejas, como el lenguaje, el individuo puede soportar incluso daño masivo, como la extirpación de un hemisferio completo, en sus primeros años de vida y todavía adquirir la capacidad de hablar en forma razonablemente normal: esta recuperación indica que grandes porciones de la corteza se mantienen imparciales (y por tanto disponibles para usos diversos) durante la niñez temprana. (Gardner, 1983, p.73)

Un cuarto principio se refiere a los factores que intervienen o regulan el desarrollo. Un organismo no se desarrolla de manera normal a menos que esté expuesto a determinadas experiencias.

No por ello, cae en una supervaloración de esta capacidad plástica del cerebro que nos llevaría a una valoración equivocada con sus consecuencias a la hora de aplicarlo a la pedagogía en la etapa de infantil.

La plasticidad también está limitada de otras maneras. Al reflejar su herencia conductual, algunos psicólogos han estado propensos a suponer que casi todo organismo puede, con adiestramiento apropiado, aprender a hacer casi cualquier cosa. La busca de las “Leyes del aprendizaje” a menudo ha reflejado esta fe. Se han hecho aseveraciones parecidas

acerca de los seres humanos, como la sugerencia de que se puede aprender cualquier cosa en cualquier edad, en alguna forma útil. Sin embargo, estudios más recientes han producido resultados que se oponen duramente a este optimista estado mental. Un consenso naciente insiste en que cada especie —la nuestra incluida— está “preparada” de manera especial para adquirir ciertas clases de información, incluso aunque sea extremadamente difícil, si no imposible, que ese organismo domine otras clases de información (Gardner, 1983, p. 44)

Así pues, vemos como estos principios son un soporte fundamental para la educación de los más pequeños. Estos primeros años tienen unas características inusuales que nos van a dar la pauta para apostar por unas pedagogías en vez de otras. Nos abre a perspectivas nuevas que nos animan a revalorizar este momento de la vida y ofrecer una línea educativa además de la asistencial, porque si no estaríamos despreciando estas potencialidades intrínsecas e innatas con las que nace un niño o niña y que luego van a influir de forma decisiva en su vida y su posterior desarrollo.

Gardner, con sus experimentos, nos ha dejado un legado que coincide con el auge que tiene hoy día el campo de la neuroeducación, y que sirve de soporte y fundamentación a los proyectos educativos que quieren dar una respuesta holística a la Educación Infantil. Nos conduce a un camino que supera ciertos olvidos y menosprecio a la parte educativa de los niños de 0 a 3 años en concreto, nos se trata, pues, de preparar a estos niños para la etapa siguiente en la que se producirá el encuentro con los conceptos matemáticos y lingüísticos propiamente dicho. Nos orienta a favorecer unas bases que les preparen para el encuentro con estos conceptos y otros como la artes, la música, la naturaleza... y sobre todo les prepare para la vida a través de las grandes y variadas potencialidades que tienen.

Existen unidades funcionales en los sistemas nerviosos que sirven a habilidades microscópicas en las columnas individuales de las áreas sensoriales o frontales, y existen unidades mucho mayores, visibles a la inspección, que sirven a funciones más complejas y molares humanas, como el procesamiento lingüístico o espacial. Éstas indican una base biológica para las inteligencias especializadas. (Gardner, 1983, p.58)

Apostamos por las potencialidades múltiples, en especial en esta primeras edades, por las experiencias tempranas, por ambientes ricos y variados, con unas necesidades básicas bien cubiertas.

## **2.2 Relación de la inteligencia y las inteligencias múltiples**

Como nos dice Gardner: “ya he preparado el escenario para una introducción de la inteligencias” (Gardner, 1983, p.60). Los primeros estudios de la inteligencia y las limitaciones de cada uno de ellos le sirve para fundamentar, por una parte, la existencia de muchas y distintas facultades intelectuales y, por otra, la presencia de ciertas áreas del cerebro que corresponden aproximadamente a otros tantos modos de cognición. Su objetivo es intentar conseguir una mejor clasificación de las inteligencias o aptitudes. Para ello, y antes de plantear cuáles serían estas competencias intelectuales, es conveniente, a juicio del autor, atender a dos cuestiones:

- 1) definir los prerrequisitos de una inteligencia.
- 2) delimitar los criterios o “señales” de dicha capacidad.

Los prerrequisitos están referidos a la manera de asegurar que una inteligencia será útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales. Estos prerrequisitos son:

- a) habilidad para solucionar problemas,

- b) habilidad para encontrar o crear nuevos problemas, necesaria para adquirir nuevo conocimiento.

No se hace aquí referencia a habilidades muy específicas, como reconocer caras o separar palabras en sílabas, sino a habilidades social o culturalmente valoradas, como la musical, la verbal, la interpersonal, etc. La filosofía estableció estas diferencias, pero la tarea de la psicología es buscar un fundamento neurobiológico y psicológico para tal clasificación.

La teoría de las IIMM no considera todos los datos, ya que eso no sería posible. En cambio, examina una amplia variedad de tradiciones investigadoras independientes; neurología, poblaciones específicas, desarrollo, psicometría, antropología, evolución, etc. La teoría es el producto de la síntesis de este examen” (Gardner, 1995, p.64).

Los criterios de una inteligencia son los signos que evidencian la existencia de cada una de las inteligencias. Los criterios que han servido a Gardner para definir las son los siguientes:

- 1) Las habilidades dependen de zonas cerebrales más o menos circunscritas, como lo prueba la desaparición de esa habilidad cuando esa zona del cerebro es dañada.
- 2) La existencia de sabios idiotas y otros sujetos excepcionales, autistas, etc., revela que se puede ser muy hábil en algunas cosas y muy torpe en otras, lo que evidencia la posibilidad de la existencia de múltiples inteligencias.
- 3) Existencia de una o más operaciones o mecanismos básicos de procesamiento de información que pueden manejar determinada clase de información (musical, kinestésica, etc.).
- 4) Una inteligencia tiene un desarrollo ontogenético, y debe ser posible identificar niveles desiguales en el desarrollo, desde el novato hasta el experto, y posibilidades de modificación y capacitación mediante la Educación.
- 5) Una inteligencia específica es más verosímil si pueden rastrearse sus antecedentes filogenéticos, incluyendo capacidades compartidas con otras especies, como el canto. También debe atenderse a habilidades que pueden aparecer aisladas en distintas especies, pero que se unen en la especie humana (ejemplo: algunos aspectos de la Inteligencia Musical están en diversas especies, pero se unen en el humano).
- 6) Experimentalmente, la psicología cognitiva puede estudiar cada inteligencia por separado y mostrar su relativa autonomía del resto.
- 7) Los hallazgos psicométricos avalarían la existencia de inteligencias múltiples, en la medida en que prueban que muchas tareas complejas de una inteligencia requieren varias habilidades y, al revés, que varias inteligencias pueden concurrir para obtener resultados en una determinada habilidad (ciertas matrices se resuelven con las inteligencias lógica, espacial, etc.)
- 8) Los sistemas simbólicos (lenguaje, pintura, matemáticas, etc.) pueden haber evolucionado tan sólo en los casos en que existe una capacidad madura de computación para controlarse por medio de la cultura.

Antes de adentrarnos en el análisis concreto de cada una de las inteligencias, que nos permitirá justificar lo trabajado en el Proyecto Educativo para 0-3 años, hagamos junto a Gardner una primera apreciación sobre las inteligencias en plural:



Son para hablar de procesos y habilidades que (como todo lo de la vida) son continuos entre sí; la naturaleza no tolera bruscas discontinuidades del tipo que se proponen aquí. Nuestras inteligencias se definen y describen por separado tan sólo para iluminar cuestiones científicas y para atacar problemas prácticos urgentes (Gardner, 1983, p.67).

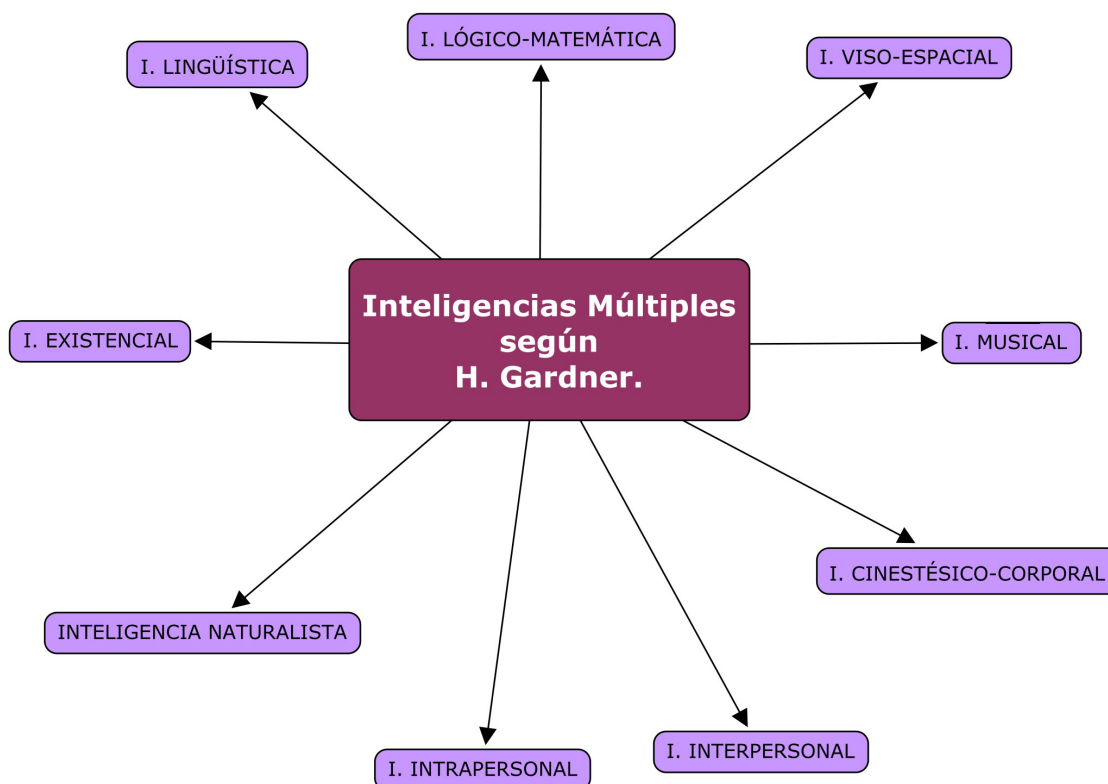
Nos recuerda que no existen como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial, “mi hipótesis es que diferentes tareas apelan a distintas inteligencias...” (Gardner, 2012, p.146)

Veremos que en un primer momento se refiere a siete inteligencias que luego ampliará y no cerrará el número, tal como dice Gardner (2012, p.26) “el número de las inteligencias es menos importante que el hecho de que sean múltiples...”.

Como punto de partida, considera como evidencia más importante para justificar la existencia de inteligencias múltiples, los estudios de personas que sufrieron daños cerebrales por apoplejías o lesiones. Por ejemplo, en aquellos casos en los que pacientes con un apoplejía no sufrían problemas en el habla pero tenían problemas para moverse en el espacio o volver por sí solos a casa. Este hecho, en el que dos habilidades pueden separarse entre sí, es en el que se apoya para defender la idea de que las inteligencias lingüística y viso-espacial están separadas, igualmente, la existencia de “idiotas sabios” (*idiot savants*), prodigios y otras personas excepcionales, también le ayuda a corroborar su idea, en tanto que en estas poblaciones especiales ciertas aptitudes operan aisladamente unas de otras. En el caso de las personas consideradas prodigios, a una temprana edad demuestran logros muy por encima de sus iguales (música, ajedrez, matemáticas, etc) pero resultan comunes en otras áreas (Gardner, 2012).

A continuación analizaremos la implicación que cada inteligencia tiene para la educación hasta los tres primeros años de vida, según el mapa de las IIMM de Gardner, ver figura 11:

**Figura 11: Mapa de las IIMM de H. Gardner.**



Fuente: Elaboración propia.

Inteligencia lingüística. Consiste en la capacidad de formular el pensamiento usando palabras y el lenguaje de manera eficaz para comunicarse. Incluye la sensibilidad para los sonidos, los significados y el significante de las palabras (Del Pozo, 2013)..

Un nivel avanzado de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, maestros, periodistas y oradores, entre otros. Lo podemos observar en alumnos a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los idiomas.

Vemos como la base de esta inteligencia, está antes del nacimiento, ya que los bebés empiezan a oír dentro del útero de la madre, sobre el quinto mes.

El niño, desde que nace, inconscientemente, ya está comenzando a aprender, a poner las bases para hablar, leer, porque su cerebro está preparado para ello y porque el aprendizaje es el resultado de la interacción del niño con su entorno.

Para que se de el diálogo tiene que haber escucha que necesita sus tiempos de silencio (Del Pozo, 2013).

Esta inteligencia la podemos trabajar a través del canto, de los balbuceos, sonidos guturales, las primeras palabras, imitación de animales, ejercicios de soplo... El coro, la asamblea es un espacio privilegiado para este desarrollo, se habla, se escucha, se interacciona, se aprenden valores.

Inteligencia lógico-matemática. Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas con el pensamiento matemático. Implica, también, el uso del método científico-experimental, el razonamiento inductivo y deductivo (Del Pozo, 2013).

Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado como inteligencia.

Ejemplos de patrones de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros... Los alumnos que la han desarrollado analizan con facilidad problemas, razonamientos, seriaciones... Disfrutan con los cálculos numéricos, estadísticos, de razonamientos, todo tipo de medidas, dimensiones. (Reyes, 2014)

La persona, el bebé, nace con una mínima estructura aritmética que le posibilita, intuitivamente, captar y distinguir entre la cantidad y su opuesto (distinguen entre un caramelo, aspito y más...). Las matemáticas implican la utilización de muchas funciones cerebrales: razonar, imaginar, descubrir, intuir, probar, generalizar, comparar, aplicar destrezas (Del Pozo, 2013)

La educación infantil en estas edades, facilita a los niños el inicio de la cuantificación básica: los conceptos de todo y nada, poco y mucho, siempre por medio de juegos.

Se trata de ofrecer los elementos que les ayudan a razonar de forma lógica y a buscar causas y efectos de todo aquello que ocurre y no comprenden.

Ayudar a poner la mesa, ayudar en opinar si quiere más comida, el plato más lleno, más tiempo en el baño, más jabón; Muñeco grandre, pequeño; meter y sacar juguetes, peluches, en una caja o bolsa. (Reyes, 2014)

Inteligencia viso-espacial. Proporciona la capacidad para asumir las distintas dimensiones de los objetos, Capacidad de pensar en tres dimensiones. La habilidad para percibir de forma precisa el mundo visual y espacial, y efectuar transformaciones a partir de estas percepciones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, reco-

rrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Trabajar con su ubicación viso-espacial, con las distancias y los volúmenes (Del Pozo, 2013).

Incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y la relación entre estos elementos. Implica la capacidad de visualizar/representar de manera gráfica las ideas. Se interesan por tareas propias de los artistas, fotógrafos, ingenieros, pilotos u otras profesiones que exigen utilizar las habilidades viso-espaciales (Del Pozo, 2013).

Propicia que se formen imágenes mentales, es clave para la orientación espacial, situarse en el plano y en el espacio y de reconocerse en relación al espacio, objetos. Concretamente la podemos ejercitar a través de cronogramas para organizar actividades del día, del la semana, del mes, momento del año. También a través de las rutinas diarias (Reyes, 2014).

Inteligencia musical. Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Permite reconocer, crear y reproducir música y sus destrezas. Desarrolla esquemas para la audición de la música y su ritmo y una gran sensibilidad para el sonido que facilita reconocer, crear y reproducir no sólo el sonido sino también la melodía, el ritmo y el tono. Mediante la que las personas expresan equilibrio y belleza creando sintonías, melodías, ritmos y armonías. Supone la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales (Del Pozo, 2013).

Está presente en cantantes, compositores, músicos. Los alumnos que la evidencian se sienten atraídos por todo tipo de melodías, ritmos, instrumentos musicales... La música constituye una facultad universal y es una de las primeras inteligencias que se desarrollan (Gardner, 1999).

La audición comenta del pozo (2013) es uno de los sentidos que conecta al bebé con el mundo exterior y a su vez es uno de los que más se pueden estimular, ya que el aparato auditivo del bebé se desarrolla aproximadamente entre las 14 y 20 semanas de gestación, siendo entonces cuando empieza a captar los sonidos externos e internos.

El sonido opera como un neurotransmisor interactivo actuando directamente sobre el sistema neurovegetativo celular e hipofisiario del feto, dejando impreso un registro a modo de huella. Por ejemplo las sensaciones producidas por la música van a quedar grabadas en el futuro bebé, que lo remitirá una vez nacido a ese estado placentero que vivió durante su gestación (Del Pozo, 2013).

Inteligencia cinestésico-corporal. Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes (Del Pozo, 2013).

Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Se manifiesta en deportistas, atletas, bailarines, artesanos, entre otros. Destacan en actividades de expresión corporal y aquellas que requieren destrezas en el movimiento.

Iconos de esta inteligencia lo tenemos en todos los que están triunfando en las Olimpiadas y Campeonatos Mundiales. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes (Armstrong, 1999).

Las actividades físicas ofrecen ventajas como: ayuda a la organización neurológica, mejora el sistema respiratorio, favorece su equilibrio, estimula los dos hemisferios de su cerebro, desarrolla adecuadamente su lateralidad, facilita la convergencia ocular-manual, dominio de la pinza... Estudios neurológicos sobre el desarrollo del cerebro, ponen de manifiesto la importancia de los seis primeros años de vida para conseguir naturalmente las funciones de la corteza sofisticada,

es decir, un buen desarrollo de la función bimanual desencadenando la dominancia de una sobre otra, la capacidad neuromuscular de ajustar con precisión lo que vemos y deseamos con un movimiento concreto de un modo sincronizado (Del Pozo, 2013).

Las actividades básicas para la buena organización neurológica del cerebro son el el arrastre y gateo, caminar y correr. El arrastre y el gateo, por ejemplo, colaboran en la organización del cerebro medio a través de lo que llamamos el patrón cruzado, que a su vez permite desarrollar la lateralidad del niño (Cobos, 1995).

Inteligencia interpersonal. Es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas y la habilidad para formar y mantener relaciones y asumir roles dentro del grupo. Algunas destrezas son: la comunicación afectiva tanto verbal como no verbal, la capacidad de entender los estados de ánimo, los sentimientos... de los demás, la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder (Del Pozo, 2013).

Los consejeros y los líderes políticos y espirituales serían ejemplos de roles finales que tienen desarrollada esta inteligencia.

Inteligencia intrapersonal. Se refiere a la capacidad de una persona para tener una idea propia y precisa de quién es y la posición que ocupa en el mundo, de los valores que componen su identidad y de los ideales sobre los que se construye una singularidad propia. Esta inteligencia supone por tanto, conocer los aspectos internos del yo, los sentimientos y el amplio rango de emociones, la autorreflexión y la intuición. Las personas que destacan en este tipo de inteligencia manifiestan interés por las profesiones orientadas intrapersonalmente, tales como psicólogos, filósofos, etc (Del Pozo, 2013).

Desde esta inteligencia pretendemos que el niño se relacione consigo mismo, que sea capaz de conectar con esos sentimientos que no es capaz todavía de poner nombre y que según vaya evolucionando en edad irá identificando. A través de los cuentos que tiene Begoña Ibarrola (2012) "Cuentos para descubrir inteligencias", adaptados para los más pequeños nos sirve de herramienta para acercar al niño y a la niña a este mundo personal interior.

Hasta aquí las siete inteligencias propuesta en un primer momento (Gardner, 1983). Su visión de las inteligencias múltiples no se agota en estas y va proponiendo otras dejando abierto el número. Señalaremos dos inteligencias más que añade posteriormente (Gardner, 2001).

Inteligencia naturalista. "Si aplicamos a la inteligencia naturalista los ocho criterios propuestos en "Estructuras de la mente", veremos que está tan consolidada como las otras inteligencias" (Gardner, 2001, p.71). Consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar y clasificar objetos en géneros y especies y en comprender y compendiar los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre. Es la Capacidad que tienen las personas de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, animales o plantas. De manera general esta inteligencia implica el entendimiento del mundo natural incluyendo plantas, los animales y la observación científica de la Naturaleza. Cuenta con muchas destrezas, entre las cuales figuran el respeto a los seres vivos, la comunión con la Naturaleza, la sensibilidad y admiración hacia los elementos de dicha naturaleza. Manipular, interactuar, cuidar, cultivar, clasificar... cualquier elemento relacionado con la naturaleza. Las personas con este tipo de inteligencia manejan con maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis, normalmente tienen un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Son los biólogos, jardineros, ecologistas, etc.

El Proyecto de Huerto Ecológico es una experiencia que desarrollaremos en la parte empírica, en la que esta inteligencia se desarrolla. Las múltiples experiencias que ofrece el trabajo del huerto son un medio fabuloso para que los niños y niñas desarrollen esta inteligencia y otras a través de la experimentación.

Inteligencia Existencial. La capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos, y la capacidad afin de situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y del mundo psicológico, y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte. Esta capacidad ha sido apreciada en todas las culturas humanas conocidas. Cada cultura ha desarrollado sistemas religiosos, místicos o metafísicos para abordar las cuestiones existenciales (Gardner, 2001). Ejemplos de estas inteligencias: los filósofos, religiosos como el papa, el Dalai Lama, Santa Teresa de Calcuta, Gandhi, entre otros.

La inteligencia existencial va mucho más allá del comportamiento espiritualmente positivo y sano, mas allá de ser una buena persona, es decir la inteligencia espiritual podría considerarse una parte de la inteligencia existencial, y no tiene esa carga moral que si posee la inteligencia espiritual.

Gardner (2001) agrupa estas inteligencias en tres amplias categorías:

1. Un primer bloque estaría formado por las inteligencias viso-espacial, lógico-matemática, corporal-kinestésica y naturalista, ya que las considera formas de inteligencia objetivas relacionadas con los caracteres, composición y funciones de los objetos sobre los que recaen.
2. Un segundo bloque estaría formado por las inteligencias de carácter abstracto y dentro de él incluiría a la inteligencia lingüística y musical ya que no dependen del mundo físico sino intelectual y que nos sirven para detectar la producción de las palabras y la articulación de los sonidos.
3. El tercer y último bloque lo componen lo que denomina las inteligencias relacionadas con la persona como sujeto agente de impresiones, sensaciones, sentimientos, ideas y creaciones; estas inteligencias son la intrapersonal y la interpersonal, con la predominancia del yo por un lado y la predominancia de los demás por el otro.

Para Gardner, Feldman y Krechevsky (2000a) las inteligencias son potenciales o propensiones que pueden manifestarse o no en actividades significativas, dependiendo de los diferentes factores culturales y ambientales. La trayectoria del desarrollo mental, las capacidades para el procesamiento de la información y los componentes para la solución de problemas son en gran parte independientes unos de otros, sin embargo, las inteligencias no funcionan de forma aislada.

Por otra parte, los autores mantienen que cada inteligencia evoluciona según un ritmo propio y alcanza su punto culminante en las diversas etapas de la vida. Para Gardner, (2001), mientras que, la inteligencia musical es la forma más temprana de desarrollo del talento humano, las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal) requieren una amplia gama de experiencias de relación de la persona dentro de su ámbito social.

### 3. DESTACADOS PROYECTOS DE GARDNER

Gardner (1995) recoge diferentes trabajos realizados con el modelo de las inteligencias múltiples como son:

1. En la primera parte se vuelven a repetir las definiciones y argumentos sobre los que basa las diferentes inteligencias. La visión multidimensional de las inteligencias conduce a una Educación centrada en el individuo.
2. La segunda parte se dedica a diseñar la configuración general de un sistema educativo basado en las Inteligencias Múltiples. Destaca las diferentes aplicaciones del modelo: la formación del profesor, el diseño del currículo, los proyectos de trabajo Spectrum, Key School y Arts PROPEL.
3. En la tercera parte se centra en el análisis de la nueva forma de evaluar el potencial intelectual y hace una crítica a los tests psicométricos.
4. La cuarta parte incluye las distintas fases de la inteligencia, abundando en el futuro que tiene su teoría para la Educación y la Orientación Educativa y Profesional.

Una parte importante de esta obra de Gardner está dedicada al estudio pormenorizado de diferentes experiencias que se han puesto en práctica utilizando los principios de las IIMM. Se inicia una parte de la obra estableciendo los principios de la escuela del futuro o escuela centrada en el individuo, tema viejo tratado por los educadores de la Escuela Nueva.

Los diferentes proyectos y experiencias que se han generado desde el modelo de las IIMM, incluyen una serie de factores referidos a la evaluación, currículo, formación del profesorado y participación de la comunidad, temas que siguen siendo actuales en las propuestas pedagógicas que se presentan.

Otro de los objetivos de esta obra de Gardner es establecer algunas precisiones conceptuales referidas al campo de la excepcionalidad, con el fin de demostrar que el modelo de las IIMM, puede y debe ser considerado como un procedimiento idóneo para atender a la diversidad del alumno excepcional.

Nuestro programa educativo para la educación infantil de 0 a 3 años, además de los pilares que ya hemos expuesto, necesita del desarrollo posterior de Gardner, sobre todo por lo interesante de su aplicación al mundo educativo. Bien es cierto que sus estudios no se refieren directamente a las edades de 0 a 3 años, pero si vemos como a través del Proyecto Spectrum se interesa por la edad infantil. Antes de entrar a analizar las aportaciones que nos hace dicho proyecto es necesario enmarcarlo dentro del gran proyecto marco que lo engloba: el Proyecto Zero.

#### 3.1 PROYECTO ZERO

El Proyecto Zero, fundado por Nelson Goodman en el año de 1967, en la Harvard Graduate School of Education y que involucró a más de cien investigadores.

El proyecto Zero fue concebido hace aproximadamente veinte años en un intento por comprender y, posteriormente, de mejorar la calidad de la educación artística en nuestra sociedad (Gardner, 1988).

La discusión sobre el término inteligencia fue intensa entre los participantes en el Proyecto Zero, y uno de los debates se centró en la extendida premisa de que el razonamiento lógico o la competencia lingüística se hallaran en un plano distinto a la resolución de problemas musicales o a las aptitudes cinético-corporales. Para Gardner (Gardner y Walters, 1995) y sus colabora-

dores, llamar a unos talentos y a las otras inteligencias pone en evidencia este sesgo. En este sentido, sería más adecuado llamarlas a todas talentos o inteligencias.

Entre las formulaciones teóricas que se plantean en el Proyecto Zero, constituye una innovación la teoría de las IIMM de H. Gardner, constituyendo un paso muy importante en la psicología cognitiva, que rompe la tradicional concepción unitaria y lineal de la inteligencia estableciendo la clasificación vista de éstas inteligencias.

### 3.2 EL PROYECTO SPECTRUM

Es uno de los estudios que Gardner ha emprendido con su colega David Henry Feldman, realizado en un centro de preescolar. Equiparon la escuela con abundantes materiales para ofrecer a los niños la posibilidad de acercarse libremente de manera natural al material compuesto por una gran variedad de juegos, rompecabezas y otros materiales, para estimular la gama o “espectro” de inteligencias de estos alumnos (Gardner, 2012). Es un programa de investigación y desarrollo, elaborado durante nueve años de 1984 a 1992 y dedicado al desarrollo de un enfoque alternativo e innovador del currículum y la evaluación en las etapas de educación infantil y primaria coherente con la filosofía de las IIMM. (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a).

Es una visión que reacciona a las prácticas educativas uniformes basadas fundamentalmente en currículos rígidos y evaluaciones centradas en tests de inteligencia, y toma como referentes fundamentales dos teorías que contemplan la diversidad individual y riqueza en el estudio de la inteligencia humana. Estas teorías son:

- a) La Teoría del Desarrollo No Universal de Feldman (1994)
- b) La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995, 2000, 2001)

Las fases de aplicación y desarrollo del Proyecto son:

Primera Fase (1984 - 1988). En esta fase se desarrolló un nuevo medio de evaluación de las capacidades cognitivas de los niños de educación infantil. Para ello se prepararon diversos materiales curriculares y de evaluación que abarcaban un amplio conjunto de capacidades cognitivas y estilísticas no siempre trabajadas dentro de los programas tradicionales de esta etapa.

Segunda Fase (1988 - 1989). El objetivo de esta fase fue determinar si era posible modificar el enfoque Spectrum para descubrir las capacidades cognitivas más destacadas de los niños de educación infantil y 1o de primaria, sobre todo los alumnos con riesgo de fracaso escolar.

Tercera Fase (1990 – 1992). En esta fase se investigó si el rendimiento académico de los alumnos en situación de riesgo podía mejorarse si se descubrían y se fomentaban las áreas en las que destacaban de modo especial. Durante este periodo también se introdujeron los materiales de Spectrum en contextos no escolares como los museos infantiles y un programa de tutela.

De este modo Spectrum, en la actualidad, se ha convertido no sólo en un proyecto de referencia para la evaluación y desarrollo de las inteligencias y estilos de trabajo de los niños en infantil y primaria, sino también en un enfoque de la evaluación y de la práctica educativa que permite a maestros y padres descubrir y promover, de manera temprana, las destrezas cognitivas más destacadas y los intereses de los niños para poder reforzar, apoyar y promover las primeras experiencias infantiles.

El proyecto parte de las siguientes consideraciones:

- La convicción de que cada niño muestra un perfil característico de capacidades diferentes o un espectro de inteligencias y que éstas no son fijas sino que se puede

reforzar gracias a las oportunidades que ofrezca la educación y un medio rico en materiales y actividades estimulantes; se da, por tanto un gran valor a las diferencias individuales considerando que todos los niños tienen el potencial para desarrollar la competencia en una o varias áreas.

- Se trabaja y favorece la transferencia de conocimientos y habilidades desde áreas que los niños dominan a áreas en las que no se sienten cómodos.

Aunque con el proyecto se favorece el trabajo en grupo también se basa en la noción de que el niño aprende por su cuenta, de que es una mente individual que trabaja con unos materiales concretos (Gardner, 2000, 2001).

El Proyecto Spectrum beneficia a los niños atendiendo a las siguientes razones (Gardner, 1993a):

- a) Motiva a los alumnos a través de juegos y actividades que son significativas y contextualizadas.
- b) Difumina la distinción entre currículum y evaluación, integrando de una manera más efectiva la evaluación en el programa educativo normal.
- c) La evaluación de la competencia cognitiva se hace con instrumentos de observación directa de la inteligencia que está actuando.
- d) Aporta ideas sobre la manera en que un niño puede aprovechar su potencial para acceder a áreas que le resultan más difíciles o extrañas.

En el programa se analiza igualmente el estilo cognitivo o de trabajo, es decir; el modo en que el niño interactúa con los materiales de un área, la habilidad para planificar una actividad, la habilidad de reflexionar acerca de una tarea, y el nivel de persistencia en la misma.

Esta información se considera de gran importancia a la hora de realizar una intervención educativa efectiva sobre el niño (Gomis, 2007).

En los planteamientos del Proyecto Spectrum se subraya la importancia de la observación directa, minuciosa y sistemática, así como el descubrimiento de los puntos fuertes en los que destaca cada alumno y su utilización como base para el diseño de un programa educativo individualizado.

### **3.3 KEY SCHOOL**

Este proyecto surge a raíz de una petición hecha por un grupo de 8 maestros de las escuelas públicas de Indianápolis. Este proyecto se ha diseñado a base de talleres para que el niño construya sus conocimientos mediante el aprendizaje por descubrimiento. En el proyecto de trabajo se involucran profesores, padres, expertos de la comunidad educativa y cualquier persona que pueda ayudar y enseñar al niño cualquier tarea, conocimiento o habilidad referida a la inteligencia que se esté desarrollando estableciendo fuertes vínculos con la comunidad en su conjunto.

Los estudiantes tienen como requisito elaborar tres proyectos al año relacionado con lo que se está tratando. Es una metodología que toma sus bases en la metodología de Kilpatrick y en el aprendizaje colaborativo que, además, implica a la familia para dar mayor seriedad a esos proyectos. En la etapa de educación infantil puede suponer un reto empezar desde tan pequeños con esta metodología, al ser intuitiva y utilizar la metodología del aprendizaje por descubrimiento puede dar una respuesta muy positiva.



La experiencia realizada en la Escuela Key revisa los proyectos en función de cinco dimensiones que combina diversas características de la educación según las IIMM, para crear una experiencia de aprendizaje que incluye:

- a) Perfil individual. son las ventajas y desventajas cognitivas específicas de cada alumno, así como de sus inclinaciones que se desprenden de su proyecto. El perfil incluye la disposición del estudiante hacia el trabajo (interés y perseverancia), así como sus propensiones intelectuales particulares (lingüísticas, lógicas, espaciales, interpersonales, etc.).
- b) Dominio de hechos, habilidades y conceptos. Los proyectos han de contemplar las capacidades que los alumnos manifiestan en el manejo de los conocimientos, de los conceptos y de las habilidades.
- c) Calidad del trabajo. Cada proyecto es un ejemplo de un género determinado: obra cómica, un mural, experimento científico o narración histórica. Se refiere a la utilización de criterios específicos para valorar el grado de calidad e innovación del proyecto: imaginación, técnica, ejecución, materiales utilizados, etc.
- d) Comunicación. Los proyectos ofrecen a los estudiantes la oportunidad de comunicarse con un público más amplio: con los compañeros, con los profesores y otros adultos, pudiendo utilizar para ello una representación teatral.
- e) Reflexión. Este es un aspecto importante que a veces ha sido olvidado y consiste en saber evaluar los logros y corregir los errores, lo hacen juntos profesores y alumnos. Los proyectos proporcionan una oportunidad excelente para esta actividad “metacognitiva” o reflexiva.

Esta experiencia de Key School, es referente y ejemplo de aplicación de las IIMM y de las pedagogías de la Escuela Nueva. No debe considerarse el único camino ni el mejor para desarrollar una escuela de las IM, es un camino cualificado, con una trayectoria y con un contexto concreto que luego es preciso trasladar a nuestro entorno donde se ubica la Escuela infantil. Probablemente haya tantos tipos posibles de escuelas de IIMM como educadores, padres, autoridades y dirigentes de la comunidad interesados en poner en acción los principios de las IIMM. En última instancia, lo que más va a enriquecer el desarrollo de la teoría de éstas inteligencias, es su implantación en un marco formado por profesionales motivados, cualificados y con los apoyos suficientes por parte de las familias y los políticos. Sobre los destinatarios, van a recibir la posibilidad de experimentar con el aprendizaje, de desarrollar su dimensión social y afectiva y de poder cultivar las potencialidades que se van dejando entrever en el día a día a través del manejo de actividades que encierran las distintas inteligencias a través del proceso de ejecución del proyecto concreto.

Como señala Gardner (1995), sería un error considerar los proyectos como una panacea para todos los males de la educación o como la clave única para la Educación Infantil.

### **3.4 PROYECTO PARA LAS ARTES (ARTS PROPEL)**

Este es un proyecto principalmente concebido para las escuelas secundarias. Las siglas PROPEL proceden de las habilidades y destrezas propias del arte (Producción, Reflexión, Percepción, y la L es de Learning o interés por aprender). El objetivo del Arts PROPEL ha sido diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación que puedan documentar el aprendizaje artístico durante los últimos años de la enseñanza primaria y durante la secundaria (Gardner, 1993a).

Son interesantes los estudios previos que presentan una serie de hallazgos que pueden ser muy orientativos para la Educación Infantil o preescolar, como son:

1. En la mayoría de las áreas de desarrollo, los niños simplemente mejoran con la edad. En diversa esferas artísticas, sin embargo, los datos sugieren un grado de competencia sorprendentemente alto en niños pequeños, seguido de un posible declive en los años posteriores, en la educación primaria y secundaria.
2. Con su imperfección respecto a sus producciones, los niños de preescolar adquieren una tremenda cantidad de conocimientos y de competencias artísticas.
3. Se subraya la importancia de proporcionar a los niños pequeños amplias oportunidades de aprender actuando, construyendo o haciendo.
4. Se descubre que la sincronía entre las áreas de conocimiento incluidas el arte son menores.
5. La investigación neuropsicológica puso en duda que el cerebro era equipotencial, es decir, que cada área del cerebro estaba al servicio de una capacidad humana.

Este proyecto ha servido para dar valor a la educación artística que encierra un potencial impresionante como fuente de estímulo creativa, imaginativa, emocional y como cauce de expresión no verbal. Los niños pequeños están bien dotados para imaginarse las partes o el diseño principal de un objeto artístico, y han de tener la oportunidad de realizar estos descubrimientos por su cuenta (Gardner, 1995).

### **3.5 La relación del proyecto ZERO con la educación infantil de 0 a 3 años: escuelas de Reggio Emilia**

Este interés por la educación en todas sus etapas, le lleva a contactar con las escuela Reggio Emilia y con el pedagogo Malaguzzi, con quien se sentía profundamente identificado porque ambos creían en las potencialidades del niño, de las posibilidades del arte en su desarrollo y en la visión del niño de 0 a 3 años. Es un referente directo que nos muestra cómo la propuesta de Gardner se articula con las primeras edades entrelazándose en pedagogías como la de María Montessori y Loris Malaguzzi.

Según palabras de Gardner (2002) , al referirse a Loris Malaguzzi en una de sus cartas eran:

Como dos almas gemelas nuestras ideas son coincidentes en torno a cómo los niños construyen y dan sentido al mundo, así como en torno a mi teoría sobre la inteligencia y su firme creencia en las grandes potencialidades de los niños. Si yo cojo las ocho o nueve inteligencias que he descrito y las combino de diversas formas, fácilmente llego a las cien a las que hace mención Loris Malaguzzi. (Berasaluce, 2008, p.383).

Los centros de educación infantil de Reggio destacan como testimonio brillante de las posibilidades humanas, (Gardner, 2004), a la vez que considera que el éxito destacable de la experiencia de Reggio Emilia es la comunidad educativa que han conseguido crear.

Lo más importante es la concepción amplia e inspiradora de los niños como espíritus activos, capaces de trabajar con preguntas y con temas durante muchas semanas, capaces de actuar con sus compañeros y con los adultos, dando la bienvenida a la oportunidad de expresarse en muchas lenguas (de diferentes modos), y de aprender y entrar en estas formas de expresión que modelan sus coetáneos. Podemos decir que esta concepción ha sido el legado más importante de Loris Malaguzzi. “Fue el primero que me llevó a Reggio durante los 80 y el que desde entonces

ha hecho que realizara múltiples viajes memorables, del mismo modo que ha atraído a otros muchos visitantes” (Gardner, 2004: p.28).

La pedagogía de Malaguzzi, al igual que la de Gardner, es un ensalzamiento del optimismo, de la alegría y de la esperanza.

Veamos a continuación la relación con el Proyecto Zero. Tanto en Reggio como en el Proyecto Spectrum, destacan las escuelas en el tipo y calidad de las actividades que los niños llevan a cabo con regularidad y en la manera profundamente afectuosa y respetuosa con que los enseñantes interactúan con los niños entre sí.

Durante el verano de 1997 el Proyecto Zero, mediante un grupo de investigación de la Escuela Graduada de Educación de Harvard y las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia (Italia), comenzaron una colaboración de tres años para investigar aspectos acerca de la naturaleza del aprendizaje en grupos y cómo hacer patente este aprendizaje.

El centro de atención de la investigación no se centra ni en el grupo de aprendizaje ni en la documentación de forma separada, sino más bien en qué ocurre cuando ambos aspectos interactúan entre sí, tal como nos dice Beresaluce en su investigación sobre las escuelas de Reggio Emilia.

Los primeros descubrimientos se mostraron en el artículo de Mara Krechevsky (Directora del Proyecto Spectrum) y Janet Stork titulado: “Desafío a los principios educativos: experiencias fruto de una colaboración Italo-Americana”, publicado en el *Cambridge Journal of Education*.

Durante el verano del 2000, el equipo del Proyecto Zero empezó una segunda fase del trabajo, investigando las posibles formas en las que los educadores en contextos educativos pueden promover y extender el aprendizaje cooperativo. Un grupo de investigación formado por ocho profesores de Massachusetts estuvo trabajando hasta el mes de agosto de 2002.

Los principales investigadores han sido: Steve Seidel y Howard Gardner (Director y subdirector del Proyecto Zero respectivamente) y Mara Krechevsky (Directora del Proyecto Spectrum). Los investigadores por parte del Proyecto Zero fueron: Ben Mardell y Terri Turner, la Coordinadora de la investigación por parte de Reggio Emilia fue Carla Rinaldi. (Beresaluce, 2008, p.392).

Por lo tanto podemos afirmar con Beresaluce (2008) que la colaboración que existe entre en Proyecto Zero y Reggio Emilia es un ejemplo del excepcional poder del aprendizaje que se da en las distintas aulas, y que el documentar este aprendizaje constituye una parte importantísima de este proceso, tanto para el alumnado como para el equipo educativo. Así quien lee estos documentos que se generan en cada centro, adquiere una idea más clara y rica de cómo son las mentes y los corazones de los niños y educadores en los programas de EI. en Reggio Emilia.

La curiosidad de los educadores requieren muchas destrezas. Particularmente son importantes: escuchar a los niños, observarlos astutamente, decidir cuándo intervenir y cuándo retroceder, reparar, reflexionar, cuestionar, provocar, extender, preguntarse, y transformar la información.

Tanto Malaguzzi como Gardner son autopensadores que han sabido como nadie unir la actuación práctica con la reflexión teórica. Todos aquellos que se han puesto a reflexionar seriamente sobre los niños han terminado por descubrir no tanto las debilidades y los límites de estas primeras edades (0 a 3 años), sino más bien la sorprendente y extraordinaria fuerza de sus potencialidades, de sus capacidades y de su inmediato protagonismo interactivo. Les une el objetivo

final que es conseguir una ciudadanía educada que comprenda el mundo físico, el biológico y social y que sepa aplicar esta comprensión a su mundo personal, social y cultural, valorando y cultivando las distintas “inteligencias” o “lenguajes” como comenta L. Malaguzzi.

Vemos que es fácil este encuentro, entre los dos porque ambos siguen los principios descritos de la Escuela Nueva que ha sido el gran impulso y valoración de la etapa de educación infantil. Ambos coinciden en valorar el trabajo por proyectos como hemos visto por ejemplo, a través del Proyecto Key School. Es la forma de encarnarse en la realidad, que ésta sirva como factor motivante para los niños y que, además, integre una variedad de actividades y habilidades que permitan cultivar las distintas inteligencias de los niños. Ambos coinciden en la importancia de la experimentación como principio del aprendizaje en EI., valorando que esta experimentación sea con medios naturales, que cultive las artes, la estética, la música y los valores humanos, propiciando un ambiente que sea acogedor tanto para los niños como para las familias y profesionales.

Ofrece a los niños y niñas la oportunidad de resolver problemas y crear productos valiosos. Gardner (2004) considera que las inteligencias funcionan como medios más que como fines, se utilizan para completar un trabajo o parte del proyecto y no como el fin mismo de dicho proyecto. A pesar de que los proyectos con frecuencia implican el trabajo en colaboración, también posibilitan el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales de los alumnos.

#### **De la relación con Montessori exponemos las principales similitudes.**

Para Montessori, el niño es el centro de todo y es el actor principal. No se trata de enseñar al niño a crear lo que creemos que sería lo mejor. Queremos poner al niño en las mejores condiciones para desarrollar sus habilidades y valores, para que el niño cree lo que considere que sería lo mejor de acuerdo con sus posibilidades y motivaciones. Estamos al servicio de los niños para que puedan dominar su futuro y conseguir un desarrollo integral de la persona.

Montessori (1982) decía que el cerebro del niño contiene una forma potencial de la energía necesaria para desarrollarse, siempre y cuando el niño se encuentre en un medio adecuado y estimulante. Demostró cómo el entorno o un ambiente preparado pueden estimular las capacidades del niño en las primeras edades según hemos visto anteriormente. Su legado no solo es su método, es una llamada a la acción, un compromiso con la educación infantil desde su reconocimiento como derecho y un compromiso con el mundo y la paz.

Ambos, Montessori y Gardner, parten del niño como sujeto y actor de la educación, desde un respeto grande a su espontaneidad para que pueda sacar sus habilidades y potencialidades y puedan tener un tratamiento y estimulación adecuado.

- Tienen una visión del niño global, dando gran importancia a todos los aspectos constitutivos y poniendo como motor su interés y motivación para llevar a cabo un aprendizaje autónomo, constructivo y significativo.
- Valoran el ambiente como motor educativo y los materiales como instrumentos claves para un aprendizaje experiencial desde las distintas potencialidades que manifiestan desde pequeños.
- Montessori y Gardner, favorecen el desarrollo sensitivo y facilitan a través de los materiales el desarrollo de aspectos como la creatividad, la imaginación, el juego, la autonomía, las actividades en grupo. Aunque los materiales que uso tanto el Proyecto Spectrum como el Proyecto Zero, están diseñados tanto para descubrir las inteligencias como para estimular a los niños a explorar con toda libertad los materiales utilizando los sentidos. (Ferrándiz 2005)

Decroly hace alusión a la importancia de la “Inteligencia social” como la capacidad de conocimiento e intervención del individuo en su medio para su desarrollo y progreso personal y social (Decroly, 2007). Así mismo Gardner (2001) habla de la inteligencia social aunando la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y en el proyecto Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000a) propone actividades de evaluación y desarrollo de la misma; por otro lado, en el mismo proyecto retoma el concepto de “Centros de interés” como metodología para la evaluación y el desarrollo de las inteligencias de los alumnos.

Gardner, Feldman y Krechevsky (2000a) denominan “Centros de Aprendizaje” a espacios del aula alrededor de los cuales se diseñan y desarrollan distintas unidades temáticas y se organizan los diversos contenidos de las mismas que están muy relacionados. En ellos, los alumnos trabajan y aprenden con los materiales propios de cada dominio o inteligencia a través de la observación, la manipulación y el uso de los mismos.

Podríamos decir que los distintos centros de aprendizaje se estructuran a partir del desarrollo de un centro de interés y en ellos se realizan distintas actividades relacionadas para el desarrollo de las inteligencias de los alumnos teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones.

#### **4. IMPLICACIONES PARA UNA ESCUELA BASADA EN LAS IIMM**

Una escuela que quiera basar su Proyecto Educativo en este enfoque no se puede limitar a un maquillaje de lo que se hace sin variar su fondo su la estructura. Tiene que haber un cambio de planteamiento que no se traduce en poner inteligencias en vez de competencias o habilidades para luego seguir haciendo lo mismo que se venía haciendo, seguimiento de un manual que marca las fichas que tienen que rellenar el alumnado en función de la edad y del momento del curso, en función de unos objetivos que finalmente tratan de responder a lo que los cursos superiores vienen pidiendo, más competencia lingüística y matemáticas, junto con el idioma, como hemos visto en el primer capítulo al hablar de la actual reforma educativa que introduce la LOMCE.

Lo primero que debemos tener claro es que no podemos pretender un cambio inmediato y unísono a la vez. Hay que dar tiempo y formar al personal docente para que sea un cambio aceptado y pueda llegar a consolidarse, valorando los aspectos que se vienen haciendo y que constituyen un valor del buen hacer docente.

Pasemos a analizar estos puntos o aspectos considerados en la teoría de Gardner:

- a) Ofrecer a los docentes un marco conceptual para reflexionar y organizar la propuesta pedagógica, el plan de estudios, la evaluación y las prácticas psicopedagógicas, que llevarán a nuevos enfoques prácticos en el aula. Antes de cualquier cambio tiene que haber un paso de concienciación y formación, el modelo teórico para incorporarse al aula tiene que ser viable y querido (Gardner, 2012).
- b) Es la forma de responder a las distintas dimensiones del niños y cultivar sus potencialidades integrada en el currículum, siguiendo la tradición socrática, de John Dewey y de John Henry Cardinal Newman, así poder explorar un mismo tema desde varias direcciones, que el alumno pueda manejar el conocimiento que ha extraído en un marco particular para aplicarlo a otro más general y que se llegue a una comprensión en profundidad (Gardner, 2012).
- c) Esta teoría se tiene que plantear como un medio, no como un fin en sí mismo, el fin es conseguir dar la respuesta global que el niño y la niña necesita en ese momento concreto. Si tenemos en cuenta que la edad a la que nos dirigimos es de 0 a 3 años,

este principio cobra más importancia por los grandes cambios que se producen y lo sensible que es este tramo de edad a los estímulos y experiencias para ese crecimiento integral. Gardner (2012) señala que, antes de poner en práctica la teoría, los maestros han de hacer explícitos cuáles son los fines que sustentan sus prácticas educativas, es decir, el “por qué” y “para qué” de la educación para reflexionar “de qué manera” y “en qué medida” la teoría puede contribuir al desarrollo de dichos fines. No se trata, pues, de llegar a conformar escuelas infantiles de inteligencias múltiples sino de utilizar la teoría para el desarrollo y consecución de los fines y principios básicos que favorezcan el desarrollo integral y armónico de los alumnos en estas escuelas.

- d) El trabajo de aula con las distintas inteligencias tiene que tener como referente la vida, las experiencias, las inquietudes personales. Incluir las IIMM, significa incluir nuevas pedagogías, la personalidad, la motivación, la voluntad, la atención, la creatividad, y otras capacidades humanas importantes desde la libertad, “para mí es preferible dedicar los 7 primeros años de vida a una orientación relativamente poco estructurada o creativa, en la cual los estudiantes tienen amplias oportunidades de avanzar como quieran y explorar medios por su cuenta” (Gardner, 2012, p.215)
- e) La colaboración y trabajo de equipo entre los docentes es otro pilar importante. En cualquier escuela que pretenda incorporar el modelo de las IIMM, debe de existir una predisposición para el trabajo en equipo y la colaboración conjunta entre las distintas educadoras. Esto no quiere decir que todas las educadoras opinen lo mismo y estén de acuerdo en considerar la teoría de un mismo modo sino que el aporte de diversas perspectivas y visiones debe enriquecer su aplicación. Esta actitud se va a concretar en distintas actividades, como por ejemplo (Gomis, 2007):
- en la formación, mediante la creación de grupos de trabajo en los que se debe analizar, debatir y reflexionar sobre la teoría para favorecer el contraste de opiniones y el enriquecimiento mutuo,
  - en el diseño de entornos estimulantes en el centro y el aula para favorecer el desarrollo de experiencias para trabajar y potenciar las distintas inteligencias, y
  - en la propuesta de actividades variadas y contextualizadas
- f) Una de las razones por la que la teoría de las IIMM ha calado en la comunidad educativa es por lo que Gardner (2012) ha llamado la personalización de la educación, que consiste en valorar la diversidad, es decir, que todos no somos iguales, no todos tenemos la misma mente, en tomarnos en serio las diferencias entre los seres humanos. Esto nos lleva actuar en el plano práctico reconociendo que todo enfoque educativo uniforme probablemente sólo sirve a una minoría de niños o niñas. Cuando los padres envía a sus hijos pequeños lo que primero buscan es que se atienda a su hijo en su particularidad, según sus características, reconociendo sus diferencias y dando una respuesta a ellas.
- g) Gardner nos dice que el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias, ayudar a la gente a alcanzar sus fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias, esto supone más implicación y competencia. (Gardner, 1995). No podemos quedarnos satisfechos con trabajar las habilidades de cada inteligencia, debemos llegar al fondo del corazón donde residen esas razones poderosas que orientan una vida. Esto se consigue con dedicación y constancia, con

esfuerzo e ilusión, componentes que echamos en falta y son visibles en la educación secundaria, pero no debemos olvidar que las bases se ponen en los años anteriores, en la educación infantil primero y después en la educación primaria.

- h) El modelo de las IIMM, en su aplicación al campo de la educación, contempla el desarrollo de toda la persona en su globalidad, así en el Proyecto Spectrum lo experimentan en las aulas con niños de “educación preescolar y primaria” (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000b,c), se establecen actividades de movimiento, musicales, naturalistas, mecánica y construcción, y de comprensión social, entre otras que coinciden con el planteamiento pedagógico de la Escuela Nueva, por ejemplo Adolphe Ferrière (1879-1960) recomienda que la escuela esté situada en el campo, nosotros nos unimos a Gardner al comentar que así potencia la inteligencia natural, la cenestésica corporal, entre otras.





# FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Hasta aquí hemos presentado el marco teórico que ha de ayudar a situar e interpretar el programa educativo para niños de 0 a 3 años desde una perspectiva holística.

En este momento nos toca abordar el tema de la fundamentación metodológica que enmarca nuestra investigación, dando un paso más en este camino. Esto nos permite caminar con cierta seguridad, acompañados de un método que nos permita movernos entorno a los datos empíricos desde la objetividad y rigor que se necesita para este trabajo de investigación.

En primer lugar se plantea el modelo que hemos considerado mejor responde para la realización de la investigación. Esta investigación cualitativa (Guba, 1983; Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1995), cuyas características principales son: describir sucesos en su contexto natural, explicando la esencia, su naturaleza y comportamiento. Su propósito es la generación de teorías y está claramente orientado al proceso, no al resultado. Se estudia la realidad tal y como sucede en un contexto determinado interpretando los acontecimientos, observaciones, historias de vida, experiencias, textos y documentos, que puedan describir las acciones y situaciones objeto de estudio.

Nos referimos también al rol del investigador que adopta un papel personal, donde su función es de constructor de conocimiento y de descubridor. Tiene un carácter holístico y contextualizado, empírico o naturalista, interpretativo y empático (Stake, 1998).

En segundo lugar se describe el método de investigación, el estudio de caso etnográfico, que permite profundizar en el tema de estudio a partir de la selección de un caso especialmente relevante para los objetivos propuestos, el grupo de 1 a 2 años, en un contexto determinado.

Finalmente se aborda lo relativo a la validez, fiabilidad, dando importancia a la triangulación como elemento importante y medio que nos refuerza tanto la validez como la fiabilidad. Terminamos refiriéndonos a las consideraciones sobre aspectos éticos y confidenciales de la investigación.

## 1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

### 1.1 APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En un primer acercamiento a la investigación cualitativa vemos que ha sido objeto de varias interpretaciones en función del momento histórico y del autor que la conceptualiza (Ruiz, 2008). Detengámonos brevemente en ver alguna de estas definiciones más actuales:

Para Strauss y Corbin (1990, p.17) entienden que investigación cualitativa es “cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se han llegado por procedimientos estadísticos u otro de tipo de cuantificación..... puede referirse a comportamientos y también al funcionamiento organizativo”. Por su parte Tesch (1990, p.55) nos recuerda que la utilización de datos cualitativos no constituye el criterio exclusivo para distinguir entre investigación cualitativa y no cualitativa. Por lo que vemos que no solo se refiere a la forma de producir datos sino al enfoque de la producción de conocimiento.

Según Pérez Serrano (1994 p.46) “La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” . Destaca la interrelación entre el diseño de la investigación y el desarrollo de la misma, al considerarla como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio.

Por otro lado, Denzin y Lincoln (1994) argumentan que la investigación cualitativa hay que verla desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar , pudiendo llegar a ir en contra de ciertas disciplinas.

Se observa que la investigación cualitativa se puede ver desde distintas perspectivas y nos da opción a numerosos métodos:

La investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyacen a la expresión investigación cualitativa (...), constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión, es difícil de definir claramente puesto que ninguna teoría o paradigma la distingue de forma exclusiva” (Denzin y Lincoln, 1994, p.13).

Poder utilizar distinta metodología nos permite acercarnos al objeto de estudio desde una perspectiva multimetódica, para concretar y precisar la realidad de estudio con el método que mejor responda al objetivo planteado. Nos movemos, pues, entre dos polos que se necesitan, por un lado la sensibilidad interpretativa marcada por el investigador, los métodos elegidos y por otro la realidad contextualizada, el objeto de la investigación.

Stake (1995) nos plantea como objetivo de investigación cualitativa, la comprensión de los hechos que nos permite indagar y interpretar, cobrando el investigador, de esta manera, un papel relevante de vital importancia desde el inicio hasta el fin. En la investigación cualitativa lo que se espera es una descripción exhaustiva de la experiencia o experiencias llevadas a cabo y observadas. Por lo tanto, según el autor, el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento.

Nos inclinamos hacia la definición de Sandín (2003) por acercarse más al propósito de nuestra investigación y por su claridad:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003, p.123).

Al analizar las perspectivas teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa presentadas, se puede concluir que existen múltiples enfoques, cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles ontológico, epistemológico, metodológico y técnico (Ruiz, 2008). La adopción de una u otra alternativa, de todas las posibles que se presenten, determinará el tipo de estudio cualitativo que se realice.

¿Qué es la investigación cualitativa?, y si pudiéramos sintetizar las ideas e imágenes que sobre ella suelen manejarse posiblemente podríamos articularlas en cuatro grandes grupos según se refieren a: a) planteamientos epistemológico-teóricos, b) métodos, c) objetivos o finalidades de investigación y d) técnicas o instrumentos de recogida de información (Sandín, 2005, p.5).

Concluimos que la investigación cualitativa se asume no como una forma de recogida de datos, ni un determinado tipo de dato: textuales o palabras (no numéricos), sino como determinados enfoques o formas de producción de conocimientos.

## **1.2 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL INVESTIGADOR EN RELACIÓN CON OBJETO DE ESTUDIO**

A la hora de plantear el objeto de estudio, y cómo llegar a su profundización, es necesario una propuesta metodológica adecuada, esto supone revisar una serie de opciones y seleccionar entre ellas. Después de analizar diferentes trabajos en los que se exponen las características de la Investigación Cualitativa (Anguera, 1995; Sandín, 2003 y Muñoz, 2007) se asume como marco de referencia global que luego dará paso al método elegido.

La justificación de nuestra elección se basa en los aspectos diferenciadores de las distintas orientaciones, sobre aspectos relacionados con la finalidad de la investigación, el papel del investigador, etc. Cuestiones de tipo epistemológico que aunque resulten muy generales, marcan una postura básica a la hora de encarar la investigación, y que tendrán sus repercusiones en ella.

Para Stake (1995), la primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no se asienta en el enfrentamiento entre dato cualitativo frente a dato cuantitativo, sino que se sitúa en el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación de los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en la causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica que Stake (1995) destaca de la investigación cualitativa es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar «libre de valores» e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una «comprensión experiencial». Como tercera característica diferenciadora de la investigación cualitativa, Stake (1995) argumenta que en esta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento (Ballester, 2001, p. 218-219).

Los métodos cualitativos son muy variados y muchas veces coexisten, lo que dificulta enormemente su clasificación, pues además son “metodologías y perspectivas en constante evolución y reformulación” (Colás, 1997, p.252). Lo que sí es común a todos ellos es que estos métodos fomentan la reflexión crítica de los profesionales sobre su propia práctica, reflexión que favorece un “conocimiento más profundo que posibilita formular nuevas orientaciones en el abordaje de problemas científicos y profesionales de la Psicopedagogía” (Colás, 1997, p.253)

Para Eisner (1998) los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son los siguientes:

- a) Contextos específicos: “Los métodos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos, interfiriendo lo menos posible con ellos” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004, p.278). Son estudios definidos como “naturalistas”, entendida la investigación naturalista como:

“Un proceso sistemático, ordenado, encaminado a poner al descubierto aquellas historias, relatos, tradiciones, etc., que son aportados por los propios participan-

tes, que tienen carácter propio e idiosincrático, acerca de los sucesos reales que ocurren de un modo natural en dicho contexto” (Rivas, 1990, p.25).

Por tanto, las investigaciones cualitativas se concentran en un contexto específico, en que asumen una perspectiva holística, abarcando los fenómenos globalmente, pues afectan a la experiencia de los sujetos de la investigación (Hernández y Rifá, 2011).

- b) Investigadores participantes que, además, son el principal instrumento de medida: “Esto hace que el investigador no sólo sea un observador frío y ajeno a aquello que investiga, sino que establece una relación personal, en una medida u otra con aquellos a los que quiere investigar” (Rivas, 1990, p.71).
- c) Naturaleza interpretativa: Los y las participantes atribuyen significados a las experiencias, y la investigación trata de descubrirlos. “Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado” (Erikson, 1989, p.214). Los estudios recuperan la importancia de la subjetividad. “La investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista de las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2004, p.20).
- d) Importancia del lenguaje: “Sólo la autenticidad de la experiencia, relatada por la voces de las personas que han vivido las diversas situaciones narradas, acaba impregnando las ideas y las conductas de otras personas que participan también de una misma actividad o profesión” (Imbernon, 2005, p.8). Se pretende llegar al conocimiento mediante la intersubjetividad de las voces (Hernández y Rifá, 2011).
- e) Atención a lo concreto: Las investigaciones se centran en cuestiones concretas, pero tomadas con la mayor profundización posible, “para captar justamente la singularidad de los acontecimientos” (Dorio, Sabariego y Massot, 2004, p.279).

Además Flick (2004) añade otras características que considera fundamentales:

- a) Conveniencia de métodos y teorías: Se trabaja con métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto en estudio. En este sentido, E. Eisner comenta “La negación de la complejidad es el comienzo de la tiranía” (Eisner, 1998, p.197).
- b) La reconstrucción de casos como punto de partida para la investigación y la comprensión de los procesos a estudiar. “En la indagación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí mismos” (Eisner, 1998, p.57).
- c) El texto como material empírico: “La investigación cualitativa trabaja sobre todo con textos. Los métodos para recoger información (como las entrevistas o las observaciones) producen datos que se transforman en textos por el registro y la transcripción. A partir de estos textos, se inician métodos de interpretación. (...) el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría” (Flick, 2004, p.25).
- d) Variedad de enfoques y métodos: La investigación cualitativa presenta una gran diversidad de métodos Colas, (1997); Rodríguez y otros, (1996); Sabariego, Massot y Dorio, (2004). Estas autoras muestran una clasificación que concentra en seis los

métodos de investigación cualitativa: etnografía, etnometodología, teoría fundamentada, investigación-acción, estudios narrativo-biográficos y fenomenología.

Colás (1997) añade otros métodos que se aplican en el caso de la investigación cualitativa dentro del campo de la orientación educativa, estos son: grupo de discusión, estudio de casos, el método clínico, la investigación colaborativa y la investigación participativa.

Aunando estas teorías proponemos el siguiente mapa (ver figura 12) que nos condensa lo expuesto y que nos sirve de visión global para ir profundizando en la metodología de la investigación.

**Figura 12: Mapa conceptual de una selección de investigación cualitativa.**



Fuente: Elaboración propia

### 1.3 ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Tal como venimos viendo por la propia naturaleza de la investigación cualitativa, resulta difícil determinar cuáles son los métodos de investigación más apropiados para llevar a la práctica estos tipos de investigaciones (Ruiz, 2008). Según Rodríguez et al. (1996), las causas podemos encontrarlas en: la gran cantidad de métodos a los que se les podría adjudicar el adjetivo cualitativo; las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo aportando cada una de ellas su particular metodología y el propio significado del término, en torno al cual se sitúan otras aproximaciones como, técnicas, enfoques o procedimientos.

Para Molina (2003), dentro del paradigma cualitativo, se han desarrollado diferentes enfoques de investigación, necesarios para interpretar los hechos fenomenológicos. Podemos decir que nos sirve de conexión entre las ideas y los métodos específicos de recogida y análisis de datos.

No obstante la investigación cualitativa es transversal a otras disciplinas, contando con una diversidad de discursos y perspectivas teóricas que engloban varios métodos de investigación y estrategias de recogida de datos, pudiendo ser en ocasiones una maraña de datos (Sandín, 2003, p.141).

Rodríguez et al. (1996) proponen una clasificación que reflejan los diversos métodos que conviven en la actualidad. En la columna de la izquierda sitúan las cuestiones que orientan la investigación, a continuación el método más adecuado para afrontarla, la disciplina de procedencia del método, seguida de las técnicas de recogida de información, otras fuentes de datos y, en último lugar, algunos autores más representativos de cada uno de los enfoques.

**Figura 13. Principales métodos cualitativos.**

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas/instrumentos de recogida de datos	Otras fuentes	Principales referencias
Cuestiones de significado: explicar la esencia de las experiencias de los actores.	Fenomenología	Filosofía	Grabación de conversaciones. Escribir anécdotas de experiencias personales.	Literatura fenomenológica, reflexiones filosóficas, poesía, arte.	Heshusius 1986 Melich 1994 Van Manen 1990
Cuestiones descriptivo/interpretativas. Valores, ideas, prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada; observación participante, notas de campo.	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogía, diagramas de redes sociales.	Erickson 1975 Mehan 1978-80 G <sup>a</sup> Jiménez 1991 Fetterman 19989 Grant y Fine 1992 Hammersley y Atkinson 1992 Sprandley 1979 Werner y Schoepfle 1978 <sup>a</sup> , 1979 <sup>b</sup>
Cuestiones de proceso: experiencias a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases.	Teoría fundamentada	Sociología	Entrevista	Observación participante; memorias, diarios.	Glaser 1978-92 Glaser y Strauss 1967 Strauss 1987 Strauss y Cobin 1990
Cuestiones centradas en la interpretación verbal y el diálogo.	Etnometodología; análisis del discurso.	Semiótica	Diálogo (registro en audio y vídeo)	Observación y notas de campo.	Atkinson 1992 Benson y Hughes 1983 Cicourel et al. 1974. Coulon 1995 Denzin 1970 Hertige 1984 Roger 1983
Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación – acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios	Kemmis 1988 y Elliot 1991
Cuestiones subjetivas.	Biografía	Antropología; sociología.	Entrevista	Documentos, registros y diarios.	Good 1985, 1992 Zabalza 1991

Fuente: Rodríguez Gómez et al. (1996, p. 41)

Con la intención de profundizar y aclarar este aspecto, presentamos las principales tradiciones de investigación cualitativa, donde podemos ver los métodos y aspectos relevantes de ellos según Sandín, (2003, p.)

**Figura 14: Cuadro Principales tradiciones de la investigación cualitativa.**

<p><b>La investigación narrativo-biográfica</b></p> <p>Está organizada en torno a todo tipo de materiales biográficos, independientemente del creador o autor de dicho material, quedando en segundo plano la intervención o no del investigador en la producción de dicho material.</p>
<p><b>Los estudios fenomenológicos</b></p> <p>Describen el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno.</p>
<p><b>La teoría fundamentada</b></p> <p>Consiste en generar o descubrir una teoría, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particulares.</p>
<p><b>La investigación etnográfica</b></p> <p>Trata del estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma.</p>
<p><b>El estudio de casos</b></p> <p>Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, a través del examen detallado, comprehensivo y sistemático, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.</p>
<p><b>La investigación evaluativa</b></p> <p>Trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objeto valorar la eficacia o éxito de un programa, de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación.</p>

Fuente: Sandín, M.P. (2003, p.145)

Analizando esta información podemos ver que los métodos de investigación cualitativo son plurales y está existiendo una evolución así como una combinación con el objetivo de dar una respuesta metodológica lo más acertada posible a la investigación en cuestión. La formación de los investigadores en metodología cualitativa debe entenderse de alguna manera como un proceso a través del cual garantizamos el rigor científico del estudio (Hernández y Rifá, 2011)..

Debemos también decir, que ante las distintas teorías y vertientes de la investigación, en algunas ocasiones los investigadores nos encontramos con la dificultad de clasificar metodológicamente nuestros estudios, pues como, sucede en nuestro caso el método puro no responde a lo que necesitamos por lo que nos apoyaremos en la etnografía y el estudio de caso que a continuación presentamos (Hernández y Rifá, 2011).

## 2. EL ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO

En los últimos años podemos constatar un notable incremento en el uso de estudios de caso en diferentes campos de las ciencias sociales, tales como la Antropología, la Psicología, la Eco-

nomía, la Sociología o la Pedagogía (Ruiz, 2008). Cada vez proliferan más los estudios de caso, pero, en proporción a ello, aún son escasos los trabajos que se ocupan de sistematizar las características, propiedades y exigencias propias de este método de investigación. De hecho, apenas existen libros dirigidos a teorizar sobre el mismo, siendo los trabajos más citados y más exhaustivos los de Yin (1989), Stake (2007) y Gill's (2011) en el panorama internacional, sentando las bases teóricas y prácticas del método. También han realizado aportaciones significativas, a nivel de metodología, otros trabajos producidos como los de Hammersley (1986), Ragin y Becker (1992), Hamel y otros (1993), Merriam (1998) y Bassey (2000).

En el contexto español cabría destacar los trabajos de Martínez Bonafé (1990), López-Barajas Zayas (1996), Angulo y Vázquez (2003) y Coller (2005), entre otros. En todos ellos es posible adentrarse en los fundamentos teóricos y metodológicos a seguir en los estudios de casos y encontrar algunos ejemplos. Además, en algunos manuales sobre investigación educativa pueden encontrarse alusiones a este marco metodológico como en Cohen y Manion (1990), Pérez Serrano (1994), Rodríguez Gómez y otros (1996), Ander Egg (2000), Taylor y Bodgan (2000), Bell (2002) y Cardona Moltó (2002),

Rodríguez et al, exponen algunas definiciones que diferentes autores desde el ámbito educativo realizan del estudio de casos, que tras su análisis llegan a la conclusión de que el estudio de casos: “Implica siempre un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (1996, p.92)

Según Stake (1995), un estudio de casos pretende captar la complejidad de un caso individual, que presenta un especial interés, exponiendo de forma precisa los detalles de su interacción con el contexto para captar toda su particularidad y las intrarrelaciones e interrelaciones que definen su complejidad. Stake señala además que el estudio de caso parte de los métodos de la investigación naturalista, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. Lo que justifica nuestra elección, pues necesitamos un método que englobe las aportaciones del contexto, que sea global/holístico y que nos ayude a estudiar los fenómenos.

Nosotros completamos estas definiciones con la propuesta por Simons (2012) que entiende el estudio de caso como una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas, desde la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, íntegra de diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar del desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.

González, Medina y De la Torre (1995), precisan que este tipo de diseño está particularmente indicado para comprender en profundidad los fenómenos socioeducativos que requieren el estudio de problemas complejos y únicos y la elaboración de un proyecto de intervención ajustado a contextos y problemas específicos.

Un caso en el ámbito educativo puede ser una persona, un profesor, una clase, un claustro, un programa de enseñanza o un acontecimiento particular. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad. Devís (1996, cit. a Merriam, 1988) considera que las características esenciales del estudio de casos son:

- a) Particularista: porque el estudio se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto.
- b) Descriptivo: Porque ofrece una abundante descripción de los fenómenos, estudiados.
- c) Heurístico: Porque ilumina la comprensión sobre el fenómeno en cuestión.



- d) Inductivo: Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundamentados en el mismo contexto. Los estudios de casos cualitativos se caracterizan por el descubrimiento de nuevas relaciones, conceptos y comprensiones, y no, por la verificación de hipótesis preestablecidas.

Por su parte Stake (1995), entiende que las características representativas de los estudios de casos cualitativos son:

- a) Características identificativas: Serían las características holísticas en el sentido de que la contextualidad del estudio sea desarrollada correctamente, se evite el reduccionismo y el elementalismo, y no sea el estudio comparativo la base de la investigación.
- b) Características empíricas: Hacen referencia al trabajo de campo naturalista, el énfasis es lo observable, la no intervención y la preferencia en el lenguaje descriptivo naturalista.
- c) Características interpretativas: Suponen la aceptación de la capacidad inductiva del investigador para definir los criterios, la perspectiva derivada de la permanencia del investigador en el escenario de la investigación, y su interacción con el mismo.
- d) Características enfáticas: Están conformadas desde la intencionalidad, compromiso y apoyo del investigador hacia los participantes, hasta los rasgos de progresiva focalización y nivel de experiencia vicaria que la investigación va adquiriendo.

Si atendemos a la finalidad, nos lleva a ver junto Stake (1995) que el estudio de caso necesita de diversas técnicas que varían en función del propósito y del objeto de estudio. Establece así las diferencias entre estudio de caso intrínseco, instrumental y colectivo.

- Estudio de caso intrínseco: Se centra en el estudio de un caso particular, tenemos un interés intrínseco por él y el propósito no es la generación de teoría, es la comprensión mayor posible de dicho caso.
- Estudio de caso instrumental: En esta opción el caso concreto es secundario, se examina para profundizar y así obtener la mayor comprensión sobre un tema, juega un papel de apoyo. Lo que se busca en el caso es que de información y ayude a la comprensión del tema indistintamente que sea el caso más representativo o no. Tiene la finalidad de ayudar en la indagación.
- Estudio de caso colectivo: Se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. Se focaliza en un conjunto de casos de ahí su matiz colectivo.

Siguiendo la tradición antropológica y sociológica vemos que todo estudio de caso se enmarca en un contexto y es éste un factor clave a tener en cuenta.

La etnografía según Angrosino (2012) es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencia. Se trata de recoger datos sobre la experiencia humana vivida precisando un estudio de campo, personalizado, multifactorial, integral e inductivo. Los aspectos aportados por Angrosino coinciden con Simons al afirmar la necesaria inmersión en el campo de estudio concreto, intentado captar las diferentes facetas que luego alimentarán la investigación. El estudio de caso etnográfico “se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (Simons, 2012, p.44). Este marco se ajusta a nuestra situación ya que responde a un contexto micro y macro, es decir, el micro contexto de la escuela y de la familia y el macrocontexto de las características de la zona

rural (población de unos 6000 habitantes, a siete kilómetros de la capital de provincia). Esto nos permite tener una relaciones diferentes y características entre los profesionales, familias y habitantes del pueblo.

En síntesis, el estudio de casos se utiliza para obtener una comprensión en profundidad de una situación y de su significado para los implicados. El interés se pone en el proceso más que en el producto, en el contexto más que en una variable específica, en el descubrimiento más que en la confirmación. Los estudios de casos son descripciones y análisis intensivos de unidades simples o de sistemas delimitados tales como un individuo, un programa, un acontecimiento, un grupo, una intervención, o una comunidad (Hernández y Rifá, 2011)..

Tanto las definiciones como las características enmarcan nuestra opción por el método de estudio de caso porque nos da rigor, nos apoya en la recogida de información desde distintas perspectivas en un contexto concreto, real, en el cual el investigador está implicado. Igualmente la finalidad es avalada en esta definición, ya que el objetivo último es generar un conocimiento a partir de la práctica profesional, concretamente en la implementación de un programa educativo de desarrollo integral para los niños de 0 a 3 años (Hernández y Rifá, 2011)..

Según nos ha venido guiando este marco metodológico, nos sitúa ante la necesaria acción de acotar el campo de estudio, pues nuestro colectivo de 0 a 3 años tiene unas características generales, pero son tan grandes las diferencias entre edades que nos ha llevado a concretar en el grupo de edad de 1-2 años, en el curso 2013-2014 y por otro lado nos ha permitido seguir el estudio de ese mismo grupo en el curso siguiente.

Obviamente esto nos conduce a dar un paso más en el método y referirnos a los instrumentos concretos con los que vamos a contar, es necesario un trabajo de delimitación de técnicas e instrumentos.

### **3. DELIMITACIÓN DE INSTRUMENTOS Y TÉCNICA**

Existen una gran variedad de técnicas e instrumentos posibles, para nuestra recogida de datos hemos seleccionado los que nos ayuden en función de lo que queremos estudiar, utilizaremos principalmente los siguientes:

- a) Observación participante y análisis documental (memorias y seguimiento del alumnado)
- b) Entrevistas.
- c) Diario de campo.

#### **3.1 OBSERVACIÓN**

Al referirnos a la observación nos lleva de forma directa a unirlo con el observador, el investigador en nuestro caso. Según Quintanal, J. et al.

El investigador es aquel que es capaz de construir por sí mismo su propio conocimiento y llega a alcanzar un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión el estudio de trabajos y la comparación de sus ideas mediante la investigación en el aula (2012, p.138).

No solo se queda en esta faceta de constructor de conocimiento mediante al reflexión y el estudio de teorías, resalta la faceta importante de ser un observador meticuroso para comparar las ideas con la práctica educativa.

Junto a Quintanal podemos afirmar que el investigador no es un mero espectador de todo aquello que acontece, es un observador crítico, analítico que conduce a la reflexión. Para que haya esta interacción es necesario estar próximo a la realidad, es importante su implicación y acercamiento, cuando nos referimos al estudio de caso.

Vemos pues que esta labor es meticulosa y no debe tener un carácter superficial, tiene que llevar al investigador a implicarse con la realidad estudiada, llegado así a una observación participante.

### **3.1.1 Delimitación de la observación participante**

Marshall y Rosman definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (1989, p.79). Para Erlandson, Harris, Skipper y Allen, las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una “fotografía escrita” de la situación en estudio (Erlandson, Harris, Skipper y Allen 1993).

Según DeMunck y Sobo (1998) la observación participante como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo. El trabajo de campo involucra “mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia” (DeWalt y DeWalt 2002, p.7). La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (DeWalt y DeWalt 2002).

De igual modo Schensul & Le Compte, definen la observación participante como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (1999, p.91).

Bernard (1994) se suma a esta interpretación, indicando que la observación participante requiere del manejo de una cierta cantidad de engaño e impresión. Advierte que la mayoría de los investigadores necesitan mantener un sentido de la objetividad a través de la distancia. Define la observación participante como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Incluye más que la mera de observación en el proceso, la de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, fotos y vídeos, y métodos que no sean molestos.

La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y una buena escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo (DeWalt y DeWalt 1998).

Fine usa el término “peopled ethnography” para describir un texto que facilita una interpretación del escenario y que describe las implicaciones teóricas a través del uso de viñetas, basadas en las notas de campo de observaciones, entrevistas, y productos de miembros del grupo. Sugiere que la etnografía es más efectiva cuando se observa al grupo en estudio en escenarios que lo facultan a uno para “explorar las rutinas organizadas del comportamiento” (2003, p.41). Define la “peopled ethnography” como basada en una vasta observación en el campo, una actividad

de labor intensiva que a veces tiene una duración de años. En esta descripción del proceso de observación, se espera que uno se convierta en parte del grupo estudiado, al punto de que los miembros incluyan al observador en la actividad y se vuelvan hacia el observador en busca de información acerca de cómo está operando el grupo.

Según Marshall & Rossman (1995) la observación participante permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo advertirles sobre distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por estos informantes.

DeWalt y DeWalt consideran que:

La meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método (2002, p.92).

La observación participante puede ser usada como una forma de incrementar la validez del estudio, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio. La validez es mayor con el uso de estrategias adicionales usadas con la observación, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios, u otros métodos más cuantitativos. La observación participante puede, también, ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría, o para generar o probar hipótesis (DeWalt y DeWalt 2002).

Schensul, Schensul, y LeCompte (1999, p.91) dan las siguientes razones para usar observación participante en la investigación:

- Sirve para identificar y guiar relaciones con los informantes.
- Ayuda al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales.
- Muestra al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes.
- Ayuda al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación.
- Proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes.

Finalmente, en nuestro caso, optamos por una observación que dura más de un año, consideramos tal como señalan Lincoln y Guba (1994). Para llevar a cabo la observación participante, uno debe vivir en el contexto de facilitar compromiso prolongado, lo cual permite establecer cierta confianza que se deriva de dicha permanencia. Se considera que los hallazgos son más confiables cuando el investigador puede mostrar que él pasa una cantidad considerable de tiempo en la realidad estudiada, teniendo oportunidades para observar y participar en una variedad de actividades a través del tiempo.

### **3.1.2 Desventajas de la observación participante**

Debemos de ser conscientes de ciertas desventajas que nos ayuden a controlar estos posibles inconvenientes.

DeMunck y Sobo están de acuerdo en varias desventajas de usar la participación como método, incluyendo el hecho de que a veces el investigador pueda no estar interesado en lo que ocurre más allá de un nivel superficial, y los lectores externos tengan que apoyarse en lo que relatan los informantes clave. La controversia ilustra cuán diferentes son las comprensiones que adquieren diferentes investigadores de lo que observan, basados en los informantes clave usados en el estudio. Problemas relacionados a la representación de eventos e interpretaciones subsecuentes pueden ocurrir cuando los investigadores seleccionan informantes clave que son similares a ellos o cuando los informantes son líderes de comunidades o participantes marginales (DeMunck y Sobo 1998). Para aliviar este problema de sesgo potencial, Bernard (1994) sugiere evaluar previamente a los informantes o seleccionar participantes que son culturalmente competentes en el tópico en estudio.

DeWalt & DeWalt (2002) anotan que los investigadores masculinos y femeninos tienen acceso a diferente información, puesto que tienen acceso a personas, escenarios y cuerpos de conocimientos diferentes. La observación participante está dirigida por un humano sesgado que sirve como instrumento de recolección de datos; el investigador debe entender cómo su género, sexualidad, etnia, clase social y aproximación teórica pueden afectar la observación, análisis e interpretación. El investigador debe determinar hasta qué punto participará en las vidas de los participantes y debe decidir si intervendrá o no en una situación dada. Otra limitación potencial es el sesgo del investigador. Perciben que, a menos que los etnógrafos usen otros métodos que simplemente la observación participante, hay una probabilidad de que les falte reportar los aspectos negativos de los miembros de la cultura.

De acuerdo a Ratner (2002), algunos investigadores cualitativos creen que uno no puede ser objetivo y subjetivo al mismo tiempo, mientras que otros creen que los dos aspectos pueden coexistir, que la subjetividad de uno puede facilitar la comprensión del mundo de los otros. Opina que, cuando uno reflexiona sobre sus propios prejuicios, puede reconocer aquellos que pueden distorsionar el entendimiento y reemplazarlos con aquellos que le ayuden a ser más objetivo. De esta manera, sugiere, el investigador está siendo respetuoso con los participantes a través del uso de una variedad de métodos para asegurar que lo que él piensa está siendo dicho, y de hecho, concuerda con la comprensión del participante

Con Amgrosino (2012) podemos afirmar que esta relación de investigador y campo de observación tiene sus dificultades; la observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador. El investigador a través de la observación, tiene que percibir las cosas a través de filtros, los datos no son puros, existen los filtros intrínsecos al método investigación, es decir, nuestras teorías, marcos analíticos... también filtros intrínsecos del investigador como nuestro género, la ideas preconcebidas, nuestra edad y experiencias previas, etc. Según Simón (2012) y Amgrosino (2012) no podemos abolir estos filtros que son factores a considerar.

La observación, también, tiene su método en sí misma. En nuestra observación seguimos a Merriam (1988) que desarrolló una guía de observación, con los siguientes puntos:

- a) Incluir el ambiente físico. Esto implica observar los alrededores del escenario y proveer una descripción escrita sobre el contexto.
- b) Describir a los participantes en detalle.
- c) Registrar las actividades e interacciones que ocurren en el escenario.
- d) Reparar en la frecuencia y duración de esas actividades/interacciones y otros factores sutiles, tales como actividades informales, no planeadas, significados simbólicos, comunicación no verbal, claves físicas, y lo que debería ocurrir que no ha ocurrido.

En síntesis vemos que la observación participante tiene una serie de ventajas pero también unos riesgos que se pueden cubrir abriéndonos a más instrumentos que permiten, en cierta medida, solventar varios de los inconvenientes señalados. En nuestro estudio la implicación del investigador nos ha llevado a utilizar este instrumento tanto para la observación directa como indirecta a través de las fotografías, vídeos y materiales educativos tanto de las educadoras como del alumnado.

### 3.2 ENTREVISTA

La decisión de optar por la utilización de la entrevista, y dictaminar su uso combinado ha estado determinada por el diseño del estudio de investigación y en concreto por los objetivos marcados en el estudio. Taylor y Bogdan (1987), plantean que la elección del método de investigación debe estar determinado por las circunstancias del escenario o por las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas con las que se enfrenta el investigador.

Según Fernández (2001) la entrevista es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados. La entrevista, desde la perspectiva del paradigma citado, constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados.

Fernández-Ballesteros (1992, p.218) incluye la entrevista en el grupo de técnicas denominadas autoinforme que son aquellas que “suponen un tipo de mensaje verbal que un sujeto emite sobre cualquier tipo de manifestación propia”.

Cuando nos referimos a la entrevista en profundidad Simons (2012, p.71) señala cuatro objetivos principales:

1. Documentar la opinión del entrevistado sobre el tema
2. Implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado que la entrevista favorece en la identificación y el análisis de los temas.
3. Flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta.
4. El potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables

Destacamos estos objetivos porque, a nuestro juicio, encierran los aspectos necesarios para entender qué se pretende con las entrevistas llevadas a cabo de forma informal y no estructuradas. Las entrevistas nos han revelado más información de la que se puede detectar con la observación, complementando a ésta y agudizando la percepción de la persona que entrevista, el investigador y de la persona entrevistada.

En nuestro caso la entrevista no estructurada e interpersonal fomenta una espontaneidad que puede desvelar temas inesperados que los entrevistados no se hubieran imaginado. Nos dirigimos así a un estilo de entrevistar más interactivo que promueve la cercanía y complicidad entre el entrevistado y el entrevistador (Simons, 2012).

Al respecto Oakley (1991, p.41) sostiene que “como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación”

Por otra parte, como nuestra tarea consiste en documentar el proceso de implantación y puesta en funcionamiento de un programa educativo, optamos por el estilo de entrevista abierta no estructurada. Al principio el investigador para entender el contexto hacía preguntas como ¿qué cambios te ha supuesto el adaptarte a este nuevo programa?, cuéntame como valoran las familias los cambios producidos. .... así, se convertían en conversaciones que persiguen una finalidad o diálogo socrático.

Finalmente durante el trabajo de campo, se nos brindaron oportunidades para establecer relaciones directas e intercambiar opiniones con familias y con las educadoras. Mantuvimos contactos con los niños y niñas que se comunicaban oralmente, con los que no hablan, fue a través del contacto corporal, movimiento y la expresión corporal.

### 3.3 DIARIO DE CAMPO

El Diario de Campo es uno de los instrumentos que nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, de mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.127)

Para Coller (2000, p.85) el diario de campo desempeña un papel importante en la tarea de investigación. Puede haber algunas personas reacias a llevar el diario de campo, pero muchas personas lo ven como instrumento imprescindible. Es útil tener un instrumento que nos ayude a recoger y fijar los acontecimientos, descripciones, impresiones y las reflexiones que se van sucediendo en la investigación.

El diario de campo nos permite enriquecer la relación teoría-práctica. Hemos aprovechado la teoría que encierra el programa llevado a cabo, como fuente de información secundaria que debe proveer de elementos conceptuales a dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que el diario adquiera utilidad en la investigación ayudando a la coexistencia y relación recíproca entre práctica y teoría.

El diario según Martínez, nos permite poder llegar a la elaboración de un informe para la investigación y este puede ser según (Martínez 2007):

- a) Descriptivo: Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema).
- b) Argumentativa: Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se dan. Cuando vamos a argumentar necesariamente tenemos que hacer uso de la teoría para poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio.
- c) Interpretativa: Es la parte más compleja de las tres. Estaríamos haciendo énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación. argumentar desde la teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la practica para poder comprender e interpretar qué sucede

El diario se ha visto acompañado de fotos e imágenes que nos han planteado el problema de la confidencialidad, al ser niños de 0 a 3 años, las familias son reacias a dar permiso para su utilización. Por lo que nombraremos las fuentes utilizadas salvaguardando la privacidad, lo cual nos impide presentarlo como documento físico ante el tribunal.

En definitiva, hemos tratado de no dejar pasar toda información, que nos pudiera ser útil para la investigación. Hemos tomado datos en momentos puntuales más significativos y en las rutinas diarias. Ha sido un instrumento que ha complementado a la observación y nos ha dado ideas al mirar las notas e imágenes.

#### **4. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

Un aspecto que nos preocupa en las investigaciones cualitativas es lo relativo a la validez y la fiabilidad de la investigación. Toda investigación está sometida a un juicio por parte de la comunidad científica que hace que se evalúe el estudio en cuestión de manera independiente y con la rigurosidad que exige toda investigación. En definitiva la validez de la investigación tiene que ver con nuestra forma de dar garantía a nuestro trabajo: “si es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y merecedora de reconocimiento” (House, 1980, p.250).

A este respecto, existen varios criterios que suelen servir para juzgar la calidad de una investigación que siguiendo a Babbie (1996), resumimos en dos: validez y fiabilidad. La validez implica que la investigación produzca resultados ciertos, no erróneos ni sesgados, tanto en lo referente a la validez interna referida al diseño y realización de la investigación, hasta qué punto tiene sentido y es creíble, y la validez externa hace referencia a la capacidad de generalizar los resultados del estudio pudiendo servir para otros estudios.

En opinión de House (1980) los sistemas subjetivistas, entre los que incluye el estudio de caso, basan la validez, más que en el método científico, en la experiencia y la situación real. La exactitud al reflejar la situación, la relevancia, lo oportuno y la utilidad son importantes. Para que sea adecuada, deber ser comprensible y significativa para los participantes y para el público.

La fiabilidad nos indica que si un investigador repita la investigación en el mismo sitio o con las mismas personas y siguiendo los mismo pasos que ha desarrollado otro investigador, los resultados que se obtienen son los mismos, es decir, son fiables (Kirk y Millerm, 1986).

Al analizar los sesgos que pueden venir del observador, hay que atender las críticas que se hace a los estudios de caso etnográficos, en general y, en particular, a los investigadores que se basan en la observación por la subjetividad que imprime carácter a su trabajo. La mayoría de los investigadores contemporáneos estarían de acuerdo en que no es aconsejable intentar evitar todo rastro de los efectos del observador (Angrosino, 2012).

Siguiendo a Flick (2004) encontramos algunas formas de minimizar el sesgo que se introduce casi siempre en la investigación observacional:

- a) La naturalidad misma de la investigación produce cierta vacuna frente al sesgo, dado que el observador no pide normalmente a la gente que se haga algo fuera de lo ordinario.
- b) La investigación observacional es emergente, lo que significa una dosis de creatividad. Tiene el potencial de producir nuevas ideas a medida que el enfoque sobre la realidad se hace más claro como resultado de la experiencia de campo.



- c) La investigación observacional combina bien con otras técnicas para la recogida de información, como sucede en nuestro caso según hemos presentado ya.

Profundizando más en lo relativo a la validez y fiabilidad tenemos que referirnos a la triangulación como medio para el análisis cruzado de datos y de temas, de análisis de argumentos y opiniones de diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que podemos apoyar nuestras afirmaciones. Denzin (1970) apunta cuatro tipos de triangulación:

- la triangulación de datos.
- la del investigador.
- la triangulación de teorías .
- la metodológica.

Siguiendo en el propósito de aumentar la calidad de la investigación, nos apoyamos en Coller (2000) recurriendo a la técnica de la triangulación y apelamos a la repetición de la observación en circunstancias diferentes y/o lugares distintos. Aunque el caso se refiere al grupo de 1-2 años, hemos podido observar los demás grupos de edad y en distintas situaciones. Ya señala Coller (2000) que los principales retos con que se enfrenta la triangulación, son armonizar resultados e interpretaciones divergentes y descubrir problemas que no se hayan investigado anteriormente.

El proceso de triangulación consiste en el contraste de los datos obtenidos mediante una variedad de fuentes, lo que nos sirve para relacionar distintos tipos de evidencias entre sí comparándolas.

Tal como señala Guba (1983) la triangulación recoge datos desde una variedad de perspectivas, usa una variedad de métodos y se apoya en una variedad de fuentes para que las observaciones de cada investigador se comprueben tan rigurosamente como sea posible. En la figura 15 vemos un resumen de las variables que utilizamos para la triangulación en nuestro estudio

**Figura 15: Resumen de la triangulación del estudio.**



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las conclusiones del estudio seguimos tanto Guba y Lincoln (2005) como Miles y Huberman (1994) que nos han presentado algunos indicadores prácticos para ayudarnos a juzgar la calidad de las conclusiones agrupadas en cinco categorías:

1. Objetividad/posibilidad de confirmación o fiabilidad externa: hasta qué punto las conclusiones se derivan de la información que se ha recogido y no de algún sesgo por parte del investigador.
2. Fiabilidad/confiabilidad/verificabilidad: hasta qué punto el proceso de investigación ha sido consistente y razonablemente estable a lo largo del tiempo y a través de diversos investigadores y métodos.
3. Validez interna/credibilidad/autenticidad: hasta qué punto las conclusiones de un estudio tienen sentido, si son creíbles para las personas estudiadas así como para los lectores del informe, y si el producto final es un registro auténtico de lo que se estuviera observando.
4. Validez externa/transferibilidad/idoneidad: hasta qué punto las conclusiones de un estudio son pertinente para otras cuestiones fuera del propio estudio.
5. Utilización/aplicación/orientación a la acción: hasta qué punto los programas o acciones se derivan de los hallazgos de un sentido, hasta qué punto se abordan de manera directa las cuestiones éticas, o ambas cosas.

En definitiva, conviene tener en cuenta estos aspectos reflejados pues nos ayudan a ser más rigurosos en las distintas fases de la investigación.

## 5. ÉTICA Y CONFIDENCIALIDAD

Todo procedimiento de investigación, debe responder a un código ético por parte del investigador, esto es una máxima para garantizar la responsabilidad que conlleva. En nuestro estudio de caso, según Simons (2012, p.141) “La ética se refiere a cómo nos comportamos o nos deberíamos comportar con las personas con las que interactuamos”.

Una primera consideración en cualquier estudio de investigación es dirigir la investigación de una forma ética, haciendo saber a la comunidad que el propósito que uno tiene al observar es documentar sus actividades (Kawulich, 2005).

A nivel internacional, la American Psychological Association (APA) tiene publicado unos principios que sintetizamos dada su importancia:

- a) Ser honestos y no mentir ni manipular los datos obtenidos en la investigación
- b) Tratar con enorme consideración a los sujetos experimentales garantizando el cumplimiento de las normas éticas y la interferencia de variables contaminadas derivadas de crear situaciones antinaturales.
- c) No engañar malintencionadamente a los sujetos para conseguir su participación en el experimento.

El tratamiento de imágenes, datos y nombres, requiere un respeto y un derecho a la intimidad que en todo momento se ha tenido en cuenta.

A modo de síntesis, la investigación llevamos a cabo se apoya principalmente en el paradigma cualitativo, sin ser exclusivo. Se opta por un método de caso etnográfico porque es el que mejor responde al estudio planteado recogiendo los datos concretos del caso de estudio y englobado en contextos superiores como es la cultura de centro, la del pueblo, la de la zona y la Comunidad Autónoma. Esta interrelación entre el caso y la cultura en el que se desarrolla la hemos considerado indispensable para entender las relaciones que se autoimplican en el desarrollo del programa educativo.

SEGUNDA PARTE

---

MARCO METODOLÓGICO Y EMPÍRICO



### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio se enmarca, como ya hemos visto, en una investigación cualitativa y dentro de esta un estudio de caso etnográfico. Esta investigación está orientada a la comprensión de la aplicación de un programa educativo para el primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años) donde se quiere comprobar las hipótesis que reflejamos centrándonos en el grupo concreto de 1 a 2 años de la EIM “Leonor de Castilla” de Villamuriel de Cerrato, gestionada durante el curso 2013-2014 por la empresa Nueva Enrines S.L. que fue la adjudicataria de la concesión de dicha gestión a través del concurso público establecido por el Ayto de Villamuriel de Cerrato, ref. Acta 12 de julio de 2013, punto quinto: “adjudicación definitiva contrato de gestión del servicio público de centro municipal de educación preescolar de primer ciclo (niños de 0 a 3 años) mediante concesión, tramitación ordinaria, procedimiento abierto, varios criterios de adjudicación”.

En el primer apartado nos acercaremos al contexto donde se desarrolla el programa y veremos las características socioeconómicas del entorno en el que se ubica la escuela infantil. Seguidamente situamos la escuela en relación con sus destinatarios, con las familias y con la comunidad a la que pertenecen. Finalmente, después de la exposición de todos estos factores, exponemos las necesidades derivadas del análisis del contexto, de la escuela y los agentes sociales que en ella intervienen.

En el segundo apartado fundamentamos el diseño de nuestra investigación para dar respuesta a las necesidades encontradas a través de nuestras hipótesis de trabajo y objetivos marcados. Terminando con la presentación de la muestra para nuestro estudio de caso.

En el tercer punto veremos el programa concreto objeto de nuestra investigación. El programa está diseñado para implementarlo, atendiendo a los principios educativos ya expuestos en el marco teórico. Es un punto extenso debido a los variados aspectos que contiene el programa: propuesta pedagógica, programación general anual, proyectos concretos para el desarrollo integral de los niños de 0 a 3 años y la relación con las familias y la comunidad.

Finalmente, en el apartado cuarto, terminamos haciendo hincapié en la aplicación de los instrumentos para la recogida de datos.

#### **1. CONTEXTO DONDE SE DESARROLLA EL PROGRAMA: VILLAMURIEL DE CERRATO**

##### **1.1 Características socioeconómicas de la comunidad donde se encuentra ubicado el centro.**

El municipio de Villamuriel de Cerrato se encuentra situado en la Comunidad de Castilla y León muy próximo (7km) a la capital de provincia, Palencia. Dista de Valladolid 40km aproximadamente.

Su ubicación: se encuentra situado en el precioso valle del río Carrión y próximo al del Pisuerga, este hecho le dota de unas características medioambientales y ecológicas que hacen que sea un lugar idóneo para su habitabilidad y salubridad, que intensifica el Canal de Castilla.

Respecto a equipamientos educativos, el municipio cuenta con colegio público de Infantil y Primaria, un IES, un centro de educación de adultos y un centro privado-concertado que imparte también ciclos formativos.

A nivel sanitario, cuenta con un Centro de Salud con asistencia en Medicina General y Pediatría y servicios de urgencia. La atención especializada y hospitalaria se lleva a cabo en el Hospital río Carrión de la capital muy cercano al núcleo.

Su historia, su tejido industrial y social, hacen de este pueblo un destino atractivo tanto para su visita como para cualquier empresa que quiera situarse en dicho municipio. Es importante resaltar estos aspectos porque favorecen el desarrollo de actividades educativas, de ocio y de esparcimiento, así como el hecho de propiciar zonas de recreo, paseo, aula de naturaleza y valor artístico-cultural que ofrecen los ingredientes ideales para la educación de los más pequeños en interacción y valoración de su propio medio, a la vez que ayuda a crear unas señas de identidad propias.

El municipio de Villamuriel está formado por la localidad, Calabazanos y su monasterio de Santa Clara, el despoblado medieval de Albures, hoy Soto Blanco, y las urbanizaciones de la ciudad jardín de la Virgen del Milagro, los Olmillos y Gómez Manrique más la factoría de Fasa-Renault.

Población: tiene un total de 6.295 hab. según datos de 1 de enero de 2013, siendo 6354 habitantes según el último censo de población oficial publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Otro dato importante para nuestro estudio es el número de nacimientos que desde el año 2006 no ha descendido de 70 niños nacido por año natural, con una tendencia hacia la estabilidad según se desprende de los datos del INE 2013.

Población inmigrante: otro dato que resaltamos de la población del municipio de Villamuriel, es el número de inmigrante, con más de 300 personas censadas, lo que supera ligeramente el 5% de su población. Es un dato que contemplamos a la hora de dar respuesta a la población susceptible de utilizar la Escuela Infantil 0-3.

Personas en paro: el número de personas en paro ronda el 10%, contando con una población activa de 4.743 personas comprendidas entre los 15 y 64 años.

Figura 16: Tabla de parados en Villamuriel de Cerrato. Enero de 2013

Enero 2013	Total Parados	Variación			
		Mensual		Anual	
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa
<b>Total</b>	<b>632</b>	<b>+27</b>	<b>4,46 %</b>	<b>+110</b>	<b>21,07 %</b>
HOMBRES	301	+8	2,73 %	+42	16,22 %
MUJERES	331	+19	6,09 %	+68	25,86 %
<b>MENORES DE 25 AÑOS:</b>	70	+5	7,69 %	+5	7,69 %
HOMBRES	43	+6	16,22 %	+6	16,22 %
MUJERES	27	-1	-3,57 %	-1	-3,57 %
<b>ENTRE 25 Y 44 AÑOS</b>	325	+14	4,50 %	+58	21,72 %
HOMBRES	135	+5	3,85 %	+22	19,47 %
MUJERES	190	+9	4,97 %	+36	23,38 %
<b>MAYORES DE 45 AÑOS</b>	237	+8	3,49 %	+47	24,74 %
HOMBRES	123	-3	-2,38 %	+14	12,84 %
MUJERES	114	+11	10,68 %	+33	40,74 %
<b>SECTOR:</b>					
AGRICULTURA	16	-5	-23,81 %	+5	45,45 %
INDUSTRIA	86	-5	-5,49 %	-2	-2,27 %
CONSTRUCCIÓN	95	+1	1,06 %	0	0 %
SERVICIOS	390	+34	9,55 %	+114	41,30 %
SIN EMPLEO ANTERIOR	45	+2	4,65 %	-7	-13,46%

Fuente INE 2013.

Estructura productiva: el dato que se desprende su estructura productiva vemos que el sector industria es el que alberga el mayor número de personas en edad laboral con un 63,8% , seguido del sector servicios con un 28,5%. Este dato incorpora una de las características propias de este municipio, en el que el sector industrial es el motor de su economía.

Equipamiento sociocultural: dentro de las instalaciones del Ayuntamiento destacamos Casa de Cultura “Jesús Meneses” un conjunto dotacional situado en el borde norte del núcleo urbano, que se compone de un conjunto de aulas, biblioteca y el teatro-auditórium, junto a una serie de servicios e instalaciones anexas, estructurados como espacios diferenciados en torno a un patio central y en el que un vestíbulo central actúa como distribuidor. La Casa de Cultura es un espacio que utilizamos para la fiesta de las familias que realizamos en diciembre todos los años desde la implementación del programa educativo (sept de 2013).

## 1.2 ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL 0 a 3 AÑOS “LEONOR DE CASTILLA”

### 1.2.1 Creación, ubicación y titularidad de la escuela infantil.

La escuela se inauguró para el curso 2006-2007 siguiendo la normativa autonómica al respecto:

El Decreto 292/2001, de 20 de diciembre, por el que se establecen las líneas de Apoyo a la Familia y la Conciliación con la Vida Laboral en Castilla y León (BOCyL, 21/12/01), prevé en su artículo 1 la realización de actuaciones de desarrollo de la Red de Centros de EI (primer ciclo) de titularidad de las entidades locales, para dar respuesta a una serie de demandas por parte de las familias.

La Escuela Infantil Municipal de Villamuriel de Cerrato está situada en la Avd. Gómez Manrique s/n 34190 Villamuriel de Cerrato, en la localidad de Calabazanos.

Es una Escuela de Primer Ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años), separada por una valla del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Gómez Manrique”

La titularidad de la escuela es municipal y de gestión indirecta a través de una empresa privada. Es un modelo mixto entre lo público y lo privado, se establece una relación entre la Empresa y el Municipio de acuerdos y normas, todo ello encaminado a dar la mejor respuesta según la normativa que regula la Educación Infantil de 0 a 3 años y la propia del Municipio.

**Fotografía 1: Entrada de la E.I. “Leonor de Castilla.**



Fuente: Diario de campo.

### 1.2.4. Los espacios

Desde un enfoque educativo las instalaciones que tiene el centro, se trata de algo que va más allá de organizar espacios y materiales, como se puede ver nada más entrar (ver fotografía 1) al entrar ya con unos mensajes concretos. Se trata de proyectar un lugar donde juegan, ríen, se relacionan, se pierden, viven... su segundo hogar. Un lugar en el que cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida; donde encuentren respuesta a sus necesidades fisiológicas, afectivas, de autonomía, de individualización, de socialización, de movimiento, de juego, de expresión, de experimentación, de descubrimiento.



Resaltamos que los espacios son lugares interpretados y utilizados por los niños o niñas, por lo que son modificables por ellos. El niño o niña necesita transformar este espacio, que es dinámico, que está vivo y cambia en la medida en que ello es necesario. Posibilitar esta actuación del niño o niña, este protagonismo, en el propio diseño espacial, es algo muy importante a tener en cuenta en la escuela de EI.

La disposición de los elementos en la clase debe de estar dirigida a crear unos espacios que motiven y procuren la iniciación en la actividad, que favorezcan el encuentro entre los niños y niñas y el educador, un espacio que sea relajante y tranquilo, un espacio educativo.

No existe una organización espacial que podamos tener como modelo. Es cada educador el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales y a las características de su grupo para adaptar las propuestas pedagógicas propias de la escuela. Por otra parte la distribución espacial es algo dinámico, modificándose a medida que el grupo, niños y niñas y los adultos lo consideran necesario.

Es necesario que el espacio tenga en cuenta las necesidades de los niños y las niñas, que les permita hacerlo suyo y situarse en él a partir de sus experiencias y relaciones con objetos y personas. Para cumplir con estas condiciones, el espacio, su distribución y las dependencias deben adecuarse a las variadas y cambiantes necesidades de los niños o las niñas, debiendo tener en cuenta a la hora de decidir la organización del espacio que ésta ha de ser:

- Estimulantes, limpios , acogedores y debidamente ordenados.
- Permitir su utilización para actividades de diversos tipos.
- Favorecer la autonomía y atención a la diversidad.
- Favorecer al máximo el grado de interacción entre los niños o la niñas y el educador.
- Tener en cuenta las características psicoevolutivas de los niño o la niñas.
- Tener presente las características y gustos de los niños o las niñas.
- Flexibilidad a la hora de utilizar los espacios de la Escuela de Educación Infantil en general y los del aula en particular.

El corro o asamblea en círculo, es el espacio del aula fijo que utilizaremos en distintos momentos, es el espacio que recoge las voces y las presencias de los niños y niñas, de los educadores y educadoras. Es espacio de acogida, de ejercitar el arte de hablar y expresar los sentimientos, las primeras palabras en grupo. Favorece las aportaciones espontáneas, la integración de ciertas normas como pedir la palabra, un espacio para compartir los momentos de la vida cotidiana.

#### **A. Espacios en el aula 0-1 (un aula)**

El aula de 0 de a 1 años, también llamada de “Las nubes”, cuenta con : 8 cunas, tronas y hamacas para los distintos momentos. Está dotada de equipo de música con mucha luminosidad y posibilidad de cerrar las ventanas y cortinas, para dar un ambiente de sueño y tranquilidad. Está a un extremo de la escuela que no suele ser transitado por lo que reúne condiciones de silencio apropiadas. En el aula está también un baño acondicionado para bebés según la normativa de Castilla y León al respecto, (Decreto 12/2008).

Con estas características especiales, en el aula se recrea su ambiente que propiciará:

- Tranquilidad.
- Seguridad.
- Calma.

- Relajación.
- Sosiego.
- Alegría y Amplitud

## **B. Espacios en el aula 1-2 y 2-3 (dos aulas)**

Para diseñar el aula de los niños de 1 a 2 y 2-3 años, deberemos tener en cuenta las características de los mismos.

Las instalaciones permiten variedad de juegos: juego heurístico, rincón del cuento, de construcciones, de la naturaleza, juego motriz...

Están dotadas con alguna mesa y sillas y sobre todo con espacio libre para desarrollar las distintas actividades. Todas ellas cuentan con un baño incorporado y con salidas al patio exterior.

El aula de 1-2 pequeños se llama aula de “los soles”, el aula de 1-2 mayores es el llamado aula de “los árboles” que ya hemos descrito, el aula de 2-3 pequeños es el aula de “las estrellas” y el aula de 2-3 mayores es el aula de “las flores”

## **C. Otros espacios**

### **C.1. Cocina**

Tenemos la suerte de contar con el espacio para una cocina propia lo que posibilita una calidad en la alimentación y una adaptación a las necesidades de los niños dependiendo de sus edades y sus necesidades. Es un espacio amplio. Es importante que los niños conozcan la elaboración de los alimentos y el proceso que se sigue con ellos. La cocina, desde este punto de vista, se convierte en un lugar accesible a los niños, donde en pequeños grupos pueden observar lo que ocurre, hablar con la cocinera, ver los productos antes de ser usados y su transformación después de ser cocinados, preguntar que hay de comida, etc.

Hacemos una apuesta por la alimentación local, de temporada y biológica. Para ello contamos con el asesoramiento de expertas en alimentación que nos asesoran y diseñan los menús.

### **C.2. Comedor**

El comedor es un espacio educativo más, queremos que el niño sea un sujeto activo en este proceso, incorporando los hábitos y los alimentos que le corresponden según su momento evolutivo. A través de la experiencia y manipulación de los alimentos investiga y descubre las características de éstos.

Las familias con las prisas hacen que hagamos las cosas por el niño sin darle el tiempo necesario para que lo haga por sí mismo, impidiendo que progresivamente vaya desarrollando sus destrezas y que se sienta capaz y competente al poder realizarlo.

### **C.3. patio de juego exterior: que permite el juego al aire libre y el contacto con el exterior.**

Nuestro proyecto incluye la petición de habilitar un pequeño huerto y espacio para crecer y experimentar con la naturaleza: plantas, flores, arbustos, hortalizas.... Es otro elemento más que consideramos de vital importancia en el trabajo pedagógico desarrollado con los niños. A través de él se conocen sus productos, su utilización, el desarrollo que tienen las plantas, etc... Lo veremos de forma explícita en el siguiente capítulo referido al análisis de los resultados.

Este recurso incide en los niños debido a:

- La valoración positiva del medio natural favoreciendo actitudes de respeto y cuidado.

- Contacto y conocimiento de distintas realidades medioambientales y los diferentes elementos que interactúan.

Además cuenta con vestíbulo, sala de reuniones y dirección, zona de servicios como; almacenes, aseos y cuarto de calderas y electricidad.

C.4 Vestíbulo, sala de profesores y dirección. Espacio utilizados por el equipo educativo para las distintas reuniones y para el cambio de ropa diario.

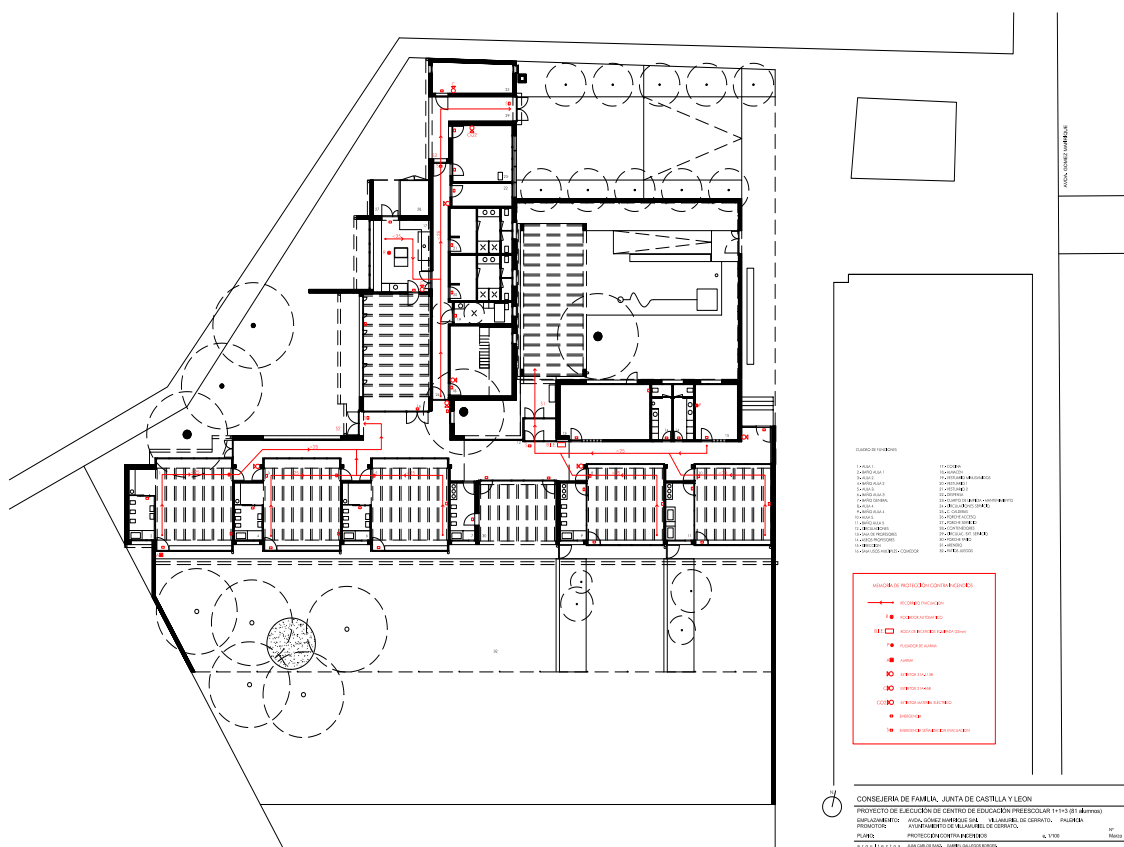
C.5 Biblioteca: situada en un aula que se comparte el uso con el espacio para inglés.

C.6. Zona de servicios: almacenes, vestuarios y aseos.

Cuenta con una capacidad de 74 plazas en total.

En el siguiente plano de la figura 17, se puede ver la distribución de los espacios y sus dimensiones.

**Figura 17: Planos de la escuela infantil.**



Fuente: Ayuntamiento de Villamuriel de Cerrato (Palencia)

#### 1.2.4.1 Materiales.

En nuestra Escuela no disponemos de un material totalmente estructurado, como el que se nos ofrece en el mercado. Optamos por materiales de desecho, como cajas, pinzas, botes, corchos, telas, tapones, palos, conchas, etc., que dentro de nuestro proyecto pedagógico son mucho más adecuados para el juego que otros objetos elaborados con finalidades didácticas.

A la hora de seleccionar el material en la Escuela, hemos tenido en cuenta unos criterios fundamentales. Partimos de la importancia que tiene el que cada material sea adecuado para cada edad y nos servimos de los criterios pedagógicos marcados en nuestra escuela.

### **1.3 PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD Y/O DE LAS FAMILIAS**

Respecto a la relación con las familias hay datos en la escuela sobre su participación en distintos momentos, por un lado existen talleres en horario de mañana junto con los niños en los que participan las familia. Su participación también se ha localizado en dos momentos al año uno en Navidad y otro en Junio. La organización de estas dos fiestas ha resultado controvertida debido al espacio existente para su realización. Al celebrarse en un espacio reducido ha habido que limitar el número de familias para que entraran en el espacio buscado (el comedor de la escuela o el patio para junio).

Como conclusión añadimos que existe un gran porcentaje de familias más del 70% que participan en la dinámica propuesta desde el centro escolar. Un 10% participa y quieren tomar las riendas de las decisiones de la escuela, contando con el apoyo de otro 10% de personas indecisas.

### **1.4 STATUS SOCIOECONÓMICO DE LOS/AS ALUMNOS/AS**

Al ser una Escuela Infantil Municipal está subvencionada por el Ayuntamiento según los ingresos familiares. Estos datos contenidos en sus hojas de matriculación nos permite tener unos datos muy fiables del status económico del alumnado.

- Menos de 10.000€ = 3 familias
- Entre 10.000 y 20.000=12 familias
- Entre 20.000 y 30.000= 31 familias
- Entre 30.000 y 40.000= 12 familias
- Más de 40.000€ =7 familias

Según los datos obtenidos de la Encuesta de Población Activa (EPA) año 2013 (INE 2014)

El primer grupo está constituido por el 30% de los asalariados que están en la zona baja salarial, formada por la agrupación de los tres primeros deciles. Son 4.242.780 personas y ganaron menos de 1.217,4 euros brutos mensuales en 2013.

Un segundo grupo lo constituye el 30% de asalariados que se encuentran en el tramo alto de remuneración, formado por la agrupación de los tres últimos deciles. Son 4.242.780 asalariados con un sueldo bruto mensual superior a 2.159,4 euros en 2013.

Finalmente el grupo intermedio, constituido por el 40% restante de asalariados que están en los deciles intermedios (5.657.040 personas), tuvieron un salario bruto mensual entre 1.217,4 y 2.159,4 euros.

Estos datos nos dan que la mayoría de las familias se sitúan en el grupo intermedio.

Con respecto a la cualificación profesional podemos indicar que más del 80% de los progenitores no poseen titulación universitaria (datos sacados de las historias del alumnado).

Existen familias con distinta nacionalidad: 1 familia de Perú, 1 familia de Colombia, 2 familias de Moldavia y 1 familia de Marruecos.

### **1.5 Necesidades detectadas derivadas del contexto**

A raíz de lo expuesto y los datos que posee la escuela reflejados en las hojas de matriculación, se derivan una serie de necesidades:

- Existencia de diversidad cultural de alumnado derivada de su situación socioeconómica, de su nacionalidad de procedencia y de la edad concreta.
- Dispersión familiar y social del municipio. Está el centro del pueblo que coincide con el caso antiguo y luego la localidad de Calabazanos y los barrios mencionados que distan de 2 a 4 km.. Tal como hemos reflejado, se trata de una escuela situada en un entorno rural a 7 Km de la capital de provincia Palencia.
- Conciliación de la vida familiar y la necesidad de una respuesta educativa para el primer ciclo de educación infantil.
- Diversidad familiar respecto a su situación económica, cultural y educativa, que conlleva unas relaciones complejas y características del pueblo de Villamuriel de Cerrato.
- Existencia de un número de nacimientos anuales que está entre 70 y 80 niños por año. Además de una demanda familiar, en un 80%, de jornadas de medio día para satisfacer las necesidades de conciliación de su vida familiar.
- Implicación política en la escuela al ser propiedad del Municipio.
- Ausencia en el contexto de un programa educativo que de una respuesta integral la educación de los niños de 0 a 3 años que además de cubrir la demanda de las familias de respuesta a los derechos de los niños. Es cierto que en los cursos anteriores la escuela ha venido funcionando con un programa educativo ajustado a la normativa al respecto de la JCyL en materia de educación y estableciendo estrechos vínculos con las familias al responder a sus demandas.

## 1.6 Protocolo y fases del proceso investigador

Tal como reflejamos en la figura 18, las fases del estudio de caso que defendemos en esta tesis, tiene como tres partes bien diferenciadas que queremos reflejar para encuadrar las partes que vienen a continuación.

La primera fase se refiere al diseño previo del programa por parte del investigador principal. Ha sido la fase de construir el programa educativo antes de ser implantado.

La segunda fase, es la relativa a la realización del estudio, una vez que el programa ha salido ganador en el concurso al que se presentó. De esta fase se derivan los resultados que exponemos en el siguiente capítulo.

La tercera fase, finaliza este proceso con la discusión de los resultados obtenidos en la fase anterior.

**Figura 18: Pasos seguidos en el estudio de caso etnográfico.**



Fuente propia.

## 2. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Tal como hemos indicado en el capítulo anterior, dentro de los métodos de investigación, nuestro estudio se enmarca dentro de un estudio de caso-etnográfico que responde a las características propias de nuestra investigación.

Un estudio de caso tiene en general los siguientes pasos (George et al. (2005), Yin (1994)) los cuales han sido nuestro guía:

1. Diseño del estudio.
2. Realización del estudio.
3. Análisis y conclusiones.

En el primer paso hemos planteado los objetivos del estudio y el diseño propiamente dicho, y se ha elaborado la estructura de la investigación.

En el segundo paso hemos preparado la actividad de recolección de datos y evidencias, utilizando todas las fuentes señaladas.

En el último paso se analizan las evidencias. Nuestra tarea es vincular los datos con las hipótesis y objetivos marcados y los criterios para interpretar los hallazgos de nuestro estudio.

### 2.1 Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos, como anteriormente hemos mencionado, han sido la observación participante y el análisis documental, la entrevista y el diario de campo, coincidiendo con la afirmación de Simons (2012, p.58). “la entrevista, la observación y el análisis de documentos son tres métodos cualitativos que se suelen emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión”. Hemos elegido estos instrumentos por su potencial a la hora de informar las preguntas de la investigación, no por ser los que se usen con frecuencia en el estudio de casos o porque sean los más representativos o habituales.

La mayoría de los datos nos provienen del análisis documental y de las entrevistas mantenidas. La observación ha sido un elemento clave para contrastar los datos provenientes tanto del análisis documental como de las entrevistas. El diario de campo ha sido sobre todo iconográfico, contando con más de 1000 imágenes realizadas a lo largo del curso en sus distintos momentos y con intervalos de tiempo muy corto. Ha sido una fuente de información visual muy importante, además de la activación de los recuerdos que lleva implícita.

Sobre la recogida de datos en un principio los instrumentos utilizados ha sido la observación, el diario de campo y el análisis documental. Estos instrumentos se han continuado utilizando a lo largo de todo el curso. Las entrevistas han empezado a partir de febrero de 2014 hasta el final de la fase de recogida de información.

### 2.2 La observación participante y análisis documental

**El investigador hace** una inmersión tanto en el contexto general de Villamuriel como en la escuela y concretamente en el aula de los “árboles” de niños de 1-2 años. Se ha introducido dentro del grupo de estudio y llega a formar parte de él. Esto permite tener descripciones de los acontecimientos, de las personas, interacciones entre ellas,... La ventaja es que se tienen vivencias de primera mano que le permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo.

¿Cuáles son los documentos analizados? Tenemos las historias personales que contienen los datos personales y sociofamiliares, los registros del periodo de acogida, las evaluaciones trimestrales, el registro del juego heurístico, Las actas de claustros y del consejo escolar, las producciones del alumnado, la evaluación final y memorias, y el registro al final de las IIMM del aulas de los “árboles” de 1-2 años.

## 2.3 Las entrevistas

Con esta técnica el investigador obtiene la información sobre el punto de vista y la experiencia de la persona que está con el grupo concreto de estudio y dentro del equipo de educadoras del centro. Se han mantenido también entrevistas con algunas familias y los educadores del CO “Villa San José”.

Se ha manteniendo también contacto diario con las familias de cada niño y niña, facilitando distintos puntos de vistas personales.

Para nuestro estudio nos hemos decantado por la entrevista abierta, más informal, espontánea y que predispone menos a las personas que intervienen.

En suma las entrevistas han sido pasadas a las familias a la educadora del aula de “los árboles” y a los educadores del CO “Villa San José” (anexo III: plantillas de entrevistas).

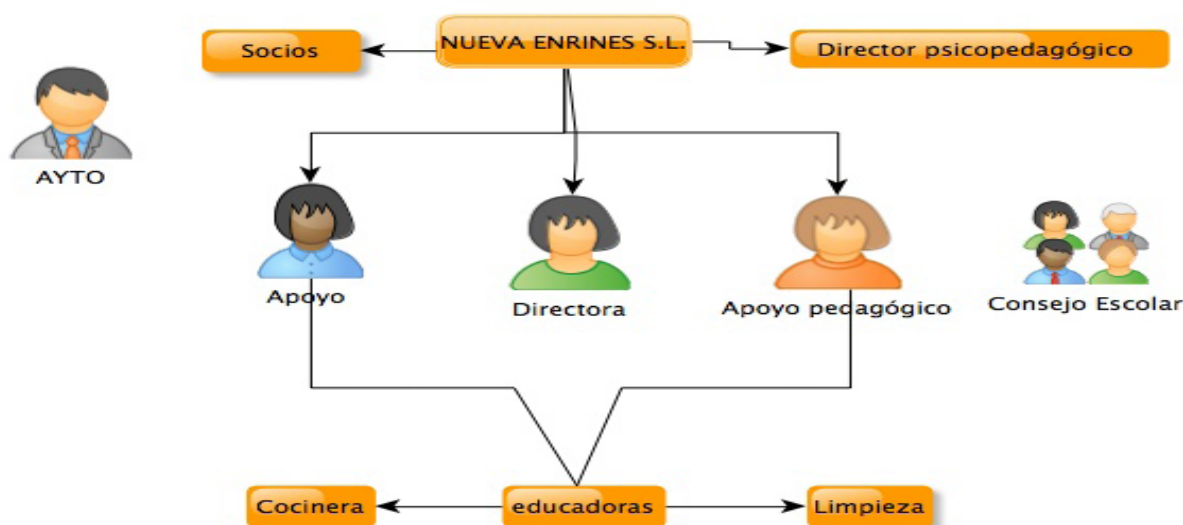
## 2.4 El diario de campo

Compuesto por fotos y vídeos, sobre todo, se han registrado acontecimientos claves en el desarrollo del curso escolar, así como momentos significativos por su interés para la investigación.

El diario de campo, empezó con las primeras fotos antes de los cambios que se produjeron en el verano. Recogiendo imágenes desde julio de 2013 hasta julio de 2014. Las imágenes han sido recogidas tanto por el investigador como por las distintas educadoras.

El diario de campo se ha completado con las reuniones semanales que han tenido lugar todos los jueves con el equipo directivo y una vez al mes con todo el equipo educativo según el organigrama de centro que se puede ver en la figura 19.

Figura 19: Organigrama de la empresa.



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, con estos instrumentos lo que se pretende es:

- Averiguar el conocimiento y disposición de las educadoras ante la implementación del programa en general y de los proyectos concretos, así como la nueva metodología de trabajo basada en las IIMM y pedagogías de la Escuela Nueva.
- Conocer el cambio de visión que tiene la tutora del aula cuando ve a su alumnado bajo el prisma de las IIMM y cómo es capaz de servirse de pedagogías que apoyen este enfoque holístico de educación.
- Ver lo que cambia en la programación general anual y en la programación de aula a la hora de programar el curso bajo este enfoque.
- Analizar la respuesta de los niños ante los distintos proyectos que se presentan.
- Recoger la visión que las familias nos transmiten a raíz del cambio de programa en la escuela.
- Observar la incidencia del contexto al crear espacios para que pueda interactuar con la dinámica de la escuela infantil.

Tanto con la entrevista como la observación participante lo que se pretende también es observar y tener datos sobre aspectos emocionales, actitudinales, percepciones sobre la implicación, participación y satisfacción al aplicar el nuevo programa. A través de estos instrumentos se ve la discrepancia de opiniones y actitudes de las diferentes tutoras.

El diario de campo a través de las fotos e imágenes recogidas así como acontecimientos concretos, nos aporta una imagen viva a los otros instrumentos y un recuerdo visual que nos acerca a los hechos después de más de un año que tuvieron lugar, así como reflexiones del investigador que sirven de referente a la hora del análisis de resultados.

Al final con los datos se hace una valoración global de esta propuesta de programa que conlleve un desarrollo armónico e integral adaptado a la edad de los niños, que es susceptible de generalización.

Todos estos documentos son susceptibles del derecho a la confidencialidad como podemos entender al hablar de historias personales, fotos y vídeos, así como entrevistas a familias que no quieren aparecer. El material que se adjunta en los anexos se puede comprobar que tiene nombres tachados con este propósito, igual que el tratamiento de ciertas fotos. Este aspecto de la confidencialidad nos hace ser sumamente prudentes con los datos aportados al ser un colectivo muy sensibilizado con este tema y al carecer de la autorización explícita para tal fin. Agradecemos a la Empresa Gestora: Nueva Enrines SL que nos haya permitido la consulta de los datos para el presente estudio, un factor determinante ha sido la implicación del investigador en la empresa y su función como asesor psicopedagógico.

En nuestro caso la edad de los niños es de 0 a 3 años nos hace ser muy pulcros con todo lo relativo a la confidencialidad y se puede deducir fácilmente que resulta sumamente difícil, casi imposible, generar ambientes artificiales con estas edades, tienen sus rutinas y no obedecen a órdenes artificiales para generar ciertos ambientes o respuestas esperadas. Otra responsabilidad ética es preservar el anonimato de los participantes en la escritura final y en las notas de campo para prevenir su identificación, quitaremos los nombres que no nos autoricen, para proteger la confidencialidad.

En el campo de estudio, lo primero es crear unas condiciones de confianza con las personas que vamos a estudiar o entrevistar. La confianza mutua es esencial y no puede darse por supues-



ta. Esta confianza se afianza con el respeto a las personas y los datos que proporcionan (Simons, 2012)

En la observación, según DeWalt, DeWalt, y Wayland (1998) también señalan que hay una preocupación ética en torno a las relaciones establecidas por el investigador cuando dirige una observación participante; el investigador necesita desarrollar relaciones cercanas. Es típico que investigadores que pasan un periodo de tiempo en una comunidad establezcan amistades u otras relaciones, algunas de las cuales pueden extenderse para toda su vida; otras son transitorias y duran sólo el tiempo de vida del estudio. Igualmente se pueden generar relaciones discordantes y también es necesario saber respetar y manejar.

Estos instrumentos han sido un soporte para el proceso de triangulación que ha consistido en el contraste de los datos obtenidos mediante una variedad de fuentes, lo que nos sirve para relacionar distintos tipos de datos entre sí y poder contrastarlos.

Respecto a los instrumentos, según vemos en la figura 20, la triangulación concreta se ha basado en los datos provenientes de las producciones de los niños, las memorias y entrevistas a las educadoras, entrevistas de las familias y otros profesionales, y del diario de campo con sus fotografías y grabaciones.

**Figura 20: Triangulación de los instrumentos de recogida de datos.**



Fuente: Elaboración propia.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de iniciar el trabajo de campo, el estudio debe ser precedido por el desarrollo de una teoría que permita la observación. La observación está siempre acompañada de una teoría, aunque sea incipiente. El desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso.

Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos, y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una

teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye. En esta sección examinamos el concepto de teoría, su utilidad, sus orígenes, y su papel en la explicación de mecanismos causales. (Yacuzzi, 2005)

Como escribe Savater, “los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias; nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos”. (Savater, 1997, p.139).

### **3.1 Planteamiento del problema de investigación**

Para empezar queremos decir que no hemos podido constatar la existencia de estudios concretos sobre la etapa educativa de infantil en 0 a 3 años que implementen un programa concreto desde un método de estudio cualitativo.

La educación infantil no es un aspecto cuestionable, es un deber absoluto del niño y de la sociedad. Podemos afirmar que el aspecto educativo es tan innato como lo es andar o hablar. Un sistema educativo de calidad tiene que ofrecer una respuesta a todas las etapas de la vida, tal como señalan las últimas Leyes Orgánicas (LOE Y LOMCE) y las recomendaciones de la UE (aprendizaje para toda la vida)

Nuestra investigación gira entorno al planteamiento de que los niños de 0 a 3 años, incluidos en el primer ciclo de la etapa de educación infantil, tengan una educación adecuada a sus primeras edades escolares que según sus características y potencialidades tienen que ser una educación integral, holística y con una metodología apropiada.

Esta situación descrita nos pide la implementación de programas educativos diseñados para estas edades que incluyan una respuesta educativa holística en la que coparticipen contexto próximo, familias y profesionales.

En resumen, para nuestra investigación partimos de las siguientes afirmaciones que se apoyan en nuestro marco teórico:

1. La educación de calidad en los niños de los niños de 0-3 años puede ser mejorada recibiendo una adecuada educación que potencie su desarrollo integral y sus inteligencias.
2. La apuesta por la inclusión de las familias potencia el enfoque sistémico del proyecto y ayuda a descubrir esta etapa como factor determinante en la educación de sus hijos.
3. El enfoque de las IIMM, nos da el soporte necesario para una educación que integre todas las facetas de la persona.
4. Un elemento clave es la formación de las educadoras de educación infantil para que valoren la importancia del cambio de programa educativo, porque supone cambio en la forma de trabajar y romper con las rutinas de estos años anteriores.

### **3.2 Hipótesis**

En primer lugar exponemos la formulación de las siguientes hipótesis:

H1: El enfoque holístico del programa educativo proporciona una educación de calidad en niños de 0 a 3

H1.1 La educación holística e integral es necesaria en el primer ciclo de EI.

H1.2 Un programa para el primer ciclo de EI debe cubrir tanto necesidades asistenciales como educativas.

H1.3 Una respuesta educativa de calidad y que responda a todas las dimensiones de la persona necesita integrar los aspectos socio-familiares y culturales.

H2: Considerar e incluir las facetas neuropsicológicas y pedagógicas de los programas educativos son las bases para la educación integral en los niños de 0 a 3.

H.2.1 Los programas educativos hoy día tienen que incluir los avances en neurociencia.

H.2.2 Las aportaciones de las pedagogías más representativas de finales del S. XIX y S. XX son el apoyo para integrar todas las dimensiones de la personas y del entorno.

H.2.3 El enfoque de las IIMM constituye una base sólida y contrastada para un desarrollo integral aplicándolo al primer ciclo de Educación Infantil.

H.2.4 La formación de los profesionales es fundamental para la respuesta educativa que precisan los niños de 0 a 3 años.

Partimos de que el niño de 0 a 3 años tiene potencialidades que es necesario tener en cuenta para dar la mejor respuesta posible a sus necesidades.

### **2.3 Objetivo de la investigación**

Objetivo general: Valorar la implantación de un programa educativo para niños de 0 a 3 años, basado en las teorías psicológicas, neurológicas y pedagógicas para dar una respuesta holística.

Este objetivo general se desglosa en otros más concretos:

1. Analizar la implementación de un programa educativo que responda a una educación infantil integral.
2. Interpretar la integración de las familias y el contexto en el Programa Educativo de Centro.
3. Examinar la inclusión en la programación, tanto de centro como de aula, aspectos relacionados con las IIMM de Gardner.
4. Deliberar sobre las pedagogías que ayudan a desarrollar las distintas inteligencias y sobre la inclusión de la naturaleza como elemento pedagógico.
5. Sopesar la incorporación de alguna experiencia inclusiva con personas con discapacidad.
6. Analizar la repercusión de la implementación del programa en un aula concreto.
7. Estimar la necesidad de formación y de apoyo al programa educativo por parte de los profesionales.

### **3.4 Descripción de la muestra: el aula de los “árboles”**

En nuestro caso la muestra es un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada (Colás y Buendía, 1997). Esto supone que es preciso centrar y definir dentro del contexto general descrito, el caso particular en el que vamos a centrarnos para la investigación a través de la delimitación del campo de estudio.

Hemos seleccionado el grupo de 1-2 años por dos motivos principalmente:

- a) Por ser un grupo que nos va a permitir seguirle el próximo curso.

- b) Por tener una tutora colaboradora con el programa y dispuesta a formarse en IIMM y en las pedagogías propuestas.

Por consiguiente, fieles al propósito de la investigación y puesto que nuestro interés va más allá de un curso concreto nos decantamos por el aula de los “árboles” de 1-2 años, concretamente de 18 a 24 meses, cuya tutora es María Buisán García.

Tenemos un total de 12 niños y niñas cuya situación sociofamiliar responde a lo descrito anteriormente en el análisis del contexto

### 3.4.1 Disposición espacial y recursos del aula

Tanto la disposición espacial como los recursos del aula de los “árboles” se han ido adaptando progresivamente a las pedagogías para que los alumnos no experimentasen un cambio drástico con respecto a cursos anteriores.

A continuación, procedemos a la descripción del aula una vez finalizada esta adaptación.

**Fotografía 2: Aula de los “árboles” para niños de 1-2 años.**



Fuente: Diario de campo.

Antes de entrar, podemos observar en la puerta de entrada el elemento que da nombre al aula, un gran árbol con las fotos de los niños que conforman el aula y su educadora.

Al entrar por la puerta, justo en frente, podemos divisar una pared verde, tal como vemos en la fotografía 2 del aula, evocando así al color de la copa del árbol, en ella se despliegan unos osos con globos donde se sitúan fotos de los alumnos tamaño cuartilla, produciendo una comparativa de unos osos jugando entre los frondosos árboles. En la parte baja de esta pared es donde están dispuestos una serie de elementos que citamos de izquierda a derecha:

- Un armario alto con cajones donde se guardan materiales diversos (desde material de la educadora hasta los diferentes trabajos expresivos de los alumnos).
- Seguidamente, encontramos otro armario bajo con huecos, como si se tratase de una estantería, donde los niños tienen acceso directo a los diferentes materiales que en ella se encuentran. Una gran parte de estos materiales, están basados en la pedagogía

Waldorf, por lo que proceden de elementos naturales: piñas, telas, piezas de madera cuadradas y rectangulares con todos sus bordes redondeados, anillas de madera con cordones de lana, puzzles de madera... también encontramos los utensilios para la realización de los trabajos de la vida cotidiana basados en la pedagogía Montessori.

- Al lado de la estantería, está el rincón de la casita, delimitada por una alfombra y donde encontramos la cocinita, los muñecos, una estantería con material adecuado para la cocinita (intentando evitar el plástico), cunas de mimbre para los muñecos y ropa para estos.
- Finalmente, encontramos un mural donde están dibujados una casita y un colegio junto con las fotos de los niños, con el fin de que en la asamblea podamos identificar que niños han acudido a clase y cuáles no. Debajo de este mural encontramos el mural de un gran árbol que nos marca la estación del año, pues es decorado por todos los miembros del aula al inicio de cada estación.

De nuevo, si entramos por la puerta, a mano izquierda nos encontramos una gran cristalera con una decoración que evoca un paisaje. A cierta altura y de pared a pared, se sitúa una cuerda de lana donde se cuelgan los dibujos y producciones de los niños mediante una pinza, cada pinza tiene un símbolo y cada símbolo corresponde a un niño. En la pared lindante a la puerta se sitúa el rincón de la biblioteca de forma accesible a los niños, el baño con percheros para colgar las mochilas con ropa de cambio, los baberos de la comida para los niños que se quedan al comedor, los vasos de agua y los cojines para la asamblea, separado por un tablón se encuentra el baño con tres wáteres, una bañera, dos lavabos adaptado a los niños y los neceseres de estos para después de la comida lavarse las manos, la cara, cepillarse los dientes y peinarse, fomentando en todo momento su autonomía, con el objetivo de que a final de curso, muchos de ellos sean capaces de peinarse por sí solos.

Finalmente, según entramos por la puerta, a mano derecha encontramos diferentes accesos para la salida diaria al jardín.

En el aula de los árboles, pese a encontrar a un lateral mesas y sillas, hemos de decir, que no son elementos característicos de este aula y por lo tanto la rutina diaria de esta, no gira entorno a ellos, pues queda relegado a momentos y actividades puntuales como amasar el pan, desenvainar los guisantes y/o beber agua, también están a disposición de aquellos alumnos que quieran utilizarla para realizar actividades de vida práctica de Montessori o en sus juegos, por ejemplo formando un tren con las sillas o convirtiendo las mesas en un túnel, puesto que la rutina del aula está basada en el movimiento, la exploración, la manipulación, el sentir, en definitiva aprender haciendo con las manos en la masa, siguiendo el esquema waldorfiano de intensión-extensión, o dicho de otro modo, una actividad relajada siempre irá seguida de otra activa y esta a su vez de otra relajada y así progresivamente, simulando la respiración del ser humano (inspirar/expirar). La asamblea o corro se realiza en el centro del aula mediante los cojines de los alumnos, siendo estos los encargados de coger su cojín, delimitar la asamblea con ayuda de la educadora y guardarles de nuevo una vez finalizada esta.

### **3.4.2 La tutora**

María Buisán es la tutora a quien se invita a participar en la investigación y acepta amablemente.

A la hora de seleccionar a la educadora se tuvo en cuenta que voluntariamente aceptara, que estuviera dispuesta a aplicar el nuevo programa y a formarse en lo que se necesitara, siendo María la única persona que cumplía estos requisitos orientó la decisión del aula a seguir.

Educadora Infantil desde el año 2006, posee formación en intervención psicoeducativa en alteraciones de la conducta de 0 a 3 años e inteligencia emocional, masaje infantil, diversos cursos relacionados con esta etapa educativa, así como cursos del grado de pedagogía por la UNED. Actualmente terminando el grado de magisterio por Educación Infantil en la UVA. Para llevar a cabo el programa educativo implantado para el curso 2013-2014, se forma en Pedagogía Waldorf en el Centro de Formación Pedagógica Waldorf de Madrid y un curso introductorio al método Montessori que se impartió en la Escuela Infantil para todo el personal, además de la formación en IIMM realizada por el director psicopedagógico de la escuela.

### **3.4.3 El investigador principal**

Iniciamos este punto teniendo en cuenta la siguiente aportación:

Como revisor de artículos, se me hace dolorosamente claro que muchos autores nunca han visto o sido testigos de los fenómenos sobre los cuales escriben. Los autores no pueden dar un ejemplo para ilustrar un punto. Pasan por un momento enormemente difícil al pensar debajo de los coeficientes de correlación para discutir lo que los coeficientes representan en términos de actividades y procesos organizacionales. Los autores típicamente reportan descripciones muy tenues de un gran número de relaciones, y nunca consideran el porqué de las correlaciones, tratando solamente con el hecho de que la variable Y está relacionada con la variable Z, como si eso fuera todo (Daft, 1983, p.540).

En este caso el investigador participa en la investigación, es el diseñador del programa y de distintos proyectos y es el responsable psicopedagógico de la escuela infantil “Leonor de Castilla”. Esto permite una situación privilegiada de observación e implicación en el caso, pero también unos riesgos de subjetividad al ser parte implicada en la propuesta psicopedagógica hecha. Esta posible distorsión, la controlaremos a través de la triangulación de los datos: la observación hecha por el investigador, los datos aportados por la educadora del grupo 1-2, las otras educadoras, las familias, y otras personas entrevistadas, así como el material documental.

La propuesta psicopedagógica del programa educativo presentada por la empresa Nueva Enrines S.L., fue valorada por un grupo de expertos externos (profesionales de educación infantil, del Equipo de Orientación y del Equipo de Atención Temprana) según lo recogido en el acuerdo del Pleno del Ayuntamiento de Villamuriel de Cerrato (Palencia) en sesión 7 de junio de 2013 N° Registro 1069, otorgándole la máxima puntuación posible en dicho concurso.

Como director psicopedagógico su trabajo abarca desde el seguimiento del desarrollo a nivel general hasta la responsabilidad de la implementación de los proyectos concretos, la incorporación de los aspectos psicopedagógicos e innovadores a nivel educativo, apoyo en las programaciones anuales de los distintas edades y relación con las familias.

Como participante de la investigación ha estado en el centro dos o tres días por semana tanto en horario de mañana como, sobre todo, de tarde.

## **4. REALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS**

Para poder entender la dinámica del aula tenemos que centrarnos en el programa general diseñado para 0-3 años, relativo al proyecto educativo de centro con su Propuesta Pedagógica y la

PGA. Son elementos dentro de un mismo proceso que se autoimplican y a la vez complementan por su aportación específica.

Respecto a la programación de aula, Atienza et al. (2009) en su obra sobre “Del Proyecto Educativo a las programaciones de aula” nos dice:

Se requiere dar un paso más en orden a concretar el qué y cómo de la actividad con el alumnado. Ésta es la finalidad de la Programación de aula, que permite adaptar la planificación para el grupo de alumnos concretos en cuanto a las finalidades, organización de espacios, tiempos, orientaciones metodológicas y didácticas etc. Se trata del eslabón que vincula la propuesta que aparece en el documento general con el devenir del día a día y constituye un soporte didáctico que marca el camino de lo que hay que hacer en el aula, hacia dónde hay que ir y sobre todo cómo hay que hacerlo. En este sentido, “impregna de realidad” el contenido de los documentos de centro. En definitiva, traduce a la acción los objetivos que el centro se plantea y los medios de que dispone para conseguirlos. Igualmente, garantiza la secuenciación y organización de los contenidos, racionalizando el uso de los espacios y los tiempos.

La muestra elegida precisa del análisis documental, desde el periodo de acogida hasta la memoria final de curso, pasando por los registros durante el curso. Con las entrevistas tanto con familias como con la educadora se han sacado datos que apoyan o cuestionan lo recogido en los documentos de centro. Dentro del análisis documental hemos podido acceder a los datos recogidos en las historias de cada alumno respetando la confidencialidad.

Se han recogido también las observaciones realizadas por el investigador como otro criterio de contraste que permite triangular los datos para una mayor validez y fiabilidad, tal como hemos justificado en el punto relativo a la validez y fiabilidad, Denzin (1970), Coller (2000), Guba y Lincoln (2005), Miles y Huberman (1994). El resto de aulas sirve también para que la muestra se pueda generalizar y ver la respuesta que tiene en las distintas aulas y en las distintas edades, dando así una mayor consistencia a los resultados y a las conclusiones finales.

#### **4.1 Fundamentación y justificación del programa educativo para el primer ciclo de educación infantil (0-3)**

El marco empírico que estamos desarrollando necesita de analizar concretamente el programa implementado para poder llegar más adelante a los resultados y conclusiones pertinentes que se extraigan de dicha aplicación.

##### **4.1.1 Delimitación de términos**

Comenzamos con unas precisiones terminológicas sobre programa y proyecto. Según la convocatoria para la gestión de esta escuela infantil lo que se ha pedido es un proyecto educativo que contenga a su vez otros proyectos. Esta identificación de términos nos puede llevar a confusiones por lo que procedemos a definir los términos empleados para mayor claridad en la exposición.

Un programa lo podemos entender como “conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados entre sí y que son de naturaleza similar” (Ander-egg y Aguilar, 1995, 17) Hace referencia a un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí, generalmente su duración es a medio plazo, fijándose objetivos y metas específicas e identificando los proyectos que lo componen.

Por proyecto entendemos “Conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan para producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer o resolver problemas. Tanto los programas como los proyectos se concretan a través de un conjunto de actividades organizadas y articuladas entre sí para alcanzar determinadas metas u objetivos”. (Ander-egg y Aguilar, 1995, 17). Se refiere a un conjunto de actividades que constituyen la unidad más pequeña y concreta que forma parte de un programa y que se puede realizar con independencia de otros proyectos. El proyecto fijará objetivos operativos y metas a corto plazo, detallándose las actividades para obtener esos objetivos o metas.

Tal como nos señala Ander-Egg y Aguilar (1995), la elaboración de un proyecto consiste esencialmente en organizar un conjunto de actividades a realizar que implican el uso y aplicación de recursos humanos, financieros y técnicos, en una determinada área o sector, con el fin de lograr ciertas metas u objetivos.

En síntesis la diferencia entre un proyecto y un programa está en la magnitud, diversidad y especificidad, donde un programa está compuesto por un conjunto de proyectos.

Esta aclaración nos ayuda a precisar que lo que presentamos ha sido un programa para la EI para un periodo de tiempo de 4 años, susceptible de dos ampliaciones de dos años cada una. El programa contiene a su vez varios proyectos que seguidamente analizaremos, además de la PGA, prescriptiva a nivel legal.

El programa educativo contiene la propuesta pedagógica, los órganos para canalizar las propuestas de la comunidad educativa, como el Consejo Escolar, las programaciones de aula, los distintos proyectos: el de bilingüismo, el de huerto y naturaleza, el de inclusión social con personas con discapacidad intelectual y los proyectos contenidos en las programaciones de aula como el de psicomotricidad. la PGA recopila y articula cada curso todos los aspectos recogidos en el programa educativo atendiendo a las aportaciones tanto de las educadoras como de los miembros del Consejo Escolar, para hacer operativo el programa general.

El Programa Educativo, marca las líneas de actuación y las pautas generales que aúnan la acción educativa de los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Por eso proponemos un programa que interactúe con el municipio, con sus espacios, con su cultura, con su gente, se potenciará así las señas de identidad y la vinculación con su procedencia.

El programa nace con la idea de ser un itinerario que se desarrollará progresivamente a lo largo de los años, 4, 6 u 8 años, esto es así porque quiere recoger la experiencia de los cursos anteriores y avanzar en las líneas pedagógicas marcadas para dar la respuesta que está demandando este momento social y familiar, sin olvidar lo nuclear de este proyecto que es el niño y su desarrollo integral. Estos acuerdos básicos son la mejor garantía de la continuidad y estabilidad del proyecto.

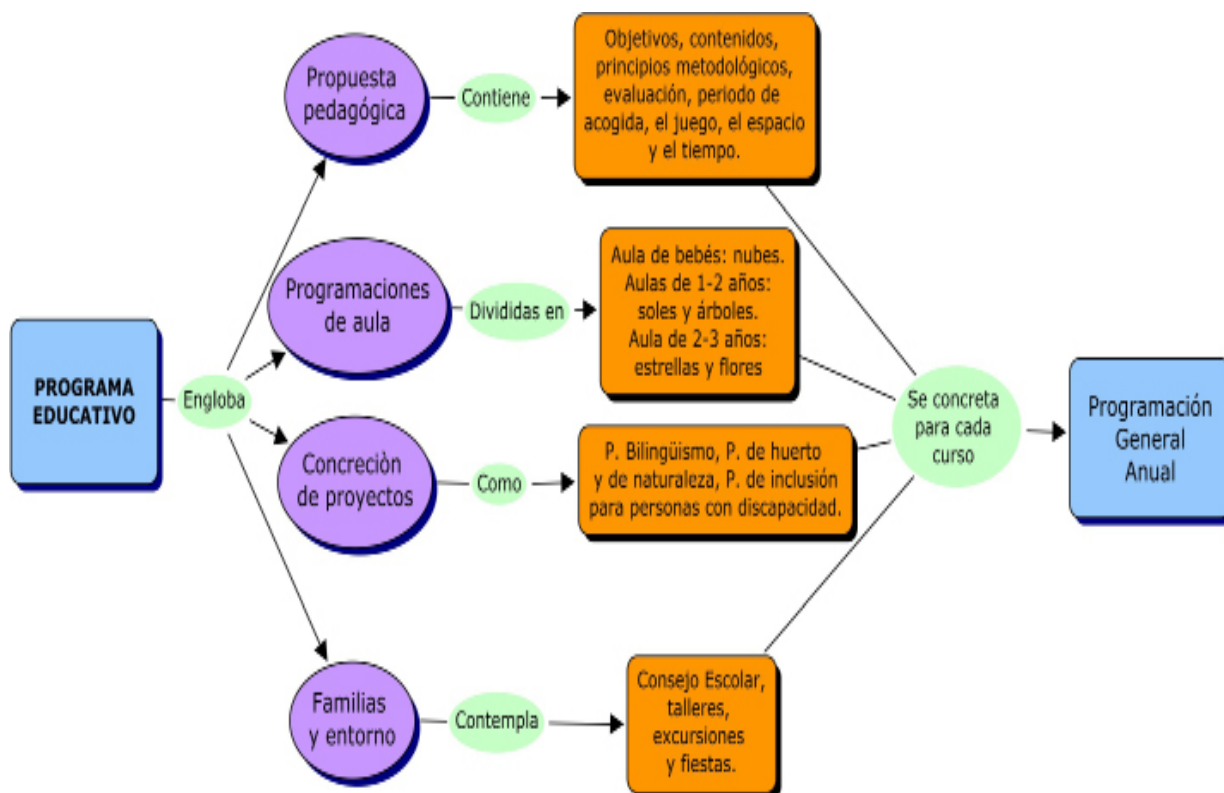
Para que ello pueda ser posible, en el centro se establecen mecanismos estables de participación en los que las diferentes partes que componen la comunidad educativa queden representadas, tal como reflejaremos en el desarrollo de la aplicación del programa y se puede ver en la figura 21 que muestra la estructura del programa educativo y la relación con los demás documentos de centro.

En la Propuesta Pedagógica incluimos las decisiones didácticas basadas en las teorías de autores de la Escuela Nueva y otros pedagogos ya vistos y de las IIMM de Gardner.

La PGA parte de la propuesta pedagógica, se enmarca en la legislación vigente y propone una concreción curricular para las distintas edades y aulas, concretado en el curso 2013-2014. Recopilación las distintas programaciones de aula, los proyectos, talleres y actividades específicos.



**Figura 21: Estructura del programa educativo**



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.2 Misión, visión y valores

Ofrecemos un servicio a la maduración de los niños y niñas, la creación de un ambiente lo más cercano y parecido al ambiente familiar, donde todos tienen su lugar y el afecto es la máxima para todos, teniendo especial atención a los más necesitados.

Nuestra propuesta de escuela de EI, tiene una responsabilidad pública frente al futuro de los niños y niñas a los que educa: la transmisión de unos valores y unas formas de vida que les enseñen a convivir con los demás, a cooperar con otras personas, a aceptarse a sí mismos, a disfrutar de una serie de bienes como la amistad, el amor, el gozo intelectual, la alegría, el arte, la naturaleza; enseñar, en fin, una forma de entender y dar sentido a la vida.

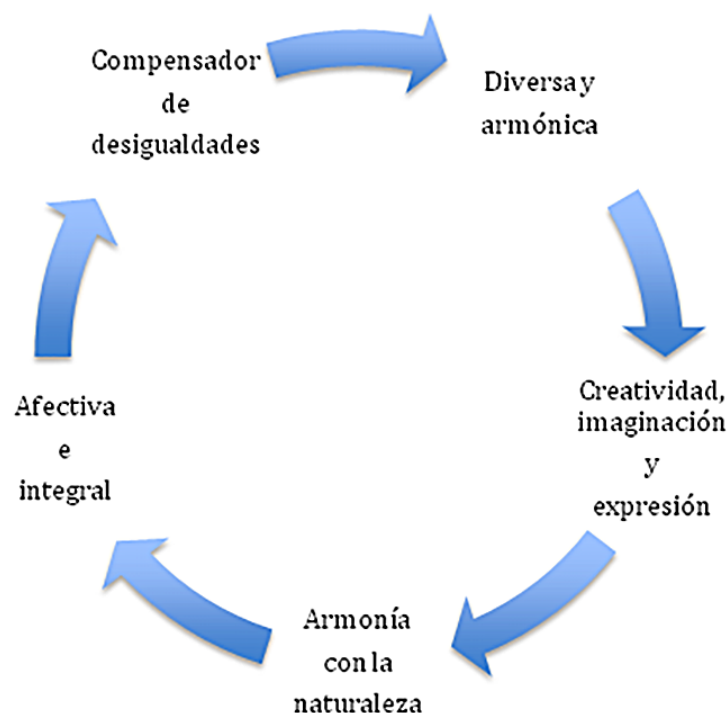
En nuestra tarea con los niños y niñas, potenciamos los aspectos básicos de su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, ayudando a construir su propia identidad personal, a relacionarse e interactuar con el entorno, a establecer relaciones afectivas y sociales satisfactorias y significativas, a comunicar y expresar sus experiencias.

Para organizar el trabajo nos planteamos diversos tipos de actividades: las relativas a la vida diaria, rutinas y hábitos (alimentación, sueño e higiene) y las relativas al juego como actividad placentera y estimulante. Por lo tanto, la vida diaria y juego constituyen los dos grandes ejes metodológicos, unido a un tercer eje metodológico que es la relación con las familias.

El modo de unir todo esto y llevarlo al aula es a través de proyectos, centros de interés, unidades didácticas, y talleres. Tenemos en cuenta los intereses de los niños, su edad madurativa, basamos los contenidos en las áreas curriculares de desarrollo y mediante actividades globalizadas y los recursos metodológicos apropiados se lo ofrecemos a los niños en el aula, su laboratorio para experimentar, investigar, descubrir sensaciones, errar, etc... en definitiva aprender jugando.

Finalmente, resaltamos aspectos que consideramos claves y valores que rigen los principios de actuación, tal como vemos en la figura 22:

**Figura 22: Principios de actuación que explicita nuestra visión y valores.**



Fuente: Elaboración propia.

- Compensador de desigualdades. aquí todos tenemos sitio para ser nosotros mismos, sea cual sea nuestro origen, cultura, ideología, situación familiar, necesidades educativas especiales,....:
- Creemos en una sociedad diversa capaz de vivir en armonía, entendemos la escuela como un tiempo y un espacio para la humanización, donde todos encuentran su lugar.
- Vemos la necesidad de crecer desde “valores” y así optamos por una “educación en valores”. creemos que educar para la paz, la igualdad, el respeto al medio ambiente, la valoración de la cultura rural propia... lleva implícito contribuir al desarrollo armónico de los niños (acercarnos, buscar y ayudar a liberar en el niño todo un mundo lleno de vida y de posibilidades), y que esto pondrá en marcha, sin duda, el camino hacia la humanización de la sociedad.
- En nuestro planteamiento de EI damos gran valor a la creatividad y expresión de los niños. queremos ofrecer ese espacio que integre el juego con el desarrollo personal, con el respeto a los ritmos individuales, con sus gustos, afectos..... pensamos que todo niño y niña lleva unas “potencialidades” en su interior y sólo hay que propiciarles la oportunidad para que broten en plenitud.
- Consideramos que el conocer, contemplar y amar la naturaleza inspira la creatividad humana y abre las puertas de la “imaginación”. el hecho de vivir en un pueblo envuelto en naturaleza es un hecho que tenemos que aprovechar y es un privilegio que no queremos dejar escapar. su desarrollo cobra una estabilidad y armonía que es propia de la naturaleza y de la suave transición estacional con sus riquezas y características propias.

- Resaltamos la importancia de la afectividad, ya que el equilibrio y armonía personal pasan por la capacidad de establecer y disfrutar las relaciones humanas. La E.I. quiere dar la posibilidad de convertirse en un segundo hogar, en el que haya espacios para el encuentro, para la tranquilidad, para sentirse queridos y comprendidos, a la vez que respetados.
- Cuidamos los espacios por entender que éstos son comunicadores de mensajes estéticos, éticos, sociales, culturales,..., que tienen en cuenta las necesidades de los niños (necesidades de ser vistos, oídos, queridos en lo que son y en lo que viven) y posibilitan lugares para el encuentro, la participación, el intercambio,....
- Proponemos un servicio esencial e integral para poder compaginar la vida laboral y familiar y las necesidades educativas de sus hijos. la atención que se les presta a los niños está regida no sólo por criterios asistenciales sino también por factores psicopedagógicos que conduzcan a un desarrollo integral, para capacitarlos ante los desafíos de la vida y los nuevos retos de la sociedad actual y futura.

Los niños pequeños, para crecer y desarrollarse, necesitan de forma fundamental el afecto, la seguridad y la atención de sus padres y de los adultos que los cuidan, pero también que estos les faciliten el contacto, la comunicación, el juego con otros niños y niñas y experiencias de interacción con el medio que intencionadamente estimulen y desvelen sus posibilidades educativas. En un pueblo como Villamuriel es también necesario que se de una respuesta a las necesidades de conciliar su vida laboral con la familiar a través de horarios cada vez más flexibles, jornadas con diferentes horarios y facilidades para dejar y recoger a los niños/as.

Queremos que esta escuela infantil sea una de las alternativas que pretenden responder a esta demanda familiar. Para ello, la acción educativa se desarrolla a partir de una atención directa a los niños en un espacio educativamente organizado por profesionales que estimulan y orientan el desarrollo de sus capacidades, actitudes y primeros aprendizajes de forma integral. Que en su organización se muestra flexible y adaptada a las necesidades de las familias y de los pequeños.

## **4.2 La propuesta pedagógica**

Vamos a ver las distintas partes que integra la propuesta pedagógica en amplitud, integrando los aspectos legislativos con los curriculares y las bases psicopedagógicas por las que hemos optado.

### **4.2.1 Objetivos para la EIM de Villamuriel de Cerrato**

Para acercar los objetivos de etapa y del ciclo a nuestra realidad los hemos adecuado al centro, al alumnado y a sus familias. Los objetivos se ajustarán a lo marcado por el currículo para 0-3 años de Castilla y León y a las líneas psicopedagógicas marcadas en la fundamentación. Se concretarán en la Programación General Anual .

Objetivos generales: El Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la EI en la comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo establece que los procesos de educación deberán contribuir, en el primer ciclo de la EI, a que los niños y niñas alcancen los objetivos siguientes.

En el artículo 4 del citado Decreto, se indica que el primer ciclo de la Educación Infantil, contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan alcanzar al finalizar la etapa de Educación Infantil los objetivos siguientes:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo, y desarrollar sus capacidades afectivas.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

#### **4.2.3 Contenidos**

Los contenidos educativos correspondientes al primer ciclo de Educación Infantil se incluyen como anexo I y se organizarán en los siguientes ámbitos de desarrollo y experiencia

Ámbito 1. Conocimiento de sí mismo, la autonomía personal, los afectos y las primeras relaciones sociales.

Ámbito 2. Descubrimiento del entorno.

Ámbito 3. Los diferentes lenguajes: la comunicación y representación.

La propuesta pedagógica organiza los ámbitos anteriores y los contenidos que refleja el Decreto 12/2008 según las unidades didácticas planificadas como centros de interés, tanto las permanentes como las temporales. Además se incorporan los contenidos a través de los distintas rutinas y talleres que veremos más adelante.

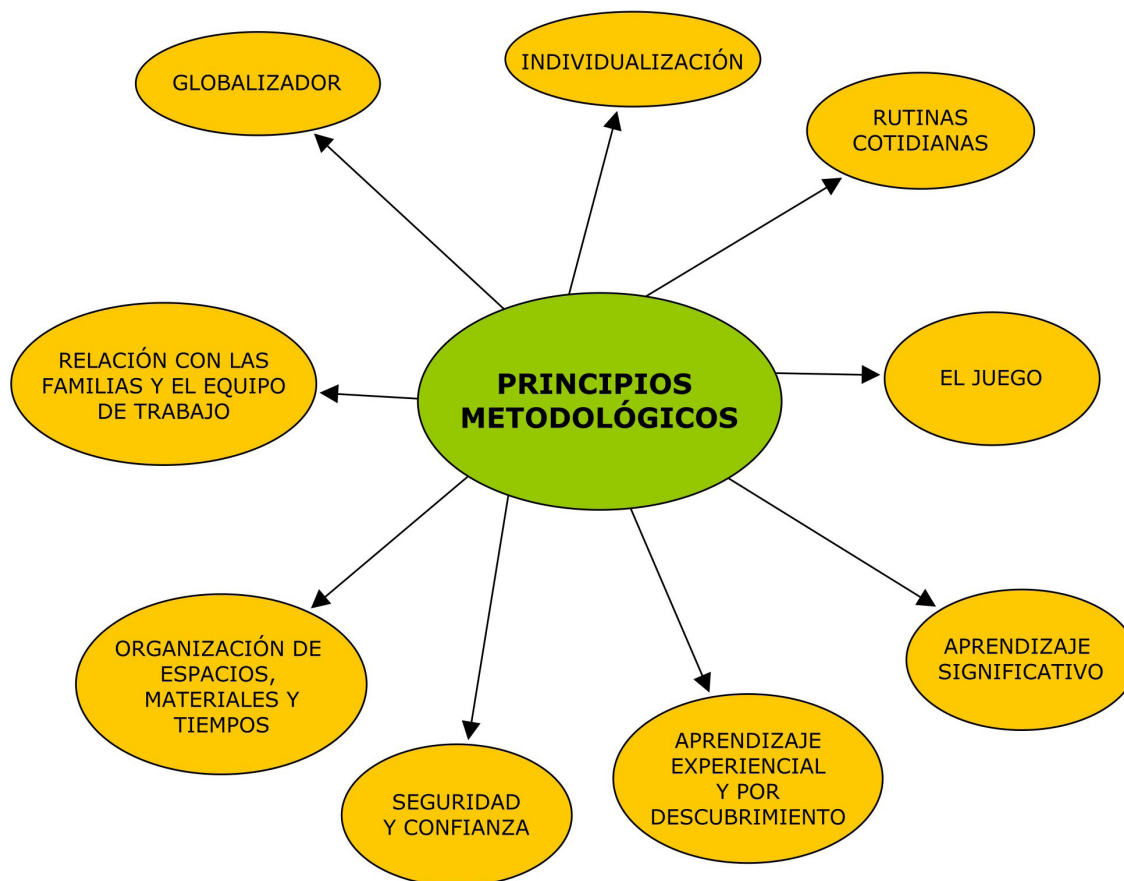
#### **4.2.4 Principios metodológicos.**

El eje principal de la educación infantil consiste en estimular el desarrollo de todas las capacidades físicas, afectivas, intelectuales, espirituales y sociales, lo que entendemos por desarrollo integral.

Para esto se tienen que dotar a los centros con espacios y materiales necesarios para estimular el desarrollo integral del niño y organizar las actividades, de manera que faciliten sus experiencias.

El hecho de orientar y dar sentido educativo a la educación infantil, lleva al planteamiento de la necesidad de explicitar los principios que deben establecer el marco de la acción pedagógica de esta etapa. Veamos los siguientes principios metodológicos:

Figura 23: Cuadro de los principios metodológicos.



Fuente: Elaboración propia.

- Enfoque globalizador. Este principio hace referencia al hecho de que el niño percibe la realidad que le rodea como un todo. Por tanto, la educación infantil adopta un enfoque globalizador, que significa que la intervención educativa será lo más amplia posible, posibilitando el desarrollo de todas las capacidades del niño.  
“El niño es un todo global”, el desarrollo del niño es global, al estimular un sentido estaremos estimulando todos los demás. En sus movimientos actúan al mismo tiempo, lo psicológico y lo senso-motriz. Su actividad muscular en un principio es global, reaccionando ante los estímulos con todo el cuerpo; es el modo natural en que el niño conoce, capta la realidad como un todo, poniendo en juego mecanismos afectivos, sociales, psicomotrices, comunicativos, somáticos, cognitivos, de imaginación, creatividad, de atención, etc.
- Individualización. Supone conocer y adaptarse a los diferentes niveles de desarrollo, a la variedad de intereses, necesidades y posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de los niños y las niñas. Es un principio de Atención a la Diversidad fundamental en nuestra escuela.
- Rutinas de la vida cotidiana. Las necesidades biológicas marcan a los niños el paso del tiempo. La situación ordenada y repetitiva de determinadas situaciones cotidianas, les permite conocer lo que ocurre después, ofreciéndoles un marco de referencia para comenzar a orientarse en el concepto del tiempo. Por medio de las rutinas se crean y se consolidan los hábitos necesarios en esta edad, proporcionándoles las capacidades necesarias de seguridad, autonomía y autoestima.

- El juego. El juego es la actividad más completa, global, y creativa que los niños pueden realizar. A través del juego los niños: Adquieren y desarrollan las capacidades expresivas, orales, gestuales, corporales y plásticas. Desarrollan su motricidad y adquieren habilidades y destrezas. Elaboran su identidad y autonomía y alcanzan un mayor grado de socialización. Redescubren el mundo social, conocen y comprenden los roles sociales, desarrollan sus habilidades sociales. Proyectan y reconstruyen sus conflictos y los resuelven.
- Aprendizaje significativo. Se define por su funcionalidad y por la memorización comprensiva, es decir, un aprendizaje es funcional cuando puede ser utilizado inmediatamente para resolver una situación problemática, cuando sirve para algo lo que se acaba de aprender, o para adquirir nuevos aprendizajes. La memorización comprensiva se opone a la mecánica y repetitiva, es el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. El aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que supone el establecimiento de conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo que ya se sabe, se ha experimentado o se ha vivido. Se tendrán en cuenta como punto de partida las necesidades y los conocimientos previos de los niños y niñas, de sus intereses y motivaciones.
- Aprendizaje experiencial y por descubrimiento. En estas edades han de aprender haciendo, en un proceso que requiere observación, manipulación, experimentación e interiorización. Se les debe proporcionar experiencias variadas que les permitan aplicar y construir sus propios esquemas de conocimiento. Las experiencias cotidianas, todo movimiento y actividad, el juego, constituyen el eje fundamental sobre el que giran los distintos momentos del niño en la Escuela Infantil. Integra una Metodología Activa: los niños y niñas son sujetos activos de sus aprendizajes y aprensiones de la realidad que les rodea, proporcionándoles espacios adecuados a sus necesidades y estrategias lúdicas y de movimiento a través de experiencias activas.
- Seguridad y confianza, espacio para la convivencia. En el ciclo de 0 a 3 años, lograr un clima de seguridad y confianza en los niños es de especial importancia. Esta es su primera experiencia de alejamiento de su familia y de enfrentamiento a un medio extraño, diferente, por lo que conviene tener en cuenta que:
  - Deben existir líneas de actuación comunes en cuanto a la forma de actuar con los niños por parte de los adultos.
  - Los espacios deben estar acondicionados de forma adecuada para las características y necesidades de los niños de estas edades, contribuyendo a favorecer la autonomía y las relaciones entre iguales y con los adultos.
  - El período de adaptación tiene especial importancia en la incorporación del niño a la escuela, observando las situaciones de posibles bloqueos, las dificultades que se puedan presentar y cualquier tipo de problemas que puedan surgir durante el mismo. Manteniendo contactos con las familias para conocer la situación de los niños en cada momento e introducir los posibles cambios que favorezcan su incorporación y adaptación al nuevo medio.
  - Es necesario mantener contactos con las familias con intercambio de información fluido sobre la evolución de cada niño.
  - Se atienden las necesidades biológicas y de afecto de los niños en un clima relajado, con una atención individualizada, asegurando un clima de afecto y seguridad.

- Organización del espacio, los materiales y el tiempo. En lo que se refiere a los espacios, deben estar adecuados las necesidades básicas y de movilidad de cada una de las edades. En cuanto a los materiales deberá disponer de los materiales más adecuados, adaptados a las edades, medidas de seguridad, etc. En la organización del tiempo se debería tener en cuenta que en estas edades se encuentra especialmente unido a la actividad. Se tiene que respetar los ritmos biológicos de los niños. El ritmo de las actividades ha de estar relacionado con sus necesidades: de alimentación, de actividad física, de sueño, de higiene, de relación y comunicación.
- La relación con las familias. La eficacia de la educación infantil depende, en gran medida, de la coherencia de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño en casa y en la escuela. El principal objetivo es lograr una colaboración con los padres y madres, con el fin de compartir la tarea de educación de sus hijos.
- El trabajo en equipo. Posibilita el intercambio y enriquecimiento mutuo, supone un cambio importante al generar nuevas propuestas e iniciativas y una redistribución del trabajo.

#### **4.2.5 Atención a la diversidad**

1. La intervención educativa contemplará como principio la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, intereses y necesidades de los niños y niñas contribuyendo a su desarrollo integral, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.

2. Respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, es decir, aquel que requiera determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de discapacidad, trastornos graves de conducta o altas capacidades intelectuales, a través de la Consejería de educación y de la Gerencia de Servicios Sociales, se establecerá los procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños y niñas, así como los mecanismos de respuesta necesarios para atenderlas. Asimismo se facilitará la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado. Contamos en el equipo de profesionales con la incorporación de especialistas relacionados con la atención a la diversidad y del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, su función tiene un papel importante tanto en la prevención y detección precoz, como en la estimulación para un desarrollo armónico e integral.

Cada niño y cada niña son diferentes y las diferencias es lo que les caracteriza a cada uno de ellos. Hay que respetar sus posibilidades y sus limitaciones, sus tiempos, sus silencios y sus emociones, su modo de ser y su ritmo de aprendizaje, para que vayan desarrollando su personalidad de forma equilibrada y seguros de sí mismos, con una autoconcepto positivo.

Atender a la diversidad supone ofrecer una respuesta adecuada a las diferentes motivaciones, necesidades, intereses y estilo cognitivo. Cada uno de ellos tiene su propio ritmo de desarrollo y va construyendo de manera personal y dinámica las características que lo definen, en función de las experiencias que va viviendo, de su origen social, económico y cultural. La individualización permite a cada uno seguir su propio ritmo de aprendizaje.

La atención a la diversidad es un eje muy importante para nuestra escuela y para nuestra propuesta pedagógica, es donde se halla la esencia de la educación infantil, ya que supone un proceso de crecimiento, cambios y aprendizajes que no tiene parangón en ningún otro periodo de la vida. Esto supone adoptar un planteamiento educativo receptivo, diversificado, flexible y

positivo, dirigido a proporcionar una respuesta educativa ajustada a las necesidades específicas de cada uno.

En especial merecen más atención aquellos que presenten alguna situación de desventaja derivada de su situación social, de una discapacidad o enfermedad, siempre desde una perspectiva inclusiva.

Esta apuesta se concreta en los profesionales que incorpora el equipo educativo, contando con una especialista en fisioterapia pediátrica y un psicopedagogo.

La aceptación y el respeto a las diferencias individuales es un principio fundamental para nuestro equipo educativo que ha de ser sensible a estas diferencias, intentando que esta diversidad repercuta positivamente en todo el grupo ayudando a la construcción de su identidad personal y grupal.

#### **4.2.6 El periodo de adaptación**

La incorporación de los niños y niñas al centro de Educación Infantil en edades tan tempranas es un momento particularmente significativo para las familias y representa generalmente la primera experiencia de separación; por eso, debe ser tratado de forma delicada y comprensiva por parte de todo el personal del centro. Supone ampliar su mundo de relaciones con otras personas adultas que no son su familia, con todo lo que esto implica. Contamos con que para un gran número de padres y madres, los inicios del niño o niña en la escuela de E.I. les crea una gran ansiedad que hacen que desde el primer momento la vivan de forma culpabilizante. Uno de los temores más frecuentes de los padres y madres, es el supuesto abandono afectivo en el que cae el niño o niña. Este temor es infundado, ya que la incorporación del niño o niña a la escuela no supone en ningún momento un abandono o quiebra afectiva para los niños o niñas. Los padres y madres deben tener presente en todo momento que el educador o educadora responsable de su hijo o hija es una persona equilibrada emocionalmente, relajada, segura de sí misma, afectiva, tierna, creativa, ingeniosa, sensible, con una estabilidad personal que le permite contactar con el niño o niña, y llegar a tener una relación afectiva con él que le enriquezca y le proporcione la seguridad que necesite.

Con la esperanza de hacer más grato ese encuentro del niño con la escuela y suavizar dichas dificultades y en la medida de lo posible evitar o reducir las manifestaciones de no adaptación se propone el llamado “período de adaptación”.

Para su correcta integración en la escuela hemos elaborado un plan para que los niños y niñas y las familias estén debidamente atendidas. Ofrecemos que las familias entren al aula en este periodo, cuidamos el modo en que se informa a la familia, explicando el significado de esta primera separación. Además contamos con un registro que nos sirve como evaluación inicial del curso y para evaluar este primer mes de acogida.

#### **4.2.7 El juego**

Partimos de las teorías de diferentes autoras y autores como E. Golsdmied M. Montessori, Rudolf Steiner y O. Drecroly, que afirman que el juego y la acción de jugar son las actividades por excelencia de los niños y niñas pequeñas y su forma de aprender y conocer el mundo. Dado que la actividad lúdica es esencial y natural en el niño/a, necesariamente el juego esta presente en este proyecto . En este ciclo el juego es el núcleo de la experiencia del niño y casi toda su creatividad.

En nuestra escuela sabemos que es imposible utilizar la actividad infantil sin darle forma de juego. Aprovechamos la espontaneidad del niño y la niña para orientarla y convertirla sin perder



su valor afectivo y su poder creador, en una especie de preparación para la vida personal y social, para el primer contacto con los objetos.

Nuestra primera actitud es la de respetar su juego y fomentarlo en aquellos que estén más inhibidos. En segundo lugar, esta nuestra aportación normativa, ayudando a los niños a encontrar normas y respetarlas, tanto en su actividad individual para que esta pueda alcanzar los fines que el niño se proponga, como en la actividad de grupo, para facilitar la convivencia y la consecución del objetivo común.

Ofrecemos posibilidades de juego adaptada a las distintas edades como son el Cesto de los Tesoros, el Juego Heurístico, el juego libre y el juego simbólico. También, el juego es adaptado a los distintos ambientes; la clase, los espacios interiores de la escuela contando con una sala específica para que puedan jugar “Aula del Arco Iris”, los espacios exteriores como los jardines y patio.

#### **4.2.8 El tiempo.**

La organización del tiempo responde a una intencionalidad psicopedagógica, a una determinada manera de entender el desarrollo tanto por parte de la dirección del centro como de la persona que educa directamente, la tutora.

Al plantearnos la distribución de tiempo en nuestra escuela, hemos tenido en cuenta que exista un tiempo para todos y que este tiempo no sea igual ni generalizado en todos los casos; cada edad y cada niño tienen su propio ritmo.

También tenemos en cuenta que la división del tiempo permita todo tipo de contactos, relaciones y experiencias. Así planteamos distintas modalidades (jornada completa, media jornada, jornada ampliada, horario de tarde y apertura en tiempo vacacional, excepto el mes de agosto) para que se pueda ajustar las necesidades del niño y de las familias.

En relación con la organización diaria, tenemos presentes distintos aspectos, como la edad o la programación de aula concreta que se esté llevando a cabo.

La elaboración de un horario para la escuela de EI, la realizamos en función de los criterios didácticos-pedagógicos, psicológicos o de aprendizaje y fisiológicos o de higiene. El respeto al ritmo de cada niño es la premisa fundamental para que él viva como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar.

La organización del tiempo debe ser flexible y se ha de estructurar en torno a diversas actividades, además de las sugeridas en las programaciones de las educadoras, para lo cual ha de tenerse en cuenta:

- Un tiempo libre destinado a que el niño o niña pueda experimentar, comunicar y relacionarse automáticamente.
- Un tiempo de rutinas que permita al niño o niña estructurar la secuencia de acontecimientos en la Escuela de Educación Infantil.
- Un tiempo de actividades con distintas naturalezas y funciones dentro del currículo no sólo referidos al centro de interés de la experiencia.

La Escuela Infantil se abre a las 7.30 horas y permanece abierta hasta las 19:30 horas. Acogemos a los niños que debido a la situación laboral de sus padres no tienen más remedio que dejarlos a primera hora de la mañana. Consideramos importante que los niños no estén más de ocho horas en el centro (tal como señala la normativa al respecto), y a tal fin establecemos distintos tiempos dentro del horario general. Todo lo que se vive a lo largo del día es importante para el

niño, y cada momento puede ser significativo. También ofrecemos la posibilidad de ampliar el horario puntualmente por las necesidades que puedan surgir.

Establecemos dos turnos uno de mañana y otro de tarde con la posibilidad de ampliar dichos horarios dentro de los límites legales. También es necesario respetar el tiempo de juego, de comida y de descanso de los niños por lo que habrá unas horas en las se organizan y limitan dejar o recoger a los niños salvo casos debido a consultas médicas o casos de fuerza mayor.

Según la distribución del horario, hay un tiempo para la acción, otro para la experiencia y otro para la incorporación e integración de sensaciones, sentimientos, conceptos, etc., respetando una distribución equitativa del horario que permita un aprovechamiento óptimo del tiempo para niños, educadoras y familias.

En cuanto al calendario escolar, respetando las condiciones expuestas en el pliego del concurso, nuestra escuela infantil intenta adaptarse al calendario laboral de las familias, respetando las fiestas marcadas en el calendario laboral y el mes de agosto que será de vacaciones.

### **4.3 Programación General Anual (PGA) para el curso 2013-2014**

Consideramos que nuestras propuestas para este curso son ambiciosas y requieren de nuestro esfuerzo y trabajo conjunto para poder llevarlas a cabo. Empezamos una etapa que está marcada por el trabajo en grupo y la apertura a las familias y a la comunidad a la vez que vamos introduciendo cambios pedagógicos y apostamos por la formación y perfeccionamiento profesional.

Puntos que veremos en esta programación:

1. Organización del alumnado
2. Horarios y calendario.
3. Metodología, atención a la diversidad y evaluación.
4. Programaciones de aula: 0-1, 1-2, 2-3.
5. Talleres
6. Participación y relación con las familias

#### **4.3.1 Organización del alumnado:**

Las decisiones en cuanto la organización del alumnado, serán un elemento importante en el proceso educativo, ya que de la forma de agrupamiento que optemos en la realización de actividades, dependerá en buena medida la viabilidad de otras decisiones de tipo metodológico.

En general:

La organización o agrupamiento ha de ser flexible, atendiendo a la individualidad de los procesos de educación, así como las respuestas de apoyo y refuerzo educativo que pudieran ser necesarios.

No se puede olvidar la gran riqueza pedagógica y humana de los grupos heterogéneos y lo que puede beneficiar a los niños y niñas el contacto y relación con otros. Por lo tanto debemos especificar en qué momento y de qué forma se va a proceder en la agrupación y qué criterios se van a seguir.

Los criterios de agrupación del alumnado en el centro son:

Según la normativa vigente podrá haber unidades de 0 a 1 año, de 1 a 2 años, de 2 a 3 años y, cuando las necesidades de organización del centro lo requieran, podrán agruparse distintas edades en una unidad, de acuerdo con las ratios vigentes.

Se tendrá en cuenta como principio pedagógico, la diversidad del alumnado que es propia de las diferencias individuales referidas al ritmo en el desarrollo, a la procedencia cultural, a la situación sociofamiliar...

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo será objeto de una respuesta adaptada a sus necesidades, para ello contamos con profesionales cualificados y con experiencia que se ofrece como un servicio añadido.

La escuela de EI establecerá los mecanismos necesarios para concretar la participación de todo el equipo educativo en el cumplimiento del programa de intervención personalizada. Para ello contará con los recursos internos y complementarios (Equipo Educativo, Psicopedagogo, Fisioterapeuta Pediátrica) y externos (Equipo de Atención Temprana, Servicios médicos Pediátricos, Servicio de Atención a la Infancia municipales, etc).

#### 4.3.2 Calendario y horario

En este aspecto queremos ofrecer un amplio horario que responda a las necesidades y demandas de las familias y de los niños del Municipio. Entendemos que es necesario integrar una cierta flexibilidad a la vez que se respetan unos tiempos estables seguidos para la estabilidad del alumnado en general y respeto a las dinámicas de trabajo diseñadas para cada aula. En los horarios de madrugadores o de últimas horas de la tarde será preciso un número mínimo de niños. También se resalta la importancia de incluir en el horario los tiempos de comida y descanso entendiéndolos como un espacio educativo más. Todo ello ajustándose a la normativa vigente en la Comunidad de Castilla y León y las propias del Municipio.

Horarios Generales:

Como ya hemos visto el apartado del tiempo en la Propuesta Pedagógica, pasamos concretar el horario general semanal para este curso.

#### HORARIO GENERAL SEMANAL

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<b>7:30-9:10</b>	Acogida, actividades y desayuno.				
<b>9:15 – 9:30</b>	Bienvenida y control de esfínteres/ baño				
	Asamblea de acogida o bienvenida				
	Biblioteca- cuentos				
	Psicomotricidad.	Actividades plásticas	Taller de cocina	Masajes	Huerto
	inglés		inglés	inglés	Cesto de los tesoros/ juego heurístico
	Relajación				
	Recreo				
	Agua, baño, aseo y juego libre con material aplicando las pedagogías de Rudolf Steiner , María Montessori y Loris Malaguzzi.				

<b>12.00</b>	Comida bebés Asamblea final y corros
<b>12.30</b>	Comida de mayores Aseo pequeños
<b>13.00- 13.15</b>	Siesta pequeños Aseo mayores
<b>13.15- 14.30</b>	Salidas
<b>13.30- 15.30</b>	Siestas
<b>15.30</b>	salidas
<b>16.00</b>	meriendas
<b>16.30</b>	Salidas Talleres y actividades para la tarde.

### **4.3.3 Metodología, atención a la diversidad y evaluación**

#### **4.3.3.1 Metodología**

Tal como hemos desarrollado en la exposición de la propuesta pedagógica del programa, los aspectos metodológicos a seguir son:

- enfoque globalizador.
- individualización.
- rutinas de la vida cotidiana.
- el juego.
- aprendizaje significativo.
- aprendizaje experiencial y por descubrimiento.
- seguridad y confianza, espacio para la convivencia.
- organización del espacio, los materiales y el tiempo.
- la relación con las familias.
- el trabajo en equipo en el centro de educación infantil.

#### **4.3.3.2 Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad, como ya hemos reflejado en la propuesta pedagógica, es un eje muy importante para nuestra escuela y para nuestra propuesta pedagógica, es donde se halla la esencia de la educación infantil, ya que supone un proceso de crecimiento, cambios y aprendizajes que no tiene parangón en ningún otro periodo de la vida. Esto supone adoptar un planteamiento educativo receptivo, diversificado, flexible y positivo, dirigido a proporcionar una respuesta educativa ajustada a las necesidades específicas de cada uno.

Uno de los principios de trabajo de nuestras aulas será el favorecer y estimular el bienestar y desarrollo de todos los niños. Planteamos actividades que responden a diferentes intereses y que permiten trabajar una misma actividad a diferentes niveles en nuestra aula a través pequeños grupos según sus diferentes niveles de desarrollos y según sus diferentes intereses y curiosidades.

Tendremos especial atención y cuidado en la integración de niños o niñas que presenten algún tipo de discapacidad o retraso en el desarrollo, así como alumnado de desventaja socioeconómica. Para ello contamos como añadido con profesionales especializados como es un psicopedagogo o una fisioterapeuta.

#### **4.3.3.3 La evaluación en el primer ciclo de la EI**

A lo largo del primer ciclo debemos entender la evaluación como un seguimiento continuado y sistemático de la evolución del niño. Ir valorando, día a día, los diferentes ritmos de maduración individual y la progresiva adquisición de hábitos y de pequeños aprendizajes. Siguiendo nuestro planteamiento psicopedagógico en la evaluación nos referiremos al desarrollo en las distintas inteligencias según Gardner, que iniciaremos en el primer curso para que progresivamente se vaya cambiando el modelo de evaluación.

En cada una de las unidades se señalarán los aspectos a tener en cuenta en la evaluación, tanto los objetivos como las IIMM concretas. Al finalizar cada trimestre se entregará a cada familia una información del desarrollo y evolución del hijo o hija.

Destacamos de forma general unas características de la evaluación que tendremos en cuenta en nuestra programación:

- 1) Global: Referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales.
- 2) Continua: La evaluación debe ser un elemento más de la acción educativa, permitiendo así regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo. La evaluación continua empieza en los inicios del propio proceso educativo. Requiere, por lo tanto, una evaluación inicial del niño, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus posibilidades y también una evaluación al final del proceso.
- 3) Formativa: Tiene en cuenta todas las variables que ayudan o interfieren el proceso didáctico, procurando durante dicho proceso, reunir información que permita revisarlo y corregirlo. Su finalidad es determinar qué factores favorecen o dificultan que los niños o niñas logren las metas deseadas, de forma que podamos introducir las modificaciones oportunas.
- 4) Preventiva: Porque nos permite realizar sobre la marcha los ajustes oportunos que eviten llegar a objetivos no deseados.

Como instrumento clave en este proceso tenemos la observación tanto directa como indirecta. En el primer ciclo de Educación Infantil la observación debe ser diaria, centrando toda la atención en el ritmo biológico del niño e intentando detectar posibles alteraciones o comportamientos muy distantes de los habituales.

Por esta razón, recomendamos la entrega diaria de un informe oral a los padres y madres y en la entrada un informe escrito sobre el desarrollo del día. El informe escrito está formado por los siguientes apartados: tiempo de descanso, cantidad de comida, defecación y un último bloque de observaciones generales donde se puede anotar cualquier aspecto o acción observada, mientras que el informe oral recoge aspectos generales sobre la estancia del niño en el centro, fomentando así, la relación con las familias.

#### 4.3.4 Programaciones de aula: 0-1, 1-2, 2-3

Figura 24: Plantilla para las programaciones de aula.

EDUCADOR/A:	AULA
TÍTULO DEL CENTRO DE INTERÉS	
Hilos Conductores:	
Temporalización	
OBJETIVOS, según las áreas del currículum:	
CONTENIDOS según las áreas del currículum:	
METODOLOGÍA:	
TAREAS / ACTIVIDADES: ( se desarrollará cada una con sus correspondientes objetivos, temporalización, recursos, criterios de evaluación, evidencias para el porfolio y la referencia a las inteligencias que se trabajan.	
DESARROLLO DE LAS DISTINTAS INTELIGENCIAS: (cómo incide cada actividad en el desarrollo de las distintas inteligencias y en qué aspectos)	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Inteligencia lingüístico-verbal/comunicativa</li><li>• Inteligencia visual - espacial</li><li>• Inteligencia lógico matemática</li><li>• Inteligencia musical</li><li>• Inteligencia kinestésica – corporal</li><li>• Inteligencia naturalista</li><li>• Inteligencia intrapersonal</li><li>• Inteligencia interpersonal</li></ul>	
EVALUACIÓN:	
SUGERENCIAS DE MEJORA:	
ANEXOS: actividades individuales/fichas, registro de evaluación...	

Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo nos vamos a organizar?

Trabajaremos a través de Centros de Interés y unidades permanentes.

Las unidades didácticas permanentes son aquellas que vamos a trabajar a lo largo del día, siempre a la misma hora y durante todo el año, siempre con la flexibilidad que exigen estos meses, en el primer año de vida; y son:

- Por un lado todas aquellas actividades habituales (higiene, descanso y alimentación) y que nos servirán además para ir trabajando de manera transversal el conocimiento de su propio cuerpo.
- Por otro las actividades relacionadas con el movimiento, los cuentos y canciones, que incorporamos a través de las distintas unidades didácticas.

Además de las unidades didácticas permanentes, programaremos centros de interés temporales que tendrán una duración de entre 15 días y un mes.

#### 4.3.4.1 Programación de aula de 0 a 1 año

Dadas las características de este aula, se fijará como principal objetivo el responder a las necesidades básicas: afecto, alimentación, higiene y movimiento. Como corresponde a los aspectos psicoevolutivos de esta edad existe una gran variabilidad y diferencias en los ritmos y los procesos. En todo momento se procurará dar una respuesta individualizada, siendo flexibles y priorizando la atención a la diversidad por encima de los objetivos concretos que marcaremos para cada Unidad. Los tiempos son orientativos en función de sus necesidades y su evolución. Los contenidos generales se incorporarán más en función del desarrollo y características de los niños que en los aspectos concretos que se hayan programado según la característica propia de esta etapa: aprendizajes globalizados y a partir de la experiencia. El número de niños es de 8 por lo que cada unidad será personalizada para cada niño. No obstante queremos ofrecer nuestra planificación (figura 25) que será la gran guía y nos orientará en los distintos momentos del curso.

**Figura 25: Distribución anual de los centros de interés de 0 a 1 año.**

<b>Trimestre</b>	<b>Centros de interés</b>	<b>Duración prevista</b>
Primer trimestre	Periodo de acogida	Septiembre
	La vendimia, la castañada y tomatina	Octubre
	El otoño	Noviembre
	Navidad	Diciembre
Segundo trimestre	Los reyes de oriente y el invierno	Enero
	Mi pueblo y carnaval	Febrero
		Marzo
Tercer trimestre	La primavera	Abril
	La casa y la familia	Mayo
	Mi cuerpo, movimiento y ritmo	Junio
	El verano y el agua	Julio

<b>Todo el curso</b>	<b>Unidades didácticas permanentes</b>	<b>Duración prevista</b>
	Cuentos y canciones	10'/ día
	La higiene	1H/ día
	Alimentación	45'/día
	Descanso	60'/día
	Movimiento y psicomotricidad	45'/día
	Masajes	1h/ semana
	Cesto de los tesoros	40'/semana

Fuente: Elaboración propia.

**Evaluación:** en estos primeros meses será una evaluación global sobre todo a través de la observación del pequeño en los distintos momentos de la jornada. Como criterio de evaluación observaremos la respuesta del niño ante los objetivos concretos de cada centro de interés.

#### 4.3.4.2 Programación de aula de 1 a 2 años (figura 26)

Este es el periodo en el que el niño afianza la libertad de desplazamientos y se aviva la curiosidad y las iniciativas de experimentación. Para centrarnos en esta etapa es preciso que de forma resumida veamos sus características propias:

El desarrollo evolutivo de los niños de 1 a 2 años comprende un amplio desarrollo madurativo, tanto físico, emocional, social, como intelectual. Se producen cambios de gran magnitud, siendo en un principio personas que dependen en su totalidad del adulto a ir adquiriendo progresivamente destrezas físicas que le proporcionarían independencia y autonomía.

**Figura 26: Distribución de los centros de interés de 1 a 2 años y de 2-3**

<b>trimestre</b>	<b>Centros de interés</b>	<b>Duración prevista</b>
<b>Primer trimestre</b>	Periodo de acogida	septiembre
	La vendimia, la castañada y tomatina	octubre
	el otoño	Noviembre
	Adviento y navidad	Diciembre
<b>Segundo trimestre</b>	Los reyes de oriente y el invierno	Enero
	Mi pueblo y carnaval	Febrero
	La pascua y semana santa	Marzo
<b>Tercer trimestre</b>	La primavera	Abril
	La casa y la familia	Mayo
	Mi cuerpo, movimiento y ritmo	Junio
	El verano y el agua	julio



<b>Todo el curso</b>	<b>Proyectos y talleres permanentes</b>	<b>Duración prevista</b>
	Cuentos y canciones	10'/ día
	La higiene	1H/ día
	Alimentación	45'/día
	Descanso/ relajación	10'/día
	Movimiento y psicomotricidad	45'/día
	Masajes	1h/ semana
	Huerto y plantas	1h/ semana
	Inglés	30'/ 3días/semana
	Hábitos	1.30/h/día
	Juego heurístico	45'/semana

Fuente: elaboración propia.

La evaluación seguirá las características generales de la PGA y las específicas de establecidas en cada unidad, siendo el porfolio la manera de recogerlo para que luego se lo puedan llevar a casa.

#### **4.3.4.3 Programación de aula de 2 a 3 años (ver figura 26)**

El desarrollo evolutivo de los niños de 2 a 3 años comprende una amplio desarrollo madurativo, tanto físico, social, emocional como intelectual. Comienza a separarse del adulto y va adquiriendo progresivamente destrezas físicas que le proporcionaran independencia y autonomía.

La evaluación seguirá las características generales de la PGA y las específicas de establecidas en cada unidad, siendo el porfolio la manera de recogerlo para que luego se lo puedan llevar a casa.

#### **4.3.5 Talleres**

##### **4.3.5.1 ¿Qué pretendemos con estos talleres?**

A través de los talleres programados trabajamos diferentes aspectos como la cocina, cuentos, manualidades... que luego pueden ser útiles para los niños. Con ello, los niños/ as, desarrollaran su creatividad, su imaginación, su gusto por experimentar en un ambiente tranquilo y relajado, así mismo, de forma natural se integra al mundo preparándose para afrontar su vida futura.

Estos talleres se desarrollaran en cuatro ámbitos: en el propio aula, en actividades con las familias, con la villa San José y en actividades de tarde.

##### **4.3.5.2 ¿Qué talleres desarrollaremos?**

- Talleres del propio aula: se realizaran en cada una de las aulas, adaptando dichos talleres a las características psicoevolutivas de los alumnos/ as, a excepción del aula de bebés que realizaran aquellos talleres ajustados a su edad. De este modo,

- Talleres de cocina:
  - Taller de pan: el niño experimenta todo el proceso de la elaboración del pan, alimento básico y al mismo tiempo desarrolla sus sentidos.
  - taller de zumo de uva: experimentaran pisando la uva y bebiendo su jugo.
  - Taller de tomatina. a través del tomate podrán sentir su textura, olerle, visualizar su color... mediante la manipulación activa (pisándole, estrujándole, pintando...)
  - Taller de calabaza: experimentación con calabazas.
  - Taller de frutos secos: mediante frutos secos, los niños/ as realizaran una manualidad (caracol, mariposa, gusano, una maraca, una mariquita, una tortuga...)
  - Taller de chocolate:
  - Taller de pasta de sal:
  - Taller de sopa:
  - Taller de legumbre.
  - Taller de yogur.
  - Taller de gelatina.
  - Taller de arte con alimentos. Exploraran las cualidades de los diferentes alimentos al pintar con ellos.
  - Taller de hielo
  - Taller de agua
- Taller de psicomotricidad, le ayuda a vivenciar y comprender su propia naturaleza y la naturaleza exterior a través de movimientos rítmicos y armoniosos.
- Taller de actividades artísticas: Con dichas actividades desarrollan sus talentos y cualidades innatas.
  - Con la pintura de dedos, acuarelas, ceras... el niño vivencia el mundo del color, descubriendo por si mismo la cualidad de cada uno y sus relaciones reciprocas.
  - Taller de barro, plastilina: Con el modelado, el niño plasma su mundo interior, al mismo tiempo que su nivel de conciencia va desarrollándose gradualmente.
  - Talleres de cuentos y dramatización: le ayuda a desarrollar su imaginación, amplía su vocabulario y comprensión lógica y lograr la capacidad de escuchar y prestar atención.
  - Taller de música, ritmo y audiciones
  - Relajación y masajes.
  - Taller de experimentación sensorial.

- Talleres con las familias: las familias tienen una participación activa dentro de nuestra escuela, eso ayuda al niño en su proceso de adaptación y desarrollo dentro del aula. Los talleres que llevaremos a cabo son:

- Talleres de masajes
- Talleres de experimentación y manualidades:
  - Taller de siluetas.
  - Taller de navidad.
  - Taller de salud.
  - Taller de carnaval.
  - Taller de pies
  - Taller de reciclaje

- Talleres con el CO “Villa San José”: un gran experiencia y aprendizaje para la vida es trabajar mano a mano con cualquier persona aceptando sus características físicas, cognitivas, de personalidad... por eso con la “Villa San José” realizaremos los siguientes talleres:

- Taller de teselas.
- Taller de creatividad.
- Talleres en el huerto.
- Talleres de cuentos y dramatización.

- Talleres de tarde: por la tarde, también se realizarán los talleres citados para los talleres del propio aula adaptados a las circunstancias de este momento, como son el número de niños, la diversidad de edades, el tiempo disponible...

#### **4.4 Las familias y el entorno en la escuela**

Para la colaboración con las familias planteamos los siguientes cauces:

- a) Participación en actividades escolares y extraescolares. Las visitas de los padres a la escuela, articuladas e integradas dentro de la programación anual, tal como hemos expuesto.

Las reuniones con las familias de cada clase articularán la participación en la preparación y desarrollo de las macroactividades que planteamos con ellos: salidas, Carnaval, Navidad, excursión de fin de curso o la visita al CO “Villa San José” en Palencia.

Para mantener esta colaboración, proponemos las siguientes actuaciones entre la escuela y la familia:

- Entrevista inicial. Se realiza antes del inicio del curso escolar. Permite, por un lado, un intercambio de información entre la escuela y la familia, y por el otro, establecer las bases para una colaboración que será necesaria a lo largo del curso escolar.

- Reunión de padres y madres. Se lleva a cabo una vez iniciado el curso escolar. Ofrece información a la familia sobre la organización y el funcionamiento del centro. También ofrece un espacio para que los padres hagan las preguntas y los comentarios que crean oportunos.
  - Entrevistas puntuales. Siempre que se considere necesario, la educadora informará de los avances y las dificultades de cada niño/a a partir de la evaluación continua que realiza periódicamente. Las entrevistas son un punto de encuentro en el que intercambiar información sobre el niño/a para poder valorar las posibles diferencias entre el ámbito familiar y el escolar.
  - Notas diarias. Para informar a las familias de todos los aspectos relacionados con su hijo de forma diaria: qué tal ha comido, las veces que ha hecho cacas, si no ha dormido bien, si se le ha visto triste... de cuestiones pedagógicas, didácticas, que los padres deban conocer.
  - Informe para las familias. Al finalizar el trimestre la educadora hará entrega a las familias de un pequeño resumen que sea una evaluación del trimestre de su hijo resaltando los logros y aspectos significativos.
- b) Derechos de las familias. Es absolutamente esencial, indispensable y necesaria la participación de las familias en la actividad educativa, porque la educación se da antes que nada en el seno de la familia y no pueden estar ajenos al objetivo común que los une al establecimiento educativo; la educación de sus hijos, los hechos que ocurren en el centro de Educación Infantil, son sucesos importantes, objeto de comunicación para el colectivo social y especialmente para el familiar que está directamente implicado.
- Los centros educativos de primer ciclo de educación infantil cooperarán con las familias o personas que ejerzan la tutela del alumnado y fomentarán su participación.
  - La participación de las familias o personas que ejerzan la tutela se concretará, entre otros supuestos, en las relaciones de las mismas con el personal que ejerza la tutoría del alumnado. Los padres, madres o personas que ejerzan la tutela tendrán derecho a estar informados del desarrollo, la evolución, la maduración y la integración social y educativa de los niños y niñas que estén bajo su representación legal, para lo que se establecerán los correspondientes mecanismos.
  - Asimismo, las familias o personas que ejerzan la tutela tendrán derecho a estar informadas sobre la alimentación, necesidades fisiológicas, estado de salud y demás aspectos referidos a la atención asistencial recibida por sus hijos e hijas.
  - Se fomentará la participación de las familias o personas que ejerzan la tutela en la organización de actividades específicas y de ciertas dinámicas que se realizarán en la Escuela Infantil.

c) Deberes de las familias.

Los padres o tutores legales, como primeros responsables de la educación de sus hijos, tienen las obligaciones de:

- Conocer la evolución del proceso educativo de sus hijos, estimularles en su desarrollo e implicarse de manera activa en la crianza y educación.

- Adoptar las medidas, recursos y condiciones que faciliten a sus hijos su asistencia regular a clase en coherencia con el compromiso adquirido y con el fin de dar estabilidad a sus hijos a través de las rutinas.
- Respetar y hacer respetar a sus hijos las normas que rigen la Escuela infantil, las orientaciones educativas de las educadoras y colaborar en el fomento del respeto y el pleno ejercicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Mochila con cosas y ropa de cambio.

#### d) Escuelas de padres y madres.

La formación para las familias es un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres, sobre aspectos relacionados con las funciones parentales en el ciclo de infantil de 0 a 3 años. Es un recurso de apoyo a las familias para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras, y de ayuda en la adquisición de pautas saludables de dinámica familiar.

Pretende ser un punto de reunión entre las familias del centro escolar y los profesionales de esta escuela infantil. Se pretende organizar sesiones mensuales de una o dos horas de duración. En ellas, los padres comparten entre ellos sus dudas e inquietudes en referencia a la crianza y educación de sus hijos, y reciben apoyo y asesoramiento por parte de los diferentes profesionales.

Queremos que sea un lugar de encuentro donde mediante el diálogo y el análisis intentamos poner en común diferentes puntos de vista sobre temas de interés educativo. Temas que se hablan poco en la calle o no es habitual que profundicemos en ellos.

Nuestro estilo se concreta:

- Escuchándonos aprendemos que nuestras inquietudes y preocupaciones son oídas y compartidas por los demás.
- La experiencia compartida como padres y madres de hijos de diferentes edades entre 0 y 3 años, nos ayuda a afrontar dudas e indecisiones.
- Como estamos convencidos de que no existen soluciones mágicas intentamos adaptarnos a la diversidad aceptando que ni adultos ni niños somos perfectos.

#### **4.4.2 Integración con el entorno**

Nuestra escuela de EI no sólo establece relaciones con los padres y madres de los niños, con su equipo de profesionales, sino que para desarrollar su actividad educativa va a tener en cuenta todos aquellos elementos del entorno que pueden facilitarnos nuestros fines, y que seleccionaremos para incluir en nuestro curriculum.

Intentaremos establecer una relación bidireccional, de manera que:

- La Escuela de EI utilice el entorno como elemento educativo.
- La Escuela de EI abra sus puertas al entorno de manera que sienta la influencia de su cultura, así como de los miembros que la componen.

Obviamente todo ello dentro de las programaciones de cada una de las aulas, que sitúan a los niños y los llenen de contenido.

La propuesta de organigrama de centro gira entorno a dos ejes fundamentales; por un lado el Equipo Educativo y por otro lado el Consejo Escolar. Como órganos de gobierno establecemos dos: la Dirección y el Consejo Escolar (figura 27). Consideramos que es necesario para una educación integral de los niños y niñas, el trabajo en equipo por parte de todos los adultos que viven con el niño o la niña y que se ocupan de su educación.

**Figura 27: Organigrama de la escuela infantil.**



Fuente: Elaboración propia.

El consejo escolar es una apuesta por integrar a las familias y a la comunidad en la Escuela Infantil, es una forma de poder opinar, dar ideas, escuchar las decisiones pedagógicas de cada curso, de sentirse parte integrante de la escuela. Conscientes de que supone un esfuerzo añadido, queremos apostar por la transparencia, el diálogo y la educación compartida, es nuestra forma de entenderlo y queremos que quede plasmado a través de este mecanismo de decisión.

El consejo escolar estará compuesto por quien ejerza la dirección del centro, que lo presidirá, por una persona representante del personal que forme parte del equipo educativo y por una o dos personas representante de los padres, madres o personas que ejerzan la tutela del alumnado, todos ellos elegidos por el sector de la comunidad educativa al que pertenecen.

Asimismo, formará parte del consejo escolar una persona representante del Ayuntamiento del municipio en el que está ubicado el centro.

Finalmente formará parte del consejo escolar, además, una persona representante de la empresa.

Las competencias, régimen de funcionamiento y de suplencia de las personas integrantes del Consejo Escolar de los centros, así como el procedimiento de elección, constitución y renovación de los mismos, se ajustará a lo establecido con carácter general para el resto de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

#### 4.5. Proyecto de bilingüismo

Como propuesta de innovación queremos presentar el proyecto de bilingüismo desde una metodología de inmersión lingüística amparada en un número creciente de estudios y experiencias como puede ser el British Council o las experiencias que se han llevado a cabo en las Comunidades con lengua cooficial (euskera, catalán, gallego...)

Somos realistas con las condiciones profesionales que cuenta nuestra escuela y pensamos que esta propuesta tiene que ser aceptada por las familias y dar un tiempo de formación y conocimiento del programa a las educadoras.

No obstante queremos plantear que esta escuela infantil del medio rural destaque por sus apuestas innovadoras, estables y sobre todo que preparen a los más pequeños para la sociedad en la que van a tener que convivir y comunicarse.

#### **4.5.1 Inglés en nuestro centro**

El objetivo fundamental de nuestro Proyecto Lingüístico es dotar de los instrumentos necesarios a los menores de hoy, que serán los adultos del futuro, para que vivan en una sociedad plurilingüe.

La inclusión del inglés en el programa pedagógico del centro de educación infantil está hoy en día plenamente justificada. Su autorización con carácter obligatorio en el Segundo Ciclo de la EI revela la conveniencia de una introducción temprana del niño o niña a otras lenguas.

Se intentará desde el primer momento posible que la enseñanza del inglés sirva de apoyo a los contenidos generales del proyecto del centro, ya que gran parte de estos contenidos se pueden trabajar en la segunda lengua. Por ejemplo, la comunicación verbal y no verbal, la expresión plástica y corporal, la realización de tareas como la clasificación, agrupación, conteo, orientación espacial, el desarrollo de habilidades como la observación, la manipulación y la percepción sensorial. Todas las actividades se ejecutarán en contextos significativos de manera que tengan sentido y, por tanto, relevancia para el niño.

#### **4.5.2 Metodología para la segunda lengua**

La metodología llevada a cabo en nuestro centro para iniciar y preparar al niño o niña en el aprendizaje de un segundo idioma, en nuestro caso el inglés, se denomina método natural materno o método directo. Los procesos que se siguen son los mismos que los llevados a cabo en el aprendizaje de la lengua materna, en nuestro caso, el castellano.

Este será llevado a cabo por una educadora con un buen manejo de la lengua inglesa. Esta se dirigirá a los niños y niñas como se dirigiría a éstos si fueran ingleses, sin cambiar ni su ritmo, ni su estilo de expresión. Los ejercicios que ella dirige son ejercicios vivos y concretos sin sobre carga de vocabulario como los que propone habitualmente la educadora tutora del grupo y se integran en el horario normal. Evitará en todo momento dirigirse a los niños y niñas en la lengua castellana. Se trata de un método de inmersión lingüística (método experiencial, vivencial integrador), donde interiorizan el idioma.

#### **4.5.3 El aprendizaje se lleva a cabo en sucesivas etapas**

Primer estadio: comprensión y asimilación

La expresión oral es aquí, así como en la lengua materna, una conquista progresiva y hay que saber esperar el momento en que el niño o la niña se exprese. En este estadio oye porque es curioso y tiene interés. Es el estadio del aprendizaje pasivo, que según los individuos, las circunstancias, las estimulaciones existentes o no, durará más o menos tiempo. En cualquier caso se respeta el proceso de cada uno. Discurre sin discontinuidad.

Segundo estadio: costumbre y consolidación

En una situación que permanece idéntica la educadora de inglés pregunta e incita al niño o niña en términos conocidos y en formas hechas familiares. El niño y la niña participa fácilmente a través del gesto y la acción y responde, en fin, a través del verbo y siempre de la misma manera en la misma situación. La imitación pasiva permite la adquisición de hábitos. El niño o la niña, al ejecutar la acción, repite después de la educadora la frase que traduce la acción.

Tercer estadio: estructuración y automatismo dirigidos

Se llevan a cabo ejemplos de diálogos estructurados muy sencillos y que se prestan a la automatización. La repetición inicia al verbo, a la palabra, a la estructura. La sustitución de un elemento o de varios elementos le permite asimilar la estructura. El vocabulario debe ser conocido para que sea posible centrarse en el mecanismo. El ritmo debe de ser rápido, la duración del ejercicio, incluso si parece integrarse de modo natural en el tema, debe ser corta.

#### **4.5.4 Objetivos, contenidos y evaluación**

Los objetivos, contenidos y evaluación que aplicaremos para las edades 1-2 y 2-3 son los mismos tanto para castellano como para inglés. Se trabajarán las distintas áreas curriculares señaladas en la propuesta pedagógica y en la PGA, según modelo del anexo.

### **4.6 Proyecto de huerto ecológico y naturaleza**

“El huerto de Leonor”.

**Fotografía 3: Huerto escolar.**



Fuente: Diario de Campo.

Nuestro proyecto da importancia a la experimentación, al contacto con la naturaleza, con los procesos y con lo propio de nuestra localidad. El huerto es un instrumento pedagógico-didáctico para estimular, motivar a los más pequeños hacia el respeto, valoración y cuidado del medio natural. Se trata de poner en contacto a nuestros alumnos con actividades prácticas que aglutinen de forma globalizada o interdisciplinar todos los contenidos de las diferentes áreas.

Este proyecto pretende ser además y de forma más específica el laboratorio o taller de experiencias que integra las distintas inteligencia propuestas por Gardner. En él están implicados todo el centro, todas las educadoras, siendo el psicopedagogo el responsable último de dicha actividad, se intentará que las familias colaboren haciéndoles partícipes de su evolución y resultados, ampliando lo hecho al hogar familiar.

Está unido a nuestra propuesta de alimentación, sana, local, de temporada y dentro de lo posible biológica. Para ello nos asesoraremos de la larga experiencia de los hortelanos de Amayuelas y de la Red de Escuelas por un mundo rural vivo,

Por otra parte es un proyecto abierto y flexible y por lo tanto será susceptible de remodelaciones y mejoras al detectarse nuevas necesidades y alternativas durante su implementación y desarrollo.

Cada nivel dispone de tiempos concretos para realizar tareas de siembra y seguimiento de los semilleros, plantación y riego en el huerto, etc... según las estaciones del año y los diferentes cultivos. El ciclo terminará con la recolección de los productos y su consumo en crudo o tras su elaboración culinaria en la cocina del colegio y su degustación por parte de los alumnos, familias y educadoras.



#### **4.7 Proyecto inclusivo de colaboración con personas con discapacidad intelectual: CO “Villa San José”**

La EIM “Leonor de Castilla” presenta como señas de identidad una Escuela abierta al mundo y enraizada en la cultura de Villamuriel y de Palencia, con su gente, sus peculiaridades. Creemos en la coeducación y en las potencialidades que cada persona tiene en su diferencia y en su individualidad. Es necesario establecer cauces y posibilidades para que este desarrollo integral basado en un enfoque de la inteligencias múltiples y de establecer en el centro de todo a la personas como lo más valioso que tenemos.

A través de este proyecto se establece una colaboración con el centro de terapia ocupacional de los Hnos Guanelianos de Palencia “Villa San José”. Es un centro dedicado a personas con discapacidad intelectual que a través de una variedad de talleres da respuesta a las necesidades ocupacionales de sus usuarios. Desde nuestros planteamientos pedagógicos hemos acordado un marco de colaboración innovador y humanamente muy enriquecedor para ambas partes que ha sido apoyado por los dos centros. Así, en noviembre de 2013, empezamos esta aventura con ilusión y con la base de cooperación mutua que promete ser de gran estímulo para los usuarios del Centro Ocupacional y para los niños de la Escuela Infantil.



# RESULTADOS: APLICACIÓN DEL PROGRAMA Y CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

Los resultados de aplicar el programa que presentamos en este capítulo son consecuencia de los datos obtenidos, unos son derivados de la implementación del programa y otros derivados de la valoración de los instrumentos utilizados.

Los ámbitos para estructurar la recogida de resultados son los relativos a:

1. El centro, y la propuesta pedagógica con la PGA.
2. El aula de los árboles (aula de 1-2 años)
3. El contexto y las familias

Los instrumentos utilizados para la recogida de resultados, ya descritos son:

- Análisis de los documentos de centro.
- Entrevistas.
- Diario de campo.

Con esta aclaración procedemos a exponer dichos resultados, según lo expuesto, con el fin de que el lector pueda seguir de forma ordenada los siguientes puntos de este capítulo.

## 1. RESULTADOS OBTENIDOS AL IMPLEMENTAR EL PROGRAMA A NIVEL DE CENTRO: PROPUESTA PEDAGÓGICA Y PGA

### 1.1 Centro y profesionales nuevos.

Lo primero que vemos como resultado es un centro más acogedor y acondicionado. Antes de que vinieran los niños y las familias se hicieron una serie de cambios tal como podemos contrastar viendo las fotografías 4, 5 y 6.

**Fotografía 4: Estado de la escuela antes de los arreglos.**



Fuente: Diario de Campo.

El patio que está al lado de la Colegio de Educación Infantil y Primaria “Gómez Manrique” estaba separado por una valla con unas enredaderas que tapaban la visibilidad tanto hacia al patio del colegio como hacia la calle. Los operarios de jardines del Ayto, se encargaron de quitar todo esta maleza para dar visibilidad a la escuela. Este aspecto que parece un hecho poco trascendente, ha sido valorado positivamente , tanto por parte de profesorado del otro colegio como por las familias de nuestros niños que desde la calle pueden ver a sus hijos. Además para las educadoras se quitó un elemento de cuidado ya que antes había palos en punta que podían causar daño a los niños. Hemos podido comprobar también la interacción que ha posibilitado esta visibilidad entre los niños del colegio y los de la escuela infantil en los ratos de patio que coinciden, acercándose mutuamente para relacionarse a través de la valla.

**Fotografía 5: Patio exterior y valla que limita con el colegio colindante.**



Fuente: Diario de campo.

Otros primeros cambios que se han llevado a cabo son:

- Se ha pintado la escuela entera como se aprecia en la fotografía 6.
- Ha habido una revisión y puesta a punto del sistema de calefacción y suelo radiante.
- Distintos arreglos de las distintas aulas (el suelo del aula de los mayores de 2 a 3 años, algunas escayolas del techo, grifería....).
- Se ha realizado un cambio importante en los jardines exteriores y se ha habilitado para poner el proyecto de huerto escolar. Esto ha permitido llevar a cabo el proyecto diseñado a tal fin.
- Se han puesto vinilos en todas las aulas y varias paredes. Se ha buscado dar más espacio a las aulas sacando los percheros fuera. Esto permite que las paredes sean utilizadas como un elemento educativo más para la estimulación de los sentidos, para recoger las producciones del alumnado y para que las educadoras tengan otro elemento más para desarrollar su programación de aula.

- Se ha movido y desmantelado toda la escuela, aulas, cocina, almacenes.... Resaltando dos cambios de espacio importantes:
  - a. Se procede al cambio del despacho de dirección ya que es el más grande de todos y se habilita en su lugar un aula nuevo “arco iris” que ha servido para psicomotricidad y para ratos de juegos motrices. Este aula se habilita con unas colchonetas nuevas, un espejo de pared de unos 4 metros cuadrados. Además de rulos, y objetos de espuma.
  - b. El otro cambio importante ha sido la transformación de un espacio cerrado que comunica con el patio en nuestro aula de biblioteca y de inglés. Para que sea un espacio cómodo se pone un suelo mullido para sentarse y poder contar cuentos y llevar a cabo actividades relacionadas con la expresión literaria y que, además, ha servido como un espacio propio para la profesora de inglés, que alterna con el aula.
- Se dota a cada aula de radiocasete además del hilo musical.
- Se organiza el tiempo de comedor para favorecer que ese espacio esté reservado para los que hacen comida, rompiendo de esta forma la dinámica de juntar a la misma hora en el comedor tanto a niños que se quedan a comer como los que están esperando a su familia para marcharse. Se consigue así que el comedor sea un espacio educativo, con un entorno de tranquilidad, silencio, y que contribuya a adquirir correctamente los hábitos de alimentación. Un espacio de salud.

**Fotografía 6: Pasillos de la escuela ya pintados.**



Fuente: Diario de campo.

En esta primera aproximación de los cambios que conlleva la aplicación del programa, nos tenemos que referir a la incorporación de nuevos profesionales a los ya existentes. Se incorporan, un director psicopedagógico asumiendo las siguientes funciones:

1. Asesorar y formar a las Educadoras del centro de Educación Infantil en Inteligencias Múltiples y nuevos enfoques pedagógicos.
2. Establecer un vínculo metodológico a nivel académico y comportamental entre los educadores del centro de Educación Infantil.
3. Colaborar en el ámbito psicopedagógico con los Proyectos Curriculares de Centro, Programación de Actividades generales y específicas, así como la evaluación de los niños.
4. Fomentar la participación de las familias en el centro de EI, proporcionándoles una formación básica en la estimulación del cuidado y desarrollo temprano.
5. Asesorar a las familias y educadoras en problemas de desarrollo, aprendizaje y comportamiento que se presentan en los niños y niñas del centro de Educación Infantil compartiendo ambos un mismo estilo educativo que favorezca la formación integral.
6. Facilitar bases metodológicas y recursos para que los niños y niñas puedan crecer y desarrollarse en todos sus múltiples aspectos dentro de un ambiente de bienestar, seguridad y afectividad que vivan como una prolongación del hogar paterno/materno.

## 1.2 Propuesta pedagógica y PGA

### 1.2.1 Propuestas de formación para las trabajadoras

La formación ha tenido sus momentos importantes en los claustros donde el director psicopedagógico iba planteando la introducción de nuevos elementos del programa facilitando la formación e información que se precisaba tanto a nivel psicopedagógico como didáctico.

Esta formación ha ido en tres direcciones:

1. La formación referida a las IIMM llevada a cabo durante el primer trimestre por el director psicopedagógico.
2. Una segunda, por parte de la empresa se ofertó y facilitó a las trabajadoras la posibilidad de formación en la pedagogía de Rudolf Steiner en el centro de formación que tienen en Madrid, propuesta que fue aceptada por una trabajadora.

*“En el momentos que comencé mi formación, comencé a llevar a cabo todo lo aprendido no solo a nivel de actividades sino a otros niveles que están por encima de las actividades y que a veces es difícil de explicar brevemente como la conexión entre el alumno- educadora (...) Con esta pedagogía he sentido una libertad de mi ser y como mi corazón se liberaba de todas aquellas normas educativas de las que le habían sido impuestas a lo largo de todos estos años”* (Entrevista a María Buisan,)

3. La tercera, ha sido el traer a una profesional cualificada para impartir un curso sobre el método Montessori.

Respecto a la formación en el método Montessori, se ha traído a la escuela a Dña. Lourdes Cordero Pérez, experta en Educación Infantil, especialmente en el Método Montessori, tanto en su aplicación práctica como en la capacitación del profesorado. Diagnóstico de causas del fracaso escolar. Profesora y tutora de Ciclos Formativos de Grado Superior de Educación Infantil y en preparación de opositores de Educación Infantil, Especial y Audición y Lenguaje. Diplomada en Educación de EGB por la Universidad Autónoma de Madrid y con la Habilitación Diplomada en Educación Infantil. Psicopedagoga.

Fue Jefa de estudios de Infantil y Primaria del Colegio Parque Conde de Orgaz International Montessori School de Madrid, sede de la Asociación Montessori Española.

Es miembro activo desde 1980 de la Asociación Montessori Española de la que ha sido vocal, vicepresidenta y Secretaria de la Junta Directiva.

Organizadora y ponente de diversos cursos y congresos sobre el Método Montessori, ha colaborando con diversos organismos educativos para la formación de profesorado y en la divulgación del Método Montessori.

Actualmente ejerce como orientadora y directora Montessori en el grupo escolar Montessori School en la sierra de Madrid.

Impartió el curso de iniciación al método Montessori en Villamuriel del Cerrato 2014 los días 14 - 15 de marzo y 23 - 24 de mayo, con el siguiente programa. Ver fotografía 7:

**Fotografía 7: Curso introductorio al método Montessori en el aula de las “estrellas”.**



Fuente: Documentos de centro.

### Programa:

**1ª sesión:** Viernes 14 de marzo de 18,00h. a 20,00h. Conocer a Montessori y las líneas generales del Método .....2h

**2ª sesión:** Sábado 15 de marzo de 10h. a 14,30h. y de 16 a 18h.

Mañana:

Características del desarrollo senso-psico-motor de los 0 a los 3 años ..... 2h

Material de la vida práctica.....2h

Tarde: práctica con el Material de la vida

práctica 2h

**3ª sesión:** Viernes 23 de mayo de 17,30h. a 20,30h. Periodos Sensitivos y Mente Absorbente Material Sensorial con práctica .

**4ª sesión:** Sábado 24 de mayo de 10h. a 15h. 10h Ambiente preparado, organización del entorno y libertad dentro del ambiente preparado. 12,30h Actitud del adulto y características del material 14h a 15:30 Materiales de lenguaje, matemáticas, materias culturales, etc.

Al curso no han asistido todas las trabajadoras, han faltado dos de siete, en algunas de las que ha participado ha tenido un gran impacto llegando a manifestar lo siguiente en una de las entrevistas mantenidas: *“recibimos un curso que no sé cómo valorarle, ya que fue algo que me enamoró. Este curso era sobre las metodología de María Montessori, impartido por Lourdes Cordero, especialista en el método Montessori y miembro de la Asociación Montessori de España. Fue un curso que como me pasó, te quedas con ganas de aprender más”* (Entrevista: educadora de aula)

María Buisán manifiesta al respecto *“Gracias a la gran oportunidad de poder llevar a mi propio aula pedagogías basadas en metodologías activas y concretamente las pedagogías: Montessori y Waldorf bajo el influjo de las inteligencias múltiples, he podido comprobar en primera persona, como estas pedagogías, en poco tiempo, generan unos resultados muy positivos en cada una de las partes implicadas en el ámbito educacional del aula: los niños y la educadora (...) Tras la formación de María Montessori comenzamos aplicar trabajos de vida práctica en el aula, pues la valoración que realiza dicha pedagogía con respecto al niño como ser único ya la llevamos a cabo mediante la pedagogía Waldorf, pues ambas pedagogías son muy complementarias y tienen muchos aspectos en común...”* (Entrevista Maria Buisán)

Otro resultado derivado de la formación recibida y del trabajo de aula llevado a cabo durante el curso 13-14, ha sido el elaborar una comunicación conjunta para el Primer Congreso Latinoamericano de Educación Infantil, bajo el tema: María Montessori y la nueva escuela infantil, la herencia montessoriana para el siglo XXI celebrado en Roma (Italia), 20–24 Febrero 2015, al cual presentamos una comunicación que ha sido admitida con el título: *“Inteligencias Múltiples y María Montessori: una educación holística para el futuro”*. El documento de aceptación se puede ver en la figura 28. Falta que recibamos las actas del Congreso que a fecha de julio de 2015, no están publicadas.

**Figura 28: Aceptación de la comunicación por el comité organizador del I Congreso Latinoamericano de E.I.**



Instituto Latinoamericano para el estudio de la Infancia

**EI COMITÉ ORGANIZADOR DEL  
Primer congreso latinoamericano de educación infantil  
María Montessori y la nueva escuela infantil  
La herencia montessoriana para el siglo XXI**

ROMA (Italia), 20–24 Febrero 2015

Tiene mucho gusto comunicarle que su comunicación

**Inteligencias múltiples y María Montessori: una educación holística para el futuro.**

A nombre de Juan Carlos Bravo y María Buisán García

Ha sido **ACEPTADA** y podrá ser presentada en la fecha y lugar que en su momento se señale.

Dada la temática especializada del Congreso queremos insistir en que su investigación, experiencia o reflexión se centre lo más posible en Montessori y sus aportaciones a la Educación Infantil.

Queremos recordarle, igualmente, que esta aceptación está condicionada a que sus autores se inscriban en el Congreso y a que el texto completo (max. 40.000 caracteres) sea enviado en las fechas señaladas. Por otro lado, para obtener el correspondiente certificado será necesario que la comunicación se presente públicamente en la sesión que le corresponda. El Congreso está organizado como una gran oportunidad para que profesionales e investigadores latinoamericanos podamos compartir experiencias y proyectos que nos enriquezcan mutuamente y ése es el papel que juegan las comunicaciones.

Y para que así conste a los efectos de solicitud de permisos y apoyos, le remitimos el presente escrito de aceptación.

Santiago de Compostela y Roma a 15 de Enero de 2015

Fuente: Correo electrónico



En el caso de María, respecto a la formación manifestaba en las entrevistas: “*El primer trimestre el foco de la formación estuvo en las IIMM, en el segundo en Wardorf y en el tercero en Montessori...*” Creo que resume lo que ha sido el proceso de formación durante el curso 2013-2014.

### 1.2.2 Resultados en la Programación de aula

Las programaciones de aula que se venían haciendo, están sujetas a la normativa, es decir, objetivos, contenidos, actividades, metodología, temporalización, recursos y evaluación, como se puede ver en la figura 29.

Como resultado de la aplicación del programa es el cambio en el diseño de la programación, que introduce los centros de interés, las IIMM y el apoyo de pedagogías como la de María Montessori, Rudolf Steiner o Loris Malaguzi.

**Figura 29: Ejemplo de los apartados de las programaciones antes de introducir los cambios que propone el programa educativo.**



1. JUSTIFICACIÓN
2. OBJETIVOS GENERALES
3. CONTENIDOS
4. RECURSOS MATERIALES
5. ACTIVIDADES
6. APORTACIONES FAMILIARES
7. EVALUACIÓN

Fuente: Documentos de centro.

#### 1.2.2.1 Los centros de interés

Los resultados de programar por centros de interés son:

- Coordinación de las distintas tutoras de aula y del equipo directivo para diseñar los temas comunes que se van a tratar en cada centro de interés a lo largo del curso que se han concretado en los siguientes:
  - Primer trimestre:
    - Septiembre: “*Bienvenidos a la escuela*”
    - Octubre: “*Los colores del otoño*”
    - Noviembre: “*Me expreso con mi cuerpo*”
    - Diciembre: “*Llegó la Navidad*”

- Segundo trimestre:
  - Enero: “*La Paz del invierno*”
  - Febrero: “*Mi pueblo se disfraza en carnaval*”
  - Marzo: “*La casa de mi familia se llena de animales*”
  - Abril: “*Los alimentos juegan en primavera*”
- Tercer trimestre:
  - Mayo: “*¡Que arte que tengo!*”
  - Junio: “*¿Cómo podemos ir a trabajar?*”
  - Julio: “*Llegó el verano*”

Como resultado, cada tutora de aula ha diseñado su centro de interés por mes, para facilitar la coordinación con las demás aulas.

La información relativa al centro de interés del mes correspondiente se ha expuesto a las familias a la entrada de la escuela infantil, pegada en la cristalera de entrada.

#### 1.2.2.2 Introducción de las IIMM en la programación de aula

Respecto a la programación de aula uno de los cambios que se ha considerado significativo es introducir las IIMM como aspecto a programar y los cambios en las pedagogías aplicadas, incluyendo los centros de interés de Decroly, el método Montessori y aportes de Rudolf Steiner.

**Figura 30: Ejemplo de los apartados de las programaciones después de introducir los cambios que propone el programa educativo.**

EDUCADOR/A:	AULA
<b>TÍTULO DEL CENTRO DE INTERÉS</b> “XXXXXXXXXXXX”	
<b>Hilos Conductores:</b>	
<b>Temporalización</b>	
<b>OBJETIVOS,</b> según las áreas del currículum:	
<b>CONTENIDOS</b> según las áreas del currículum:	
<b>METODOLOGÍA:</b> (aplicación de las metodologías de Montessori; Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi...)	
<b>TAREAS / ACTIVIDADES:</b> ( se desarrollará cada una con sus correspondientes objetivos, temporalización, recursos, criterios de evaluación, evidencias para el portfolio y la referencia a las inteligencias que se trabajan.	
<b>DESARROLLO DE LAS DISTINTAS INTELIGENCIAS:</b> ( cómo incide cada actividad en el desarrollo de las distintas inteligencias y en qué aspectos)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia lingüístico-verbal/comunicativa</li> <li>• Inteligencia visual - espacial</li> <li>• Inteligencia lógico matemática</li> <li>• Inteligencia musical</li> <li>• Inteligencia kinestésica – corporal</li> <li>• Inteligencia naturalista</li> <li>• Inteligencia intrapersonal</li> <li>• Inteligencia interpersonal</li> </ul>	
<b>EVALUACIÓN:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Portfolio</li> <li>• Escalas de para valorar las IIMM</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS DE MEJORA:</b>	
<b>ANEXOS:</b> actividades individuales/fichas, registro de evaluación...	

Fuente: Documentos de centro.

En el desarrollo de estas unidades se incluye que en la programación de cada centro de interés se incluyan las IIMM, a excepción de la I. Existencial que de momento es voluntaria por petición de la mayoría de las educadoras por resultar difícil trabajarla en su planificación. Con la introducción de las IIMM se programa para ofrecer a cada niño o niña la posibilidad de potenciar aquellas inteligencias que son sus fortalezas y haga crecer las que son más débiles. Recordemos que el concepto de inteligencia desarrollado en la parte teórica por Gardner nos lleva a entender que se trata de fomentar la capacidad de resolver problemas o crear productos, valorados dentro de uno o más contextos culturales. Así educar, supera el aprendizaje basado en lo cognitivo y reforzamos el aprendizaje experiencial y contextualizado propio para el desarrollo en la etapa de Infantil (Pozo, 2013).

Con la programación en base a las IIMM se favorece la estimulación de las distintas inteligencias, consiguiendo con ello un desarrollo más global y armónico compensando las distintas inteligencias entre sí, es decir, las más desarrolladas y atractivas con las menos desarrolladas o rechazadas.

Otro aspecto relevante que se introduce con el programa es la evaluación teniendo en cuenta no solo el grado de consecución de los objetivos sino el nivel de desarrollo de las distintas inteligencias, para ello se elaboran unas escalas que evalúa cada actividad y cada centro de interés, tal como aparece en la figura 31, que se lleva a cabo sobre todo en el curso 2014-2015.

**Figura 31: Plantilla de evaluación de las IIMM**

PLANTILLA PARA VALORAR LAS ACTIVIDADES Y CENTROS DE INTERÉS.

Educadora:	Aula						Curso 201.../201...	Fecha
Alumnado	1. Verbal	1. Lógico-M	1. Musical	1. Espacial	1. Kinestésica	1. Naturalista	1. Intrapersonal	1. Interpersonal
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								

En cada recuadro ponemos un número de 1-4 donde: 1= (Sí, muy aceptada) 2= (Sí, algo aceptada), 3= (No, poco aceptada) y 4= (No, la rechazamos). Según el número de niños se añaden las filas correspondientes.

*Fuente: Documento de centro.*

### 1.2.2.3 Metodologías aplicadas a la programación de aula

La metodología que se quiere seguir es la aplicación de los principios expuestos en la parte teórica cuando nos hemos referido a los pedagogos de la Escuela Nueva y sus propuestas. De ahí que nuestra programación sea por centros de interés, que se potencien el desarrollo global y la naturaleza ocupe un lugar privilegiado en nuestra escuela. El resultado ha sido una metodología en la que el centro de todo ha sido el niño, con sus características individuales, ofreciendo actividades y oportunidades de experimentación con todos los sentidos y en distintas circunstancias,

desde los bebés hasta los más mayores de 2 a 3 años. Al respecto la educadora del aula de bebés en su memoria final dice: *“La metodología que se ha empleado ha estado basada principalmente en el aprendizaje a través de la experimentación y del descubrimiento; haciendo hincapié en el contacto con la naturaleza”* (aula de las nubes, 4 a 12 meses).

Respecto al resultado observado en la introducción de las metodologías propuestas se puede ver unas diferencias marcadas en primer lugar por la formación. En el caso de la aplicación de las inteligencias múltiples como se ha ido formando e introduciendo su aplicación de manera constante por parte del director psicopedagógico, al final de curso se había normalizado en todas las educadoras el introducirlas en sus programaciones. Con la pedagogía de Rudolf Steiner, solo una trabajadora acepta ir a formarse y por lo tanto, es una la que lo valora y aplica en su aula. Respecto a el método Montessori, son todas las trabajadoras menos dos las que se forman, de ellas la mayoría valoran su aplicación en el aula y todas intentan ponerlo en práctica aunque con distinto énfasis y como consecuencia con distintos resultados. Como conclusión podemos decir que la formación es clave para iniciar cualquier cambio, junto con la formación es necesario contar con una disposición positiva para que se lleve a cabo y permanezca implantado. Cuando se conjuga formación con disposición positiva se puede apreciar los cambios y avances en los niños, tal como veremos en el aula de 1-2.

#### *1.2.2.4 Actividades de la programación de aula*

Una de las valoraciones que han hecho la mayoría de las educadoras es la gran variedad y cantidad de actividades, que nos ayudan a no dejar ninguna inteligencia sin que tenga su cabida y su tiempo para expresarla y vivirla.

La educadora del aula de los soles de 12 a 18 meses dice al respecto:

*“Durante el curso escolar hemos realizado muchas actividades, algunas de ellas han tenido un carácter más duradero y se han realizado a lo largo de los meses como pueden ser la psicomotricidad, el juego heurístico, las clases de inglés, las visitas a la biblioteca, las salidas al huerto, la celebración de cumpleaños... Las otras, de carácter más temporal, se organizan y programan en torno a la unidad didáctica que estemos tratando y giran en torno al centro de interés que estemos trabajando”* (Memoria fin de curso).

Seguidamente exponemos una relación de actividades por meses, para tener una visión de varias de las actividades realizadas durante el curso escolar 2013-2014.

- Septiembre
  - Excursión por la escuela para conocer sus instalaciones.
  - Ver las fotos de la escuela y del personal que en ella trabaja.
  - Conocer a la mascota del aula.
  - Conocer nuestros símbolos.
  - Actividades al aire libre.
  
- Octubre
  - Pintar con tomate.
  - Hacer zumos de tomate.
  - Separar uvas del racimo.
  - Pisar las uvas y probar el mosto.

- Manualidad del otoño con frutos secos.
- Salir al patio a por hojas secas.
- Fiesta del otoño (jugar con hojas secas)
- Noviembre
  - Mural de colores tristes y alegres.
  - Decorar la cara triste de Miguelito.
  - Abrazos musicales.
  - Tocamos diferentes texturas.
  - Pintamos a nuestro amigo pinchitos.
  - Celebramos el día de la infancia.
  - Vaciamos una calabaza.
  - Masajes con crema.
  - Fiesta de las emociones.
  - Taller de siluetas para los padres.
  - Escuchamos los instrumentos.
- Diciembre
  - Decorar la clase de Navidad.
  - Hacer el regalos de Navidad (un adorno para el árbol con pasta blanda)
  - Cantamos villancicos con la villa San José.
  - Visita de Papá Noel.
  - Visita de los Pajes e los Reyes Magos.
  - Festival de Navidad.
  - Hacer la carta para los Reyes Magos.
  - Las campanadas.
  - Taller de Navidad con los padres.
- Enero
  - Mural de invierno en el cristal del aula: pintar un muñeco de nieve.
  - Pintamos con hielo.
  - Saquitos de lavanda.
  - Decoramos una paloma de la paz gigante.
  - Celebramos el día de la Paz.
  - Masajes con crema.
  - Jugamos con prendas de invierno.
- Febrero
  - Vemos imágenes de los sitios y monumentos más emblemáticos de Villamuriel.
  - Decoramos el dibujo del ayuntamiento de Villamuriel.
  - Caretas de carnaval.
  - ¿De qué me puedo disfrazar?
  - Decoramos la imagen de un mexicano.

- Nos pintamos la cara.
  - Masajes con coches.
  - Taller de Carnaval con los padres.
- **Marzo**
- Venimos al cole disfrazados.
  - Vemos una obra de teatro realizada por los padres.
  - Hacemos tortitas.
  - Vemos una obra de teatro realizada por los alumnos del ciclo formativo superior de técnico de educación infantil.
  - Hacer el regalo para papá.
  - Hacer un animal con material reciclado.
  - Ver las diferentes partes de la casa.
  - Empezar el libro viajero de las familias para conocer un poco la familia de cada niño.
  - Escuchar y realizar diferentes sonidos de animales.
  - Recibir la visita de algunos animales en el aula.
  - Masajes con algodón.
  - Visita de la villa San José para hacer Teselas.
  - Taller de cocina con los padres.
- **Abril**
- Visitamos el huerto.
  - Pintar con alimentos.
  - Hacer batidos de chocolate.
  - Hacer el regalo para mamá.
  - Plantamos una alubia.
  - Hacer un semillero plantando semillas de lechugas, acelgas, pimientos, pipas de girasol, etc.
  - Probar diferentes alimentos.
  - Taller de primavera con los padres.
- **Mayo**
- Hacer música con nuestro cuerpo.
  - Visita de la villa San José para plantar diferentes flores.
  - Decorar una menina.
  - Decorar un trozo del cuadro “la habitación” de Vincent Van Goght.
  - Somos escultores (jugar con plastilina)
  - Taller de primeros auxilios (realizado por la madre de Lara Fernández)
  - Salir al huerto a plantar pepinos.
  - Empezamos con las actividades de vida practica de Montessori (verter agua con una jarra)
  - Taller de Arte con los padres.

- Junio
  - Visitar el cole Gómez Manrique.
  - Realizar un circuito con triciclos con la policía municipal (educación vial)
  - Visita a la granja escuela.
  - Visita al supermercado del pueblo.
  - Salir al huerto a regar y recoger algún alimento que ya ha salido.
  - Actividades de vida practica de Montessori.
  - Taller de sal con los abuelos.
  - Taller de material reciclado con los padres.
  
- Julio
  - excursión a la villa san José.
  - picnic en la mini-era.
  - salir al huerto a regar y recoger los alimentos.
  - actividades de vida practica de montessori.
  
- Actividades que se realizan todos los meses.
  - Celebración de cumpleaños.
  - Psicomotricidad: con el cuerpo, un circuito, bailes, etc.
  - Diferentes talleres de padres.
  - Clases de inglés.

En el desarrollo de las actividades se ha ido pasando de un trabajo consistente en la realización de fichas, a unas actividades que implican mayor movimiento y experimentación. Para este cambio han contribuido las modificaciones de los espacios y arreglos del exterior como hemos visto en el primer punto.

Una de las trabajadoras lo narra de la siguiente manera:

*“Cuando comencé en el mes de octubre, si es verdad que utilizaba más fichas que cuando he finalizado en junio..... lo que de verdad les importa a los niños es mancharse, jugar, vivir... Creo que actividades como la vendimia, los experimentos del aula, o actividades mucho más significativas hay que potenciarlas mucho más, ya que son actividades muy enriquecedoras. En la escuela, se han llevado numerosas actividades de plástica, psicomotricidad, del área de lenguaje, del conocimiento del entorno, de autonomía, de higiene, salud... pero, lo que sí hay que resaltar que TODAS han sido importantes en su línea”* (memoria fin de curso: aula de las flores 2-3 años).

La educadora del aula de bebés en la memoria final de curso valora positivamente el desarrollo de las mismas: *“El resultado creo que ha sido positivo, ya que los niños han disfrutado mucho con las actividades programadas y han tenido la oportunidad de experimentar a través de lo programado en las distintas actividades”* (aula de las nubes, 4 a 12 meses).

Dentro de la programación de aula se han incluido talleres para que puedan participar las familias en el periodo en que los niños están haciendo sus actividades, compartiendo con ellos los talleres, lo cual lo desarrollaremos en el último apartado de este capítulo.

#### 1.2.2.4 Seguimiento y evaluación

Respecto a la evaluación hemos apreciado un cambio a lo largo del curso, hemos pasado de una evaluación basada principalmente en objetivos a otra que introduce los criterios derivados de las IIMM (ver figura 31), tal como ya hemos mencionado en el apartado de los centros de interés y se puede ver comparando la figura 29 y 30.

Evaluación de los objetivos. Aula de las nubes de 4 a 12 meses:

*“El principal objetivo fijado, ha sido responder a las necesidades básicas de los niños de esta edad: movimiento, alimentación, sueño, higiene y afecto.*

*Y luego se han fijado otros objetivos más concretos para cada unidad didáctica, tanto para las permanentes como para las temporales.*

*Todos los objetivos han sido establecidos, a partir de aquellos que marca el currículo de Educación Infantil.*

*A partir de todos estos objetivos se ha hecho la evaluación a través de la observación de sus emociones, sentimientos, de su evolución psicomotriz y de su evolución en el juego, etc. y de su respuesta ante los diferentes estímulos.*

*La evaluación ha sido trimestral, entregando a los papas un boletín con los resultados obtenidos cada trimestre y otro con los resultados del periodo de adaptación.*

*En dicho boletín no están todos los ítems del mes pero sin un resumen de todos ellos.*

*He dividido los ítems e cinco grupos: Psicomotricidad y motricidad fina, actividades, actitud y comportamiento, conocimiento de sí mismo y autonomía personal y lenguaje, comunicación y representación. Cada ítem se ha evaluado con conseguido o en proceso.” (Memoria fin de curso)*

La educadora del aula de los soles 12 a 18 meses, dice al respecto: *“Se ha intentado adecuar los objetivos, contenidos y la metodología a la edad y al desarrollo evolutivo de nuestros/as niños/as”* continúa diciendo al respecto *“La evaluación me permite conocer qué aprende el alumnado y cómo enseña el profesorado y, en función de ese conocimiento, decidir qué se tiene que modificar y qué debe mantenerse”.* (Memoria fin de curso)

La valoración que hago de la aplicación del programa en lo relativo a la evaluación no se consigue en el curso 2013- 2014, el proceso de implementar todos los cambios ha puesto de manifiesto la necesidad de tiempo para que se pueda llevar a cabo todo. Ha sido en el curso a lo largo del curso 2014-2015 cuando se han hecho más cambios en materia de evaluación. Se ha evaluado no solo por objetivos y contenidos, también las distintas inteligencias en función de una escala (ver figura 31) que luego sirve para una valoración más cuantitativa, junto con las observaciones de la tutora y las producciones del alumnado dando una valoración más cualitativa.

#### 1.2.3 Periodo de acogida

Este es otro aspecto importante en la programación, consideramos que es un momento especialmente sensible e importante tanto para los niños como para las familias. La propuesta que se hizo consistió en organizar el primer centro de interés entorno a la acogida en el centro y en el aula concreto. Para ello se introduce una organización distinta a la que se venía realizando, se propone que entren las familias durante unos días con sus hijos al aula, para que no sientan esa ruptura que produce la puerta de entrada, donde las familias dejan a sus hijos. Se deja libertad a la familia para que opten por esta posibilidad o no. Se organizan unos tiempos de permanencia que van desde una hora a dos horas y por grupos reducidos para generar un ambiente acogedor y la posibilidad de intercambio de información con la educadora y las familias, así como un



conocimiento más individualizado de los niños nuevos. La posibilidad de entrar la familia duró los 4 primeros días a excepción del aula de bebés donde se facilitó a las madres que daban pecho poder entrar cuando lo considerasen siempre avisando con tiempo para tenerlo organizado y dotarles de un espacio. El resto de periodo de acogida se organiza de tal forma que se va ampliando el tiempo de permanencia de cada niño en función de su evolución y las necesidades familiares para ello se ponen de acuerdo la educadora correspondiente con cada familia, así progresivamente hasta que se quedan todo el tiempo contratado en la matrícula.

Este nuevo aspecto introducido tiene distinta valoración por las educadoras:

*“Los dos primeros días estuvieron en el aula los papas de algunos de los niños del aula, el resultado de esto fue positivo, ya que los niños se quedaron dormidos y los papas y yo nos dedicamos a intercambiar información sobre las costumbres de cada niño rutinas, funcionamiento del centro, del aula, etc.” (Memoria final: aula de bebés de 4 a 12 meses)*

*“Como novedad este año se invitaba a las familias a permanecer en el aula con los niños/as los dos primeros días. Consideramos que no son solo los niños/as los que deben adaptarse a la escuela, los padres también, y nosotros sabemos que los primeros días de incorporación a la escuela suponen mucha inquietud e intranquilidad a las familias, por esos se consideró oportuno invitarlas a pasar y conocer el aula. En nuestro aula esa invitación fue considerada positivamente por la mayoría de los padres y todos estuvieron el primer día un rato en el aula aunque la mayoría se fue cuando vio que su hijo/a se quedaba tranquilo/a. (Memoria final: aula de los “soles” 12-18 meses)*

*“Este año como novedad los padres los dos primeros días del periodo de acogida podían venir y estar con ellos en la clase durante sus horas de adaptación. Desde mi opinión creo que para los mayores el estar con los padres en el centro los dos días de su adaptación no es bueno porque cuando luego llegan a la escuela el tercer día y se ven solos es cuando empiezan las lagrimas porque esos dos días ellos creen que van a ir a la escuela y que sus padres estarán con ellos” (Memoria final: aula de las “estrellas” 2-3 años)*

En este periodo de acogida, como hemos visto en el capítulo anterior del diseño de la investigación, se mantienen entrevistas estructuradas con las familias para recoger los datos más completos y significativos de cada niño o niña. También se aprovecha en este mes para hacer una reunión en cada aula de la programación y demás temas de funcionamiento que interesan a las familias. En estas reuniones está el director psicopedagógico y la tutora del aula para responder también a las distintas dudas que se plantean por la familia. La trasmisión que hacen las familias de este periodo es positiva, valoran que se les tenga en cuenta y que sea progresivo. Aunque hay alguna familia que por su situación laboral demandaron que desde el primer días estuviera con la jornada completa. También valoran poder exponer sus dudas. (ver anexo IV: instrumento de recogida de información durante el periodo de acogida).

### **1.3 Valoración de los proyectos llevados a cabo en el curso 2013-2014**

Durante el curso se han llevado a cabo distintos proyectos como el de nutrición, el de huerto ecológico, el de Inclusión con el Centro Ocupacional de personas con discapacidad intelectual, el de segunda lengua (inglés). Cada proyecto ha tenido distinto grado de impacto, por ejemplo el de nutrición ha quedado recogido en la programación y se ha aplicado por la cocinera haciendo una cocina natural tanto en la elaboración como en la selección de los productos naturales y locales; se ha buscado un carnicero del pueblo de confianza, el pan y los huevos también se han comprado en la tienda que está en el barrio de la escuela, la leche “Trapa” es del Monasterio de

Monjes Cisterciense que está próximo, la fruta y verduras son compradas a un almacenista que nos surte con productos de la zona siempre que la temporada lo permite... Las familias valoran la cocina propia y casera, manifiestan su agrado en las entrevistas mantenidas con varias de ellas al preguntar por lo que valoran de esta escuela y por qué la aconsejarían, incluso una madre que no lleva a su hija al comedor manifiesta: *“Aconsejaría esta escuela porque los niños se lo pasan bien, porque he oído que se les da muy bien de comer aunque la mía ahora no va al comedor, por muchas actividades distintas que hacen también no se....”* (entrevista familiar)

Veamos ahora el impacto de los proyectos que hemos trabajado de forma más concreta.

### 1.3.1 “El huerto de Leonor”

El proyecto de huerto escolar ha sido un hecho que ha tenido gran impacto en la escuela y a la vez ha sido causa del cuestionamiento de los beneficios que aporta. Después de un curso 2013-2014 intenso, en el que se ha pasado por distintos momentos. Empezamos no teniendo huerto físico, después al salir como proyecto ganador, recibimos el permiso del Ayto para poder cavar un trozo de jardín, a lo largo de todo el curso, se hizo el esfuerzo de formar a las educadoras que así quisieron y ponerlo en funcionamiento para que los niños pudieran beneficiarse lo antes posible de este recurso.

#### Fotografía 8: Huerto escolar.



Fuente: Diario de campo.

Al final podemos constatar que ha tenido un seguimiento desigual en lo que se refiere a la implicación de las educadoras. Las más implicadas manifiestan más satisfacción. Así podemos ver como la responsable del huerto refleja esta situación en su valoración global de este proyecto:

*“Como responsable del huerto, me gustaría evaluar esta experiencia no solo a nivel del propio aula, como he realizado anteriormente, si no a nivel global. Una vez embarcados en este proyecto, comenzamos entregando la programación del huerto a todas las aulas implicadas y cada principio de mes se entrega a cada una de estas aulas (soles, arboles, estrellas y flores), una circular con todas las tareas que se deben llevar a cabo en el huerto a lo largo de ese mes (desde poner el riego por goteo, quitar las malas hierbas, hasta como deben plantar, sembrar...) aunque todo ello resulta en vano pues la participación y el trabajo en el huerto por parte del resto de las aulas ha sido y es mínimo y muy escaso”* (Entrevista a la responsable del huerto).

Siendo esta visión general la que ha predominado en varias de las educadoras, a nivel particular si se ha manifestado su valoración por parte de algunas trabajadoras:

*“Mis alumnos y yo hemos salido al huerto y hemos realizado numerosas actividades de plantación de plantas y hortalizas, su cuidado, hemos regado y recogido algunas verduras como por ejemplo, las cebollas. El huerto es algo muy importante, ya que se aprenden unos cuidados que desde pequeños debemos fomentar, pero claro, debemos hacerlo de una manera correcta y colectiva, para que haya un aprendizaje significativo”* (Entrevista: educadora de aula).

*“Debido a la edad de los niños/as no hemos podido disfrutar mucho del huerto y de todas sus posibilidades. Los dos últimos meses sí que hemos intentado salir algo más, por lo menos una vez a la semana, siempre que el tiempo lo permitiese. Nuestro “trabajo” en el huerto ha sido muy sencillito puesto que la mayoría de las veces nos limitamos a observar y a tocar. Observamos cómo van creciendo las plantas, vemos cuando sale algún fruto (fresas, guisantes...), vemos los cambios de color y de textura de la tierra cuando está seca y cuando está húmeda, observamos el color de las plantas...”* (entrevista educadora 2)

*“Desde que nos iniciamos en el he podido comprobar la importancia que tiene y cómo influye positivamente en los niños. La forma en que trabajamos el huerto fue a través de pequeños trabajos a elegir, acordes a sus características evolutivas, para poder participar todos: regar, plantar y recolectar”* (Entrevista a la responsable de huerto).

Excepto los bebés cada nivel ha tenido su implicación y han sido los niños los que mayor valoración han transmitido, han disfrutado con la tierra, el agua, quitando hierbas y utilizando las pequeñas azadas, rastrillos y palas (ver fotografía 8).

El ver la respuesta tan positiva por parte de los niños y contar con el gran interés y apoyo por parte de la tutora del aula de los árboles (1-2 años), en junio de 2014 nos presentamos a un concurso nacional de huertos escolares ecológicos. Este concurso supuso recoger todo lo hecho durante el curso 13-14, desde la perspectiva de nuestro programa.

El resultado ha sido que en noviembre de 2014 nos llegó la noticia de que había premiado con el tercer puesto (figura 32-34).

Figura 32: Imagen de la publicación de la Cadena Ser de Palencia, sobre el premio del Concurso de Huertos Ecológicos Escolares.



Fuente: Facebook de la Cadena Ser.

Figura 33: Noticia publicada en el Diario Palentino el 13 de noviembre de 2014.

**RECONOCIMIENTO** | MEDIO AMBIENTE

Diario Palentino JUEVES 13 DE NOVIEMBRE DE 2014

## La Escuela Infantil de Villamuriel premiada por su huerto ecológico

DP / PALENCIA

La Escuela Infantil Municipal *Leonor de Castilla* de Villamuriel de Cerrato ha sido galardonada con el tercer premio nacional del *Concurso de Huertos Ecológicos Escolares*, organizado por la *Asociación Vida Sana* y la *Fundación Triodos* con la colaboración de la *Sociedad Española de Agricultura Ecológica (SEAE)* y el Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente, por su innovador proyecto educativo *El Huerto de Leonor*, basado en el desarrollo de las inteligencias múltiples.

El centro, desde el curso anterior, ha puesto en práctica «un programa inclusivo que pretende dar una respuesta integral al desarrollo de los niños y niñas de entre 0 y 3 años contando con la colaboración de las familias y la sociedad en general para, a través de un huerto ecológico, lograr que los más pequeños puedan experimentar el contacto con la naturaleza, al tiempo que se divierten e investigan», asegura el asesor psicopedagógico de la escuela, Juan Carlos Bravo.

La iniciativa ha tenido el apoyo del Ayuntamiento de Villamuriel de Cerrato, que cedió un espacio verde para la puesta en práctica del proyecto educativo dirigido por Bravo y una de las educadoras del centro, María Buisán.

Alumnos del centro durante las clases en el huerto. DP

«Este reconocimiento nos impulsa a seguir adelante y apostar por este tipo de educación integral, experiencial y cercana a la realidad local de los alumnos de la Escuela Infantil», ha explicado Bravo.

La entrega de premios tendrá lugar en la Feria de Biocultura de Madrid este domingo, 16 de noviembre y está previsto que acudan a recogerlo los responsables del Proyecto de Huerto Ecológico *El Huerto de Leonor*, Juan Carlos Bravo y María Buisán.

Fuente: Diario Palentino. 13 de noviembre de 2014.

**Figura 34: Certificado del premio de Huertos Escolares Ecológicos.**



Fuente: Documentos de centro.

Como apoyo a los resultados, podemos ver el vídeo institucional<sup>4</sup> que ha colgado la institución convocante en youtube.

### 1.3.2 Proyecto de inglés

Durante este curso la participación del aula de inglés ha sido voluntaria, ya que suponía tener que abonar 10 euros al mes. Se apuntaron un total de 42 familias de 60 que podían apuntarse (Ver figura 35).

Para valorar los resultados de este proyecto tenemos que tener en cuenta, además de la valoración de la profesora de inglés, el impacto en los niños y en las familias.

La persona encargada del inglés lo define: "*El Proyecto de inglés en la escuela, le definiría yo como innovador*" (Entrevista a la profesora de inglés).

<sup>4</sup> Se puede ver en la página <https://www.youtube.com/watch?v=Fyw4kGP1DjY> donde aparece el director pedagógico recogiendo el premio en el minuto 1,15".

Figura 35: Presentación para las familias, cartel del proyecto.



Fuente: Documentos de centro.

### 1.3.2.1 Impacto en el alumnado y en las familias.

El grupo de alumnos ha estado dividido en dos, el grupo de los de 1-2 años y el grupo de los de 2 a 3 años. Han estado con ellos dos trabajadoras, una maestra nativa y una maestra de infantil por inglés. Los centros de interés (ver ejemplo en anexo VI: Go art that I have!) que se han trabajado son los siguientes:

- Centro de interés 1: The Christmas!
- Centro de interés 2: Winter!
- Centro de interés 3: Carnival!
- Centro de interés 4: "My family's house is full of animals"
- Centro de interés 5: Spring play food!
- Centro de interés 6: Go art that I have!
- Centro de interés 7: How can we go to work?
- Centro de interés 8: Summer is here!

Siendo su valoración la siguiente:

*“He observado unos resultados muy positivos, los niños y niñas están encantados y encantadas, han disfrutado que ese era uno de mis objetivos y han aprendido; con lo cual me doy más que satisfecha”* (Entrevista a la profesora de inglés).

Por su parte la educadora del grupo de niños de 12 a 18 meses dice al respecto: *“El inglés ha sido una de las grandes apuestas y, aunque con sus altibajos al principio de curso, creo que ha resultado muy bien y es una gran idea iniciar a esto niños/as tan pequeños en el aprendizaje de una lengua extranjera”*.

La educadora del aula de los árboles señala algún inconveniente:

*“El proyecto de inglés es algo positivo debido a todas las características cognitivas que generan en los niños/ as pero considero que sería mucho más positivo y beneficioso si se hubiese llevado a cabo por aulas, sin separar a los niños/ as, por diversas causas:*

- 1. Los niños que acudían a inglés, algunos días les costaba separarse del grupo para acudir a inglés, lo manifestaban llorando, aunque una vez iniciada la sesión cesaba, mientras los compañeros restantes que permanecían en el aula preguntaban donde se habían ido. Si el inglés se realizase en el aula en conjunto esta situación no tendría lugar.*
- 2. En cuanto a la rutina normal del aula se ve fragmentada pues no se realiza la misma rutina ni actividades en inglés que en el aula donde no se impartía inglés, por lo que están descompensados unos niños con respecto a otros, junto a ello encontramos que los niños de los soles que no dan inglés cambian su rutina completamente pues el aula de los árboles continua con su rutina pero los soles puede que tengan otra rutina diaria completamente distinta.”* (Memoria fin de curso)

A nivel de centro, el primer mes ha supuesto una opción que ha conllevado el tener que plantear la viabilidad de dicho proyecto, tomar unas decisiones organizativas y de agrupación de alumnado que no era la más idónea, ni la más deseada, era la única opción posible, por lo que se decidió llevarla a cabo en dos grupos distribuidos por edades con dos profesionales.

Una vez superado el primer momento organizativo y de cambios, el proyecto empezó a estabilizarse y convertirse en un proyecto más del centro.

Pasados unos tres meses desde el inicio del programa, las familias empezaron a decirnos que les escuchaban cantar canciones en inglés a los de 2 a 3 años, que de vez en cuando espontáneamente les oían alguna palabra en inglés. Desde el segundo trimestre se empezó a valorar esta apuesta por parte de las familias.

Un resultado más fue el contacto con la UVA en su campus de Palencia, presentado el programa y ofreciéndonos para firmar convenio de prácticas con dicha universidad. Después del estudio del programa en general y del proyecto de inglés en concreto, se firmó dicho convenio y de éste surgieron tres alumnas que eligieron hacer las prácticas de la mención de inglés en nuestra escuela. No solo nos enriquecimos con la presencia de las alumnas, otra consecuencia positiva fue el contacto con la profesora responsable de las prácticas del alumnado de la universidad, Dña. Carmen Alario Trigueros, profesora de lengua extranjera en el grado de infantil en la Facultad de Educación de Palencia, contando con numerosos artículos y libros publicados, hoy junio de 2015, Decana de la Facultad de Educación de Palencia.

A finales de curso se convocó una reunión con las familias de los niños que estaban en inglés para explicarles lo que se había hecho durante el curso y compartir la experiencia mutua, se apuntaron un 80% de las familias de inglés. Para tal evento, invitamos a Dña. Carmen Alario aceptando voluntaria y generosamente dicha invitación. El vídeo de dicho encuentro no lo podemos presentar pues no tenemos la autorización para ello. De dicha reunión nació el impulso para dar continuidad del proyecto de inglés a las familias que terminaban su estancia en la escuela infantil.

### **1.3.3 Proyecto inclusivo de colaboración con personas con discapacidad intelectual: CO “Villa San José” de Palencia**

La implicación por parte de los usuarios (ver fotografía 9), ha sido muy valorada tanto por los profesionales del CO como por las educadora. La valoración del equipo de educadoras de la escuela ha sido positiva. Se empezó a ver que podía ser un proyecto interesante, concluyendo el curso con la siguiente valoración de la educadoras:

La tutora del aula de las flores refleja,

*“El proyecto de la Villa San José en la escuela ha sido innovador y positivo. Los niños y niñas se quedaban maravillados al ver cómo esas personas les explicaban por ejemplo, cómo se plantaban las flores, o el perejil. El día de las teselas si he de decir que tal vez les resultó un poco pesado, ya que las teselas son muy pequeñas y ellos y ellas tienen unos dedos muy pequeños. Pero en general, lo que yo observé estando en la escuela fue muy bonito y emocionante ver trabajar a personas discapacitadas o más bien diría yo capacitadas con niños y niñas de educación infantil” (Entrevista: educadora de aula).*

#### **Fotografía 9: Taller huerto y naturaleza con las personas con discapacidad del C.O. “Villa San José”.**



Fuente: Diario de campo.



Aula de los soles,

*“Por lo que he podido observar, he comprobado que ha sido una experiencia muy positiva en todos los sentidos. Espero que la experiencia se repita en próximos años y así poder seguir disfrutando de ella”* (Memoria fin de curso).

Aula de los árboles,

*“Todo esta colaboración con la villa san José creo que tiene muchos aspectos interesantes para todos los integrantes, tanto para ellos como para nuestros niños/ as. A las personas de la villa san José, les ayuda a sentirse valerosos, conocer sus cualidades, el que todo lo que aprenden lo pueden enseñar a otras personas, en este caso niños y educadoras... mientras que nuestros niños y educadoras aprendemos una valiosa lección, el saber respetar, aceptar y valorar positivamente a cualquier persona sin dar importancia a su físico, su capacidad cognitiva o su discapacidad, también nos ayuda a dejarnos enseñar y ayudar por aquella persona que se ofrece a ello”* (Memoria fin de curso).

Esta valoración hecha por parte de las educadoras ha sido también corroborada por parte de las familias, que como veremos en el apartado correspondiente, han acudido al Centro Ocupacional acompañando a los niños a una excursión al final del curso y llevándose un grato recuerdo de ese día.

Junto a estas valoraciones tenemos también la manifestada en una entrevista con los trabajadores del Centro Ocupacional que acompañan a sus chicos a la escuela infantil manifestando respecto al proyecto que los consideran “innovador” en palabras del director del Centro Ocupacional, añadiendo la siguiente valoración de la experiencia:

*“A los usuarios, en general, les gusta la actividad y sí, se sienten protagonistas. Salvo excepciones, normalmente son ellos los receptores de las acciones que realizamos, de los apoyos que prestamos, y no sólo en el Centro, sino también en su entorno familiar y social; pero en la Escuela Infantil cambian los papeles, pasando de ser los receptores de la actividad a ser los conductores, los que guían la actividad para que otros la disfruten, la reciban. Y esto claro está, en el ámbito de desarrollo personal mejora la autoestima, la valoración propia, el saberse capaz”* (Entrevista: Directo del CO).

Alma, una educadora que acompaña a los usuarios del CO, decía en la entrevista:

*“ Es un reto personal, una novedad interesante que afrontar algo que me motivó mucho.....La actividad de yoga, fue muy interesante tanto para los niños, como para los usuarios. La experiencia fue tan positiva y gratificante, que en el centro he introducido dentro de mi actividad, un espacio para realizar dos veces por semana yoga”*

Según Chema otro educador: es como

*“Sembrar semillas nuevas que crecerán en hombres nuevos..... Sólo sé que me ha gustado estar allí, ver a los niños y a mis chicos con ellos”*. (Entrevista: Educador del CO)

Finalmente Luis, también educador, nos decía en la entrevista, al preguntarle por lo que pensó cuando le presentaron el proyecto:

*“Lo primero que se me vino a la cabeza, lo veía con cierta incredulidad, ingenuidad, chicos discapacitados y niños tan pequeños ¿qué pueden aportarse unos a otros? ¿ cuál va a ser el fruto de todo esto, la reacción tanto de unos como de otros?. Los niños ven que tienen rasgos diferentes.... Luego la experiencia me ha dicho que no ha sido así que es mucho lo que se pueden aportar”*.

Al final Luis hace la siguiente valoración:

*“La valoración es positiva, creo que es buena para los chicos y desde el punto de vista de relación intergeneracional con otros colectivos y otras edades, me parece positivo y luego no deja de ser una novedad y a los chicos estas cosas les motivan y desde que les dices que vamos a ir a Villamuriel, ya están animados e ilusionados con la salida y ya te están preguntando todos los días que cuando vamos, si ya llega el día....lo podemos llamar innovación porque es algo que no se ha hecho y ni nos imaginábamos que se podía hacer, ni que fuera a dar unos frutos tan positivos. Merece la pena seguir con ellos porque además no nos supone ningún esfuerzo a mayores y si supusiese algún esfuerzo por el resultado merece la pena”.*

Tenemos que añadir que ha raíz de este proyecto y la relación con la universidad, fuimos invitados a participar en un curso en la Facultad de Educación de Palencia, compartiendo la experiencia de este proyecto que consideraban innovador (ver fotografía 10 y figura 36). Acudió el director psicopedagógico de la escuela y un usuario de la “Villa San José”. El alumnado de la universidad mostró gran interés y curiosidad por dicha experiencia transmitiendo su valoración y animándonos a seguir. Por otro lado “Jesús” el usuario que me acompañó vivió la experiencia de estar de ponente en un curso delante de casi un centenar de alumnas y algún alumno.

**Figura 36: Cartel del curso de formación continua “La comunidad educativa y su realidad intercultural”**

El cartel del curso de formación continua "La comunidad educativa y su realidad intercultural" está dividido en varias secciones:

- LUGAR:** Salón de Grados (Aulario) CAMPUS DE LA YUTERA, Avda. Madrid, 44, Palencia. Logos de UVA y I+D+i.
- DIRECCIÓN:** Dra. M<sup>a</sup> LOURDES ESPINILLA HERRARTE, Dpto. de Filosofía, Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación de Palencia, Vicerrectorado de Palencia, Universidad de Valladolid. Logos de la Universidad de Valladolid y la Diputación de Palencia.
- CURSO DE FORMACIÓN CONTINUA:** LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SU REALIDAD INTERCULTURAL. Logos de Educación Infantil, Primaria y Social.
- PROGRAMA:**
  - 2 de abril. MIÉRCOLES:**
    - TARDE: 16,15 h. - PRESENTACIÓN. 16,30 h. a 17,15 h. - Educación intercultural y cambio social. Ponente: Dr. Jesús A. Valero Matas. Profesor de la Universidad de Valladolid.
    - 17,15 h. a 18 h. - Tengo 4 años y vivo en un hogar de acogida. ¿Quieres conocerme? Ponente: M<sup>a</sup> Teresa Gómez Romero. Directora del Hogar de Acogida de Mensajeros de la Paz.
    - 18 h. a 18,30 h. - DESCANSO.
    - 18,30 h. a 19,15 h. - Educación Inclusiva: discapacidad y Educación Infantil 0-3 años. Ponente: Juan Carlos Bravo Salvador. Psicopedagogo y profesor de FP en el IES Jorge Manrique.
    - 19,15 h. a 20 h. - Escolarización y organización Escolar en un Campo de Refugiados: el Sáhara. Ponente: Jesús Merino Prieto. Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Palencia.
    - 20 h. a 21 h. - DEBATE.
  - 3 de abril. JUEVES:**
    - TARDE: 16,30 h. a 17,15 h. - El conocimiento como esperanza; la experiencia de ayudar a los estudiantes en la prisión de Quejías (Palencia). Ponente: Antonio San Martín Nemesio. Profesor Tutor de la UNED en Palencia.
    - 17,15 h. a 18 h. - Transformación de actitudes desde una experiencia intercultural (en cooperación). Ponente: M<sup>a</sup> Isabel Flórez Villarreal. Graduada en Educación Social.
    - 18 h. a 18,30 h. - DESCANSO.
    - 18,30 h. a 19 h. - ¿Multiculturalidad, es una realidad? Ponente: Alberto Sanz Estrada. Jefe de Estudios del CEIP de Héroes de la Independencia. Torquemada (Palencia).
    - 19 h. a 19,45 h. - Trabajar con población inmigrante en la escuela: riquezas y dificultades. Ponente: Javier Fernández Calle. Profesor.
    - 19,45 h. a 20,45 h. - DEBATE.
    - 20,45 h. a 21 h. - CLAUSURA.
- ABRIL:** Días 2 y 3, 2014.

Fuente: Dpto. de Filosofía, Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación de Palencia.

Concluimos con las mismas palabras que lo hicimos en este curso

*“¿por qué unir IIMM con discapacidad y con EI de 0 a 3 años, o de 3 a 6, o de primaria.....????? porque una visión de la personas desde las IIMM nos lleva a lo característico de la persona, a lo constitutivo..*

*¿qué pasa si tuviéramos una y única inteligencia? El lógico-racional? El emocional?? El naturalista?? El existencialista?? El musical??*

*¿qué pasaría si fuéramos capaces de valorarnos en globalidad y valorando las distintas inteligencias? Pensando en la personas con discapacidad, pensemos en los niños, en los más pequeños.....*

*Todos tenemos todas las inteligencias pero con distintos grados de desarrollo, eso nos hace únicos, nos da la oportunidad de compartir y de crecer ...”* (Bravo, 2014).

**Fotografía 10: Curso de formación continua “La comunidad educativa y su realidad intercultural”. Facultad de Educación de Palencia.**



Fuente: Diario de campo.

## 2. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL AULA DE LOS ÁRBOLES (1-2 AÑOS)

El aula en el que hemos centrado nuestro estudio de caso es el aula de los niños y niñas de 1 a 2 años “los árboles” Tal como hemos visto son 12 niños que han estado con María Buisán como educadora. Para valorar los resultados vamos a ver los siguientes aspectos recogidos en la programación de aula y en los distintos proyectos de centro:

1. La evaluación inicial que coincide con el periodo de acogida.
2. Las actividades realizadas

La incorporación de la propuesta psicopedagógica de la programación del centro llevada a cabo en el aula de los árboles, ha ido transformándose de acuerdo a la formación recibida en las pedagogías propuestas en el programa educativo. De tal modo que el primer trimestre se llevó a cabo las inteligencias múltiples, en el segundo trimestre la pedagogía Waldorf se introdujo en las aulas de forma significativa junto con las inteligencias múltiples, para finalmente en el tercer trimestre introducir en la pedagogía del aula la pedagogía de María Montessori.

En palabras de María la tutora: *“Una vez introducidas en el aula las tres pedagogías, comenzamos a entablar y relacionar las inteligencias múltiples con las pedagogías Waldorf y Montessori, por lo que la evolución desde el inicio de curso hasta el final del curso en julio, ha sido progresiva, favorable y llevada a cabo de forma consciente y muy positiva. Una vez alcanzado este estado, el curso que viene podemos iniciarnos desde el primer momento aplicando las pedagogías propuestas”*. (Memoria fin de curso)

### 2.1 Evaluación inicial a través del periodo de acogida

El periodo de acogida se inició el jueves 5 de septiembre y la duración de éste varió según las características individuales de cada alumno.

El periodo de acogida se comenzó a través de dos grupos de trabajo, uno en horario de 9.45 a 11.15 y el segundo de 11.15 a 12.45, con el fin de favorecer una mayor adaptación al nuevo aula y a la educadora, en el caso de nuevos alumnos. A medida que los alumnos fueron adaptándose ambos grupos fueron unificándose temporalmente hasta formar uno solo, el grupo aula, consiguiendo un resultado positivo de integración al finalizar el mes de septiembre.

Durante este periodo, aquellas familias que lo desearon acudieron al aula con sus hijos para un acercamiento positivo y tranquilo a la escuela, a la educadora, al ambiente... analizando los resultados de dicho aula recogimos las siguientes situaciones:

- Primer grupo:
  - o Las madres de los niños y niñas antiguos, que ya habían estado el otro curso, los primeros días participaron de la rutina completa con su asistencia, poco a poco de forma autónoma y por decisión propia fueron mermando la participación en la rutina del aula hasta que al finalizar la primera semana de curso dejaron de acompañar a sus hijos. en este caso, los niños tuvieron un periodo de adaptación positivo.
  - o Junto con las madres del caso anterior, una mama cuya niña es de nuevo ingreso, se dejó guiar por éstas y el periodo de adaptación también fue positivo.
- Segundo grupo:
  - o Por el contrario, en el segundo grupo, no acudió ninguna madre de antiguos alumnos si no que las mamás que acudieron fueron de nuevo ingreso. Dictadas por sus sentimientos, participaron hasta el último día de este periodo de la rutina completa, sin disminuir su estancia progresivamente, por lo que a estos niños, el periodo de adaptación fue mucho más costoso y más prolongado en el tiempo, durando todo el mes de septiembre.
- Ambos grupos: Los niños cuyas madres no participaron, por motivos personales, de este periodo eran antiguos alumnos y alumnas, y su adaptación fue diversa según las características de cada niño:
  - o Tres de estos niños se adaptaron de forma muy positiva desde el primer día.
  - o Uno de ellos junto con otro niño de nuevo ingreso, que al incorporarse más tarde sus papas no pudieron acudir, reaccionaron de forma brusca (pegaban, empujaban...) con los niños.
  - o A dos de estos niños, les costó un poquito los primeros cuatro días y posteriormente se adaptaron de forma positiva al centro.

La valoración general de este periodo en palabras de la educadora *“la podemos considerar positiva y de forma adecuada pues la mayoría de los niños y niñas apenas mostraron dificultades para adaptarse al aula, al centro y a la educadora, participando de la rutina establecida desde el primer momento”*. (Memoria fin de curso)

Podemos concluir que el periodo de acogida ha sido positivo en general. Por otro lado hay que resaltar el aspecto inicial de la participación de las familias que ha sido diferente según los casos, pero valorando la oportunidad de entrar en las dinámicas del aula los primeros días. Ha dado tranquilidad a las familias y confianza. En los niños valoramos que su incorporación ha sido progresiva no produciéndose una ruptura, ni un tiempo demasiado prolongado durante las

primeras semanas de septiembre. Destacamos la diferencia de los niños que se han incorporado nuevos, ya que su adaptación ha costado un poco más tanto por ellos como por el sentimiento de apego de las familias.

## **2.2 Actividades realizadas. Ver anexo VI, centro de interés.**

### **2.2.1 Juego heurístico**

Ha sido una actividad que se ha desarrollado a lo largo del curso. Ha sido valorada positivamente por la tutora:

*“El juego heurístico, ha sido un juego con el que han disfrutado muchísimo cada viernes, que era cuando lo realizábamos, su exploración, manipulación e investigación con los materiales ha ido en aumento, por ejemplo, en un inicio los contenedores eran tambores y posteriormente se convirtieron en asientos o en recipientes para trasladar objetos, en la recogida los utilizaban muchos niños para recoger objetos iguales y guardarlos en su bolsa”.* (memoria fin de curso)

Las familias han colaborado positivamente aportando objetos.

### **2.2.2 Asambleas**

Las asambleas han sido un elemento vertebrador de la dinámica diaria, ha sido una rutina en la que ha sido posible la comunicación y crear un espacio de organización, de compartir y de integrar a todos los niños dándoles su protagonismo y su espacio. A lo largo del curso se han ido incorporando elementos a esta asamblea derivados de la formación recibida concretamente desde la pedagogía Waldorf tal como indica la propia educadora:

*“Las asambleas han sido muy positivas y respetadas por todos los miembros del aula, lo único que hemos ido variando la asamblea hacia la pedagogía Waldorf. En un inicio nos sentábamos, mirábamos quienes habían venido, cantábamos la canción de bienvenida, contábamos un cuento, pasábamos los símbolos, y de forma individual podían contar lo que deseasen... al finalizar el curso, nos fijamos en quien ha venido, cantamos la canción de bienvenida de Waldorf en ambiente de vida, la educadora establece un contacto individual y cercano con cada niño cogiéndole las manos, dándole un beso en ellas y preguntándole que tal esta, observamos el cielo: si esta nublado cantamos a la lluvia, si esta soleado cantamos la canción de Waldorf en ambiente de vida “sale el sol”. Posteriormente guardamos nuestros cojines de forma autónoma para dar paso a los corros”.* (Memoria fin de curso)

### **2.2.3 Motricidad fina y gruesa**

La motricidad gruesa ha sido llevada a cabo en diferentes momentos:

- De forma diaria, en el aula, a través de los corros y los animales del zoo.
- De forma innata cuando salen al patio y juegan con los columpios, los triciclos...
- Cuando van al huerto.
- De forma semanal, a través de circuitos organizados por la tutora:

*“en todos los circuitos hay dos momentos, uno donde todos pasan por el circuito propuesto por la mi y un segundo momento donde los niños y niñas de forma libre pueden realizar el circuito como deseen, investigar el material y sus posibles utilidades...”* (Memoria fin de curso)

- También a través de juegos tradicionales, sesiones con las pelotas, el paracaídas. Estas sesiones se han llevado a cabo principalmente en el aula de psicomotricidad aunque también se han realizado al aire libre aprovechando los días soleados.

La motricidad fina la han llevado a cabo de forma innata en las múltiples actividades realizadas en el aula introduciendo la nueva metodología de Montessori a través del material de vida práctica, del material de Waldorf, peinarse, recolectar guisantes en el huerto, abrirlas y comerlas cogiéndoles de uno en uno, coger un trocito de papel de la bandeja para recoger la gotita de agua que cayó del vaso al beber agua, actividades plásticas, etc.

#### **2.2.4 Recreo**

Es una actividad más dentro de la programación de aula valorada de la siguiente forma por la educadora:

*“En el aula de los árboles, hemos disfrutado mucho del patio a lo largo del curso escolar, procurando salir a diario, siempre que las condiciones climatológicas nos lo han permitido (siempre que no llovía), potenciando la autonomía en los niños a la hora de coger y colgar sus abrigos así como a la hora de ponérselos. El patio les ha abierto un gran abanico de posibilidades motrices así como de relación con sus compañeros, viendo una gran evolución desde el inicio hasta el momento actual que me hacen sentir orgullosa de ello (presentan mucho dominio en los diferentes columpios del patio, comienzan a jugar a juegos que parecen más comunes: se llaman unos a otros, están en grupo y donde corre uno le sigue el resto..., llevan a su juego acciones de su vida diaria: “María, voy a casita a buscar a mamá” me dice Eric muchos de los días que salimos al patio, mientras se dirige a la casita de juguete”. (Memoria final de curso)*

Hemos podido valorar que es necesario incluir en la programación pedir a las familias unas botas para poder aprovechar más el espacio exterior, esta es una propuesta para el próximo curso, ya que el césped moja las zapatillas de los niños con facilidad.

También se ha echado en falta un arenero que por motivos de higiene y seguridad no se ha puesto y está pendiente hasta que se vea la viabilidad de dicha propuesta.

#### **2.2.5 Cumpleaños**

En el transcurso de enero a mayo, cada niño celebró su cumpleaños en el aula de forma individual.

El modo de proceder que han seguido ante los cumpleaños es el siguiente:

- Al inicio de curso se acordó con las familias que el día del cumpleaños no se traen regalos para los demás niños, pues la situación económica de cada familia es distinta y no todas pueden permitirse el lujo de comprar un regalo a cada niño evitando comparaciones, así como evitar que niños alérgicos no puedan disfrutar del regalo en el caso de tratarse de bolsas de cumpleaños. Por estos motivos, se hizo un regalo al cumpleañosero entre todo el aula formando un bonito mural plasmando las manos en pintura de dedos.
- Decoran la corona del cumpleañosero mediante gomets.
- Cantan el cumpleaños feliz.
- Realizan una foto grupal.

### **2.2.6 Control de esfínteres**

El control de esfínteres se ha realizado de acuerdo a las características evolutivas de cada niño y no según la edad cronológica, aunque en algunos casos ambas coinciden.

El método llevado a cabo se basó en un método constructivista, de tal modo que todos los días los niños se sientan en el baño, aquellos niños que comienzan hacer pis en el váter manteniendo su pañal seco, de una vez a otra, la educadora hablaba con los papas para iniciar la retirada de pañal tanto en la escuela como en casa, en una labor de colaboración conjunta. La retirada se realizó de forma progresiva, de tal modo que los primeros días se retiraba el pañal desde su entrada hasta la comida, posteriormente desde la entrada a la salida y el siguiente paso consistió en venir y marchar sin el pañal, retirando este por completo.

Según la educadora:

*“A final del curso de 12 alumnos/ as que conforman el aula de los árboles, 7 controlan esfínteres, de los cuales solamente a uno le ha costado un poco más de lo que en un inicio parecía, y 5 permanecen con pañal, dos de los cuales van en indicios de comenzar a controlar, uno más que otro, por lo que puede que a lo largo del verano den el salto hacia el control”.* (Memoria fin de curso)

### **2.2.7 Autonomía**

La autonomía se ha trabajado de forma natural por lo que la mayoría de ellos son bastante autónomos: cuelgan sus pertenencias en su percha, se sientan solos a la silla, comen solos, recogen sus cubiertos, recogen aquello que sin querer se les cae, se lavan las manos, se peinan, deciden sus juegos recogiendo el material tras su utilización, se ponen sus chaquetas aunque algunos niños todavía necesitan ayuda... lo que más les cuesta es vestirse y desvestirse pero consideramos que forma parte de su evolución madurativa.

### **2.2.8 Actividades Waldorf**

La pedagogía de Rudolf Steiner de las Escuelas Waldorf, ha sido llevada a cabo por la tutora a raíz del curso de formación, aplicando todo lo aprendido no solo a nivel de actividades sino a otros niveles que están por encima de las actividades y que a veces es difícil de explicar: la conexión entre el alumno- educadora, observar el juego de cada niño entendiendo el porqué de sus acciones (un niño puede vaciar una cubeta de material no por el hecho de vaciarla si no porque puede estar buscando una pieza determinada o necesita esa cubeta para su juego...), el darles la confianza y el trato que se merecen, pues la educadora es una ayuda, una guía para ellos, no es una persona autoritaria que les dirige según sus propias pautas, el brindarles la oportunidad de imitar un modelo digno (los niños aprenden por imitación tanto comportamental como actitudinal y depende de nosotros, los propios educadores el que ellos imiten un modelo u otro conformando en gran medida su forma de ser), potenciar momentos de encuentro personal con su propio ser, estimular el ambiente del que forma parte según sus características evolutivas, el darles la oportunidad de ayudar en el aula por ejemplo repartiendo materiales, guardando sus objetos, ayudando a la educadora...

Junto a todo ello se encuentran todas las actividades a las que se han ido incorporando aspectos de la pedagogía de Rudolf Steiner:

- Asamblea.
- Los corros donde se potencia la motricidad gruesa, el lenguaje, el conocimiento del propio cuerpo y del espacio.

- Actividades con previo encuentro individual educadora-alumnado.
- Juego libre con materiales naturales apenas estructurados que fomentan su motricidad fina, la precisión, la concentración, la imaginación....
- Canciones aprendidas en las Escuelas Waldorf y canciones tradicionales.
- Potenciar los sentidos.
- Estimular su autonomía, su libertad.

En palabras de la educadora:

*“Con esta pedagogía he sentido una libertad de mi ser y cómo mi corazón se liberaba de todas aquellas normas educativas de las que le habían sido impuestas a lo largo de todos estos años (el niño no puede jugar con las sillas, el niño no puede elegir con que jugar ni sacar lo que desee para su juego, no puede jugar con la tierra, no se puede manchar, no puede, no puede, no puede...), por otra parte, he notado como los niños tienen más confianza conmigo, una evolución significativa en su lenguaje, como logran concentrarse con el material que desean, como me imitaban en el saludo cuando los niños entraban en el aula, con que ilusión y alegría acuden a mí para darme un abrazo y beso cuando entro en el aula por la mañana e incluso niños de otras aulas y sus familias me han trasladado el cariño que me tienen sus niños”.* (Memoria fin de curso)

### **2.2.9 Actividades del método Montessori.**

Tras la formación introductoria al método Montessori comenzaron a aplicar trabajos de vida práctica en el aula, pues la valoración que realiza dicha pedagogía con respecto al niño como ser único ya lo venían trabajando mediante la pedagogía de Rudolf Steiner, pues ambas pedagogías son complementarias y tienen muchos aspectos en común.

Lo primero que se hizo es crear material de vida práctica, reestructurando el aula sutilmente y comenzando a presentar los trabajos a los niños de forma individual dándoles a elegir que deseaban realizar en ese momento, a medida que se van presentando los trabajos, los niños, de forma autónoma iban trabajando con el material cuando lo deseaban y el tiempo que ellos marcaban, pues todos los trabajos están a su alcance para fomentar esta situación.

María llega a decir:

*“Sinceramente, debo mostrar mi asombro porque trabajan con ello tal cual se les ha presentado, tienen un grado alto de concentración y cuando finalizan de trabajar, lo recogen y lo colocan en su lugar, eligiendo otro trabajo u optando por jugar con el material de Waldorf”.* ( Memoria fin de curso)

Al finalizar el curso, en el aula hay 6 trabajos (trasvase de alubias, reconocimiento y agrupamiento de sonidos y olores, pinchos, puzles y barrer) con la perspectiva de ir ampliando estos trabajos para que haya más variedad, puedan optar más niños a los trabajos de Montessori y tengan más opciones de aprendizaje.

## **2.3 Resultados derivados de los proyectos y talleres**

### **2.3.1 El huerto escolar**

Este proyecto que ya hemos descrito a nivel de centro cobra un matiz especial en a la hora de analizarlo desde el aula concreto de “los árboles”. Por un lado ha sido un factor importante la



implicación por parte de la educadora en dicho proyecto y el hecho de facilitar la salida de los niños para realizar que puedan tener distintas experiencias.

Por otro lado desde que iniciamos las actividades en el huerto, hemos podido comprobar la importancia que tiene para la dinámica del aula y la estimulación de las distintas inteligencias, y cómo influye positivamente en los niños. La forma en que trabajan en el huerto fue a través de pequeñas tareas que eligen libremente, acordes a sus características evolutivas, para poder participar todos: regar, plantar y recolectar.

Según su tutora: *“La actividad por excelencia que más les gusta es regar seguida de recolectar y finalmente la siembra o trasplante”*. (Memoria fin de curso)

Vemos como nos detalla primero lo relativo a la actividad de la siembra o trasplante:

*“Fue un grupo reducido el que habitualmente participaba coincidiendo que aquellos niños que fueron formando este grupo repetían cuando plantábamos de nuevo en el huerto, me ayudan hacer el hoyo, colocan la semilla o la planta en su lugar y lo tapan con tierra”*. (Memoria fin de curso)

Observamos como a través de la oferta de los distintos estímulos y experiencias cada niño y cada niña va dejando ver sus talentos e inclinaciones, dejando patente que la inteligencia naturalista estaba presente en un grupillo de los niños de clase.

Respecto a la actividad de riego, pudimos comprobar la atracción del manejo del agua y el control que ejercen para completar los distintos pasos que conlleva desde que se coge el agua hasta que se riega cada planta sin ahogarla. Tal como dice la tutora:

*“El riego con regaderas, lo que hacíamos era llenar un cubo con agua, de tal modo que los niños podían llenar las regaderas de forma autónoma por inmersión y posteriormente pasar a regar las plantas. Resultaba una actividad divertida por lo atractivo del agua, mojarse y derramar el agua en las distintas plantas”*. (Memoria fin de curso).

En cuanto a la recolección ha sido el resultado de un proceso y evolución rápida que los niños han podido observar semanalmente, y saborear en las épocas correspondientes, los guisantes en mayo-junio, las frambuesas, fresas, tomates... comprobando que el conocimiento llega a ser más completo cuando entra por varios sentidos. En palabras de la tutora:

*“He podido comprobar que tienen muchos más datos de las plantas cuyo fruto pueden recolectar y guardar para luego degustarlo en el aula como son las fresas, frambuesas y los guisantes, que aquellas plantas que no las hemos probado directamente...era satisfactorio ver como los niños espontáneamente me solicitaban salir al huerto sobre todo cuando empezamos a comer sus frutos y a regar de forma más sistemática debido al aumento de temperatura”*. (memoria fin de curso).

Este proyecto ha supuesto para los niños un espacio de experiencias múltiples, de investigación y de disfrute. Para la tutora ha sido el premio al esfuerzo y la apuesta por este espacio educativo que posibilita cultivar un gran número de inteligencias:

- **Inteligencia viso-espacial:** Los niños han podido experimentar muchas texturas (la tierra, el agua, las semillas, cada uno de los alimentos...), conocer múltiples colores (la tierra marrón, la lechuga verde, las zanahorias naranjas...) y observar cómo va modificándose el huerto según las estaciones del año así como la transformación de las plantas a medida que crecen.

- Inteligencia lógico- matemática: a través de su cuidado se ha utilizado una gran diversidad de conceptos y nociones matemáticas de forma natural y espontánea mediante la propia vivencia, experiencia y observación de los niños, como son :
  - o Mucha/ poca tierra, semillas, alimentos, agua...
  - o Más/ menos tierra, semillas, agua...
  - o Pequeñas/ grandes plantas.
  - o Dentro/ fuera: colocamos la semilla dentro del agujero, el bulbo de la cebolla queda dentro de la tierra, las hojas fuera...
  - o Numeradores: una semilla, dos zanahorias...
  - o Otras (arriba/abajo, alta/baja....)
  - o Lleno, vacío, medio lleno.
- Inteligencia musical: se ha trabajado en el huerto a través del favorecimiento del oído atento, el cual solo a través del silencio permitía oír el ruido de la tierra al cavar, el agua al caer en la regadera y en la tierra, los pajarillos cantar, el sonido del viento... Además de las canciones del huerto:

Trigo duerme sobre una estela:  
 Trigo, trigo, trigo sobre una estela.  
 Trigo, trigo, trigo el rey de la tierra entera.  
 Si, trigo, trigo, no.  
 Trigo, trigo, trigo él es el rey.  
 Trigo y frutos del campo:  
 Trigo y frutos del campo, regalos del sol.  
 Manantial de vida son para el corazón.  
 Gracias damos con amor a la madre tierra  
 Que con su calor nos dio semillas tan bellas.

Madre tierra.  
 Madre tierra, madre tierra ¿las florecillas dónde están?  
 Duermen, duermen en la tierra y con el sol aparecerán  
 Luz del sol, brilla ya (...)

- Inteligencia interpersonal: se introduce en el huerto a través del contacto con la naturaleza de forma afectiva pues una planta también es un ser vivo que necesita de nosotros para crecer y desarrollarse, además en el huerto se ha trabajado dejando que cada niño individualmente exprese su relación con las plantas a través de dibujos, los tiempos de permanencia observando las plantas o estando sentados al lado del huerto transmitiendo tranquilidad y paz.
- Inteligencia intrapersonal: la actividad ha sido en grupo donde los niños han tenido que compartir sus herramientas, esperar los turnos para recolectar, probar los frutos, coger las regaderas. De manera conjunta con los compañeros de aula han establecido vínculos de afectivo de respeto, ayuda, cariño, tolerancia a la frustración...

- Inteligencia lingüístico-verbal: en el huerto se ha generado un ambiente de seguridad y confianza para manifestar todas las expresiones orales a través del vocabulario relacionado con las plantas y aperos de huerto y las peticiones que de sus necesidades han surgido. Junto a ello, la educadora hablaba con un lenguaje cercano pero correcto con el fin de estimular un mayor conocimiento de palabras.
- Inteligencia naturalista: esta presente inteligencia se ve totalmente favorecida con el huerto y todo lo que ello conlleva por la relación directa que tiene. Los niños y las niñas han visto los beneficios que la naturaleza ofrece de manera espontánea y gratuita. Ha sido una ayuda para entender el ciclo de la vida, y la importancia de cuidarla respetándola y dándole la importancia que se merece.

### **2.3.2 Proyecto inclusivo con personas con discapacidad. CO “Villa San José”**

La colaboración con el CO “Villa San José”, en el aula de los árboles, se llevó a cabo en relación a las características evolutivas de los niños. Ha habido alguna actividad como la de teselas que no se ha participado al no estar adaptada a la edad de 1-2, pero para el siguiente curso ya se han propuesto ideas para que se pueda incluir, como son: hacer las teselas más grandes para que puedan manejarlas y con dibujos muy sencillos. Respecto a las actividades que han correspondido al taller de música han participado activamente. La participación, sobre todo, se basó en el huerto: recogida de hojas secas caídas de los árboles, plantación de ajos, trasplante de plantas y su riego y visita al huerto de la Villa San José.

Según la valoración final de la tutora: “Toda esta colaboración con la Villa San José creo que tiene muchos aspectos interesantes para todos los integrantes, tanto para ellos como para nuestros niños y niñas. Nuestros niños y nosotras como educadoras aprendemos una valiosa lección, el saber respetar, aceptar y valorar positivamente a cualquier persona sin dar importancia a su físico, su capacidad cognitiva o su discapacidad, también nos ayuda a dejarnos enseñar y ayudar por aquella persona se ofrecen a ello, dando valor a sus capacidades o destrezas y sobre todo al trato tan cariñoso que tienen con todos nosotros.

### **2.3.3 Proyecto de inglés**

El proyecto de inglés en el aula de los árboles se ha llevado a cabo los martes y los jueves de 10.00 a 10.30 ampliando este periodo 15 minutos los meses de junio y julio. Como 6 de los doce alumnos que confortan el aula de los árboles contrataron el servicio de inglés, la forma de proceder fue la siguiente: los alumnos del aula de los árboles que contrataron inglés acudían al aula de los soles (también de 1 a 2 años) para impartir inglés, mientras que los niños de los soles que no habían contratado el servicio de inglés acudían al aula de los árboles junto con los niños de esta clase que tampoco lo habían contratado.

En el aula de los soles se impartieron las clases de inglés bajo la responsabilidad de una profesora de inglés y una persona nativa, mientras que en el aula de los árboles los niños estaban bajo la responsabilidad de la educadora de dicha aula.

Según la tutora:

*“El proyecto de inglés es algo positivo debido a todas las bases que pone para el desarrollo de una segunda lengua, pero considero que sería mucho más positivo y beneficioso si se hubiese llevado a cabo por aulas, sin separarlo, por diversas causas:*

- *Los niños que acudían a inglés, algunos días les costaba separarse del grupo para acudir a inglés, lo manifestaban llorando, aunque una vez iniciada la sesión cesaba, mientras los compañeros restantes que permanecían en el aula preguntaban*

*donde se habían ido. Si el inglés se realizase en el aula en conjunto esta situación no tendría lugar.*

- *En cuanto a la rutina normal del aula se ve fragmentada pues no se realiza la misma rutina ni actividades en inglés que en el aula donde no se impartía inglés por lo que esta descompensado unos niños con respecto a otros, junto a ello encontramos que los niños de los soles que no dan inglés cambia su rutina completamente pues el aula de los arboles continua con su rutina pero los soles puede que tengan otra rutina diaria completamente distinta. Por el contrario si el inglés se realizase en la propia aula con todos los integrantes del grupo, el inglés se incluiría dentro de la propia rutina del aula, participando todos de las mismas actividades y rutina sin existir esa descompensación”. (Memoria fin de curso)*

Esta situación vivida durante este curso nos lleva a valorar unos resultados ambiguos, por un lado lo positivo del proyecto con el avance constatado en la comprensión de la segunda lengua tal como señala las profesoras de inglés “*después del segundo trimestre siguen las instrucciones en inglés de forma muy clara, atendiendo a las rutinas y dinámicas generadas en el aula*”. Por otro lado al no poder organizarse el tiempo de inglés por clases ha supuesto una ruptura en las rutinas de aula que según la tutora no ha sido positivo. La propuesta para el próximo curso es la de incluir a todo el alumnado en el proyecto, así la organización será mejor y solucionamos estos inconvenientes señalados.

### **2.3.3 Taller con las familias**

Los resultados que podemos constatar de este taller son positivos por los vínculos que se generan entre las familias y la escuela. Los talleres comenzaron a realizarse en el mes de noviembre y desde ese momento, han realizado uno al mes: talleres de masajes, brochetas, hielo, pies, trufas, chocolate, material reciclado...

Un dato que nos aporta la tutora en la memoria fin de curso, para valorar la satisfacción de las familias es que “*todas familias que han acudido a un taller, volvían a repetir, si las condiciones laborales se lo permitían*”. Los niños, se han mostrado contentos, disfrutando y compartiendo con sus padres u otros de otros niños las actividades planificada, aunque la despedida en algunos casos les cuesta.

La rutina seguida en el taller ha sido la siguiente:

- Se comunica el día del taller y la hora para que las familias que lo deseen puedan apuntarse.
- Para las familias que participan en el taller, se les hace entrega de una circular para que conozcan en que consiste el taller concreto.
- El día del taller, las familias acuden al aula y se explica brevemente lo expuesto en la circular con el fin de aclarar dudas.
- Para iniciarse en la rutina de la actividad se cuenta el cuento que se trabaja a lo largo del mes.
- Se lleva a cabo el taller propuesto.
- Se evalúa el taller entre todos.
- Para finalizar la actividad y a modo de despedida, se cantan las canciones trabajadas en ese mes y se recita alguna poesía.

Con palabras de la tutora:

*“Los talleres con las familias son momentos inolvidables donde no solo la familia y la escuela generan una mayor relación y confianza, si no que los papas y mamás pueden tener momentos exclusivos con sus pequeños realizando el taller”.* (Memoria fin de curso)

### **2.3.4 Programa de alimentación y nutrición**

Incluimos los resultados de este programa porque significa un aspecto relevante en el desarrollo integral de los niños y básico al ser una necesidad primaria que tiene que ser cubierta.

De los doce niños y niñas que conforman el aula de los árboles comen 10, entre ellos un alérgico a la lactosa y un alérgico al huevo teniendo su propio menú.

Según la tutora:

*“Todos comen de forma positiva y autónoma a excepción de un niño cuya incorporación al aula fue bastante posterior y presenta poca autonomía ante la comida y come muy poquito a poco y pequeñas cantidades”.* (Memoria fin de curso).

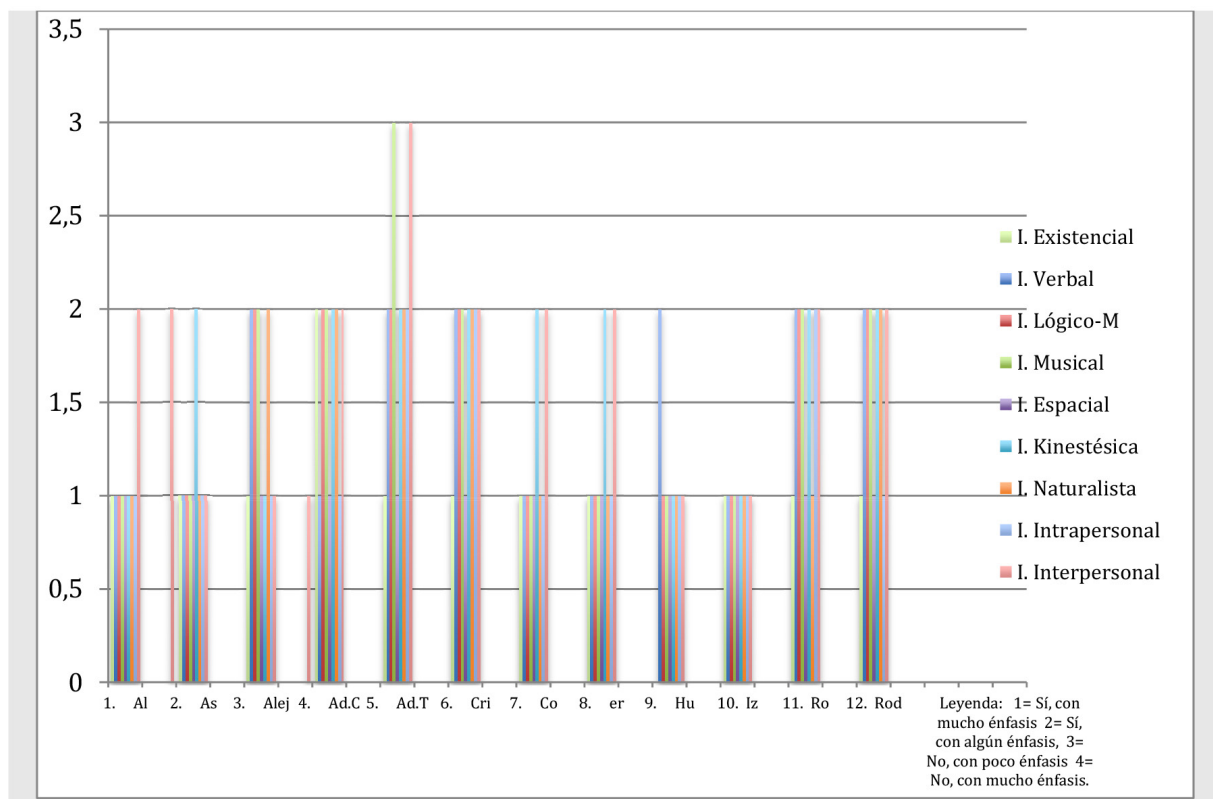
Este espacio educativo ha producido unos resultados relativos a la maduración en autonomía, responsabilidad y orden, así como conseguir que sea un momento agradable con una atención individualizada y a la diversidad. Tenemos los datos facilitados por la tutora al referirse a la rutina de la alimentación:

*“La forma en que llevamos a cabo la comida se inicia antes de ir al comedor a través del siguiente ritual:*

- *Cada día es un niño el encargado de repartir los baberos de mangas y guardar en su lugar los baberos de aquellos que no han acudido al aula.*
- *Los niños se ponen el babero de mangas autónomamente, yo se les ato y les pongo el babero pequeño.*
- *Una vez en el comedor, nos sentamos, cantamos una canción para conocer lo que vamos a comer, buscando los alimentos por la sala.*
- *Les canto una canción para repartir la comida a cada niño potenciando un momento de encuentro con cada niño/ a.*
- *Comemos de forma autónoma mientras la educadora les va cantando en tonos suaves canciones de Waldorf y tradicionales para ayudarles a que se concentren en la tarea de comer pudiendo llegar a tener momentos de propia conexión personal. Este momento de conexión, se ve interrumpido cuando los niños mayores acuden a comer, pues presentan otra dinámica produciendo que este estado sea inviable (el tono de voz en el comedor es mucho más alto, los niños/ as se distraen...) Además en todo este proceso la educadora les ayuda a rebañar o a comer en aquellos casos en los que sean necesarios.*
- *A medida que van finalizando de comer colocan sus cubiertos y sus baberos en su sitio.*
- *Cuando hemos finalizado de comer, colocamos nuestras bolsas en las perchas y nos vamos a lavar y asear”.* (Memoria fin de curso)

## 2.4 Resultados derivados de la valoración global de las distintas inteligencias (ver anexo V: datos relativos a las distintas inteligencias en el aula de los árboles)

Figura 37: Diagrama con los resultados de la valoración de las II.MM. en el aula de los árboles.



Fuente: Elaboración propia. Datos procedentes de la memoria de fin de curso.

De la siguiente tabla (figura 37) extraemos la siguiente datos:

1. Vemos que existe una clara diferencia individual donde cada niño tiene un énfasis diferente según la inteligencia a la que se refiera.
2. Todos tienen todas las inteligencias, vemos que en todos los niños existen un conjunto de inteligencias que interactúan dinámicamente entre ellas, pudiéndose trabajar también por separado.
3. Hay casos en los que se ve como destacan unas sobre otras.
4. Las puntuaciones que están por debajo de 2 son un 91%

### 3. RESULTADOS OBTENIDOS RESPECTO AL CONTEXTO Y LAS FAMILIAS

Como una de las intenciones de esta investigación consiste en valorar la implicación y participación de las familias y el entorno en el que viven, presentamos en este apartado la respuesta que ha habido tanto, por parte de las familias como del entorno y los medios propuestos desde la escuela para tal fin. Ya nos hemos ido refiriendo a la respuesta familiar en lo relativo al centro y al aula de “los árboles”, ahora profundizaremos en estos resultados teniendo como centro de reflexión la familia y su entorno cercano.

Como resultados señalamos primero que se ha puesto en funcionamiento el Consejo Escolar que no existía en la escuela y hemos creado espacios de participación dentro del aula para las familias a través de los talleres diseñados a tal fin, así como obras de teatro de las familias, colaboraciones en las fiestas y celebraciones. Al respecto del Consejo Escolar las tres familias integrantes de dicho consejo manifestaron:

*“Nos sentimos bien en estas reuniones porque vemos que sirven para transmitir nuestras inquietudes tanto a la dirección de la escuela, como a la empresa o al concejal del ayuntamiento”* (Documento de centro: acta del Consejo Escolar).

Hemos sacado fuera del centro la fiesta de Navidad a la Casa de Cultural del pueblo porque el espacio y lugar ha permitido ese intercambio y acogida a las personas del pueblo y sobre todo a sus familiares, también a las instituciones, políticas, sociales y religiosas. Se ha producido un intercambio con los dos colegios del pueblo, con los supermercados y con alguna tienda cercana. Se han programado para el mes de marzo jornadas de puertas abiertas con motivo del inicio del periodo de prematrícula para que las familias y personas del pueblo puedan acercarse a la escuela para conocernos y ver lo que allí se realiza, presentado nuestro ideario. No ha faltado el organizar eventos como el de las fuerzas de orden y seguridad invitando al cuerpo de la guardia civil, a los de policías de tráfico, a los de Seprona que se acercaron con los vehículos propios que con los espacios y sonidos encantaron a los niños. Les encantaba subirse a los camiones, a las motos, tocar las sirenas, ponerse los cascos, unos más tímidos al principio, otros más lanzados y encantados todos al final. La inclusión de un centro de interés dedicado a mi pueblo y otro a la familia, ...

Las excursiones apoyadas por las familias, viaje de fin de curso a la granja escuela, visita a la Villa San José, traslado de los niños para ensayar en la casa de la cultura lo preparado para la fiesta de Navidad.

Veamos estos resultados siguiendo un orden expositivo, primero nos referiremos a los que están directamente relacionados con las familias y en segundo lugar, a los que además de las familias implican al resto de la comunidad.

### **3.1 Resultados de la implicación de las familias en el programa educativo**

#### **3.1.1 Talleres en la escuela con los niños (ver anexo VII: ejemplo de programación de taller de familias).**

Desde el principio hemos intentado abrir nuestra escuela a las familias para que ellas estén al tanto de todas las actividades que realizamos y puedan opinar y participar en las dinámicas de la escuela (ver fotografía 11).

Existe a su disposición la programación anual y mensual con todas las actividades que se realizan en la escuela y en el aula. Nuestro objetivo es que se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Una de las formas más claras de participación de las familias directamente en el aula es con los talleres de padres y madres.

Cada grupo de edad ha realizado unos talleres concretos, el aula de 0 a 1 año, ha empezado con los talleres en mayo con el taller de gelatina, en junio con el de chocolate y en julio con el del agua.

Las aulas de 1-2 años, los “soles” y los “árboles” han realizado varios talleres sobre todo a partir de enero donde el grupo ya estaba preparado para introducir dinámicas con las familias,

esto ha hecho que el aula de los “soles” empezara en febrero y el aula de los “árboles” en noviembre como ya se ha dicho anteriormente:

- Febrero: Taller de masajes (las familias dieron masajes a los niños siguiendo las indicaciones de la tutora)
- Marzo: Taller de brochetas (se hicieron brochetas de frutas).
- Abril: Taller de primavera (se hicieron varios adornos de primavera usando material reciclado y sembramos alubias).
- Mayo: Taller de pies (se pintaron los pies con pintura de dedos y se estampan en papel continuo).
- Junio: Taller de trufas (se hicieron con los abuelos y abuelas trufas de chocolate).
- Taller de material reciclado (con diferente material reciclado se hicieron una marioneta y un coche).
- Julio: Taller de hielo (se pintaron con hielo teñido con colorante alimenticio).

Las aulas de 2-3 años, las “estrellas” y las “flores” han realizado sus correspondientes talleres cuya temporalización ha sido variable según acordaban las dos tutoras del aula con las familias:

- Taller de siluetas
- Taller de adornos de navidad
- Taller de trufas
- Taller de carnaval
- Taller de cocina
- Taller de la primavera
- Taller de sal con los abuelos

**Fotografía 11: Imágenes de los talleres de las familias.**



Fuente: Diario de campo



El resultado de estos talleres es valorado positivamente tanto por las familias como por las educadoras. Si bien hay un determinado número de familias que son las suelen colaborar en los talleres y en las demás actividades. Las familias al respecto cuando se las ha preguntado por lo que tiene esta escuela de especial han contestado:

*“Yo creo que el plan de trabajo personas cercanas que te recibe todos los días hay comunicación hay reuniones, información, talleres de familias que a nosotras nos gusta mucho”* (Entrevista a las familias 1)

*“Para mi son las actividades, talleres que hacéis que muchos otros centros no se hacen”* (Entrevista a las familias 2)

*“Yo por decir algo te diría la colaboración de los padres, en ningún sitio que yo conozca se pide tanta colaboración a los padres, se nos implica en casi todo eso a nosotros también, nos gusta estar implicados y saber lo que cada día hacen actividades en las que estamos todos implicados”* (Entrevista a las familias 3)

Por otro lado las educadoras en sus memorias de fin de curso han resaltado:

*“Los talleres de padres y madres son una actividad que funciona muy bien y que tanto a padres como a niños les gustan y disfrutan mucho llevándolas a cabo”* (Educadora aula de la “estrellas”)

*“Todos los papas que han acudido a un taller, volvían a repetir, si las condiciones laborales se lo permitían. Los niños, ante ellos se muestran contentos, disfrutan... aunque la despedida en algunos casos todavía les cuesta”*. (Educadora aula de los “árboles”)

Se ha visto también, que no se han evaluado todos los talleres por parte de las familias, porque no se les ha dado un registro para poder evaluarlo: “Considero que se ha pasado sólo en algunos talleres una hoja de evaluación, mientras que en otros no” (Memoria fin de curso: educadora aula de las “flores”).

### **3.1.2 Participación de las familias en distintas fiestas, excursiones y celebraciones**

Este es otro foco de actividades en el que hemos incluido a las familias, participando activamente en los distintos eventos como a continuación mostramos en unas imágenes, (ver fotografía 12, 13 y 14).

En el periodo en torno a la Navidad, las familias han colaborado acompañando a los niños y educadoras en el autobús para preparar la fiesta de las familias antes de las Navidades.

#### **Fotografía 12: Imagen de la representación en la fiesta de las familias en Navidad.**

Fuente: Diario de campo.



En Navidad han colaborado disfrazándose de Papa Noel y de pajes para la fiesta de los Reyes Magos de Oriente.

**Fotografía 13: Imagen de familiares representando a los pajes de sus majestades los Reyes Magos.**



Fuente: Diario de campo.

**Fotografía 14: Imagen de familiares representando en “carnavales” la obra de teatro.**



Fuente: Diario de campo.

En Marzo se organiza una presentación del programa educativo en la Casa de Cultura, del pueblo invitando a las familias de la localidad además de las familias de la escuela infantil (Figura 38).

Figura 38: Cartel e invitación a la presentación pública del programa educativo para el próximo curso 2014-2015.



Fuente: Documentos de centro.

Excursiones tanto a la granja escuela como al CO “Villa San José” (fotografía 15).

Fotografía 15: Visita de los niños y de las familias al CO “Villa San José”.



Fuente: Diario de campo

### 3.2 Resultados de la apertura de la escuela a la comunidad en el programa educativo.

#### 3.2.1 Creación del Consejo Escolar

En el Proyecto presentado para el concurso de adjudicación se incluía una propuesta de mejora que era una novedad y apuesta por integrar a las familias y a la comunidad local dentro de la escuela infantil. Para ello se ha incorporado dentro de la estructura de funcionamiento del centro el Consejo Escolar, dando así, espacios de participación en el aula para las familias y representantes del Ayto. que ellos designen.

Como resultado del consejo escolar añadimos la valoración de la directora y lo recogido en los actas de las reuniones en los documentos de centro. Como dice la directora en su memoria anual. *“el Consejo Escolar es un órgano colegiado creado en la EIM “Leonor de Castilla” por primera vez durante este curso escolar”*. El Consejo Escolar del centro se ha constituido como el órgano de participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa (centro, ayuntamiento, empresa y familias)

Según consta en la memoria del curso 2013-2014

*“El Consejo Escolar de nuestro centro educativo está formado de la siguiente forma:*

- *La directora del centro, que es la presidenta del mismo*
- *Un representante de la empresa.*
- *Un representante del Ayuntamiento de Villamuriel de Cerrato*
- *Dos representantes de las educadoras*
- *Tres representantes de las familias, uno por cada tramo de edad:*

*“Durante el curso 2013-2014, hemos realizado 3 reuniones, generalmente una por trimestre, en las que se han dado a conocer, tanto por parte de la empresa como por parte del Ayuntamiento, de las diferentes actuaciones que se han llevado a cabo durante todo el curso escolar incorporando así las sugerencias tanto por parte de las familias como por los demás representantes”* (Directora).

### **3.2.2 Creación de espacios para la integración de la comunidad local**

Como espacios para que los habitantes de Villamuriel de Cerrato pudieran vivir la apertura de la escuela a la sociedad y de su participación se han realizado varios eventos y actuaciones que ahora se señalan, según lo recogido en los documentos de centro:

1. Tanto en la fiesta de las familias realizada en diciembre, como en la presentación del proyecto que se lleva en la escuela realizado en marzo de 2014, se optó por realizarlo en la Casa de Cultura del pueblo y enviar una invitación a través de carteles difundidos por el pueblo para que sus habitantes tengan la oportunidad de poder asistir y de ver con libertad lo que se ha preparado por la escuela infantil. En la misma línea, con las jornadas de puertas abiertas que se llevaron a cabo en el mes de marzo se ofreció también la posibilidad de que nos visitaran las personas que quisieran.
2. Por otro lado en la programación de la escuela se han llevado a cabo una serie de actividades y salidas para caminar en la línea de integrar experiencias del entorno y apertura al mundo de las relaciones locales. Para ello se han hecho excursiones al supermercado del pueblo y a tiendas que nos proveen de alimentos como la carnicería y la panadería. Se ha visitado con los niños mayores los dos colegios que hay en el pueblo, se ha hecho una jornada de las fuerzas de la seguridad y del orden con la visita de agentes de la Guardia Civil, de Guardias de Tráfico, del Seprona (Guardias del Medio Ambiente) que vinieron con sus vehículos para que los niños se pudieran subir a los coches, motos.... (fotografía 16)

Fotografía 16: Jornada con las fuerzas de seguridad y orden.



Fuente: Diario de campo.

3. Se ha iniciado una revista (figura 39) para dar a conocer a las familias y a la sociedad local algunos acontecimientos de la escuela. Valoramos como resultado positivo la implicación de la escuela en sacarla adelante, tanto escribiendo artículos como en su labor de edición. Como resultado negativo apuntamos que las familias no han escrito ningún artículo. Según la responsable de la revista:

*“El proyecto de la revista ha sido un proyecto que ha salido adelante y en mi opinión de manera satisfactoria... Todo el equipo educativo nos hemos implicado en la revista, aunque las familias no lo han hecho, creo que la revista si les ha gustado”.* (Memoria de fin de curso)

Figura 39: Portada de la revista de la escuela infantil.

The image shows the cover of a magazine titled 'SONRISAS MAGAZINE'. At the top, there are five colorful handprints in yellow, red, blue, yellow, and red. Below the handprints, the title 'SONRISAS MAGAZINE' is written in large, bold, blue letters. Underneath the title, there is a logo for 'Pequeños' and the text 'E.I. LEONOR DE CASTILLA'. The main article is titled 'LA VENDIMIA' and includes a photograph of two young children in red shirts playing with grapes in a white tray. The text of the article is in Spanish and describes a harvest festival activity. At the bottom of the cover, there is an 'EDITORIAL' section with text about the magazine's purpose and a closing message.

Con estos resultados se trata de valorar al niño no sólo como un pequeño que necesita de cuidados, sino que es una persona que ya tiene capacidad de decisión y crecimiento optando en libertad a través de las experiencias y relaciones que se les ofrece, que es protagonista de su historia en su entorno, con las relaciones plurales y particulares que posibilita el entorno concreto rural de Villamuriel.

Fuente: Documentos de centro.

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de haber presentado los resultados del estudio sobre el estudio de caso que valora la implantación de un programa educativo para 0-3 años, se da paso a su discusión considerando los modelos teóricos y las conclusiones de otros estudios sobre la educación infantil.

Respecto a los estudios sobre educación, hemos revisado las investigaciones que coincidan con la que estamos llevando a cabo con el fin de contrastar resultados y no hemos visto investigaciones para tal fin. Nos hemos servido de investigaciones que sin ser coincidentes tienen puntos en común en sus resultados.

La presente discusión ha sido articulada en cuatro apartados:

1. Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del programa a nivel de centro.
2. Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación de los proyectos que se han llevado a cabo.
3. Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del programa al aula de 1-2 años, nuestro caso concreto.
4. Respecto a los resultados de la integración de las familias y el contexto en el programa aplicado.

### 5.1 Discusión sobre los resultados obtenidos al implantar el programa educativo a nivel de centro

Atendiendo a los resultados a nivel de centro, lo primero que resaltamos es que se ha conseguido cambiar una estructura general de centro: los espacios, las programaciones de aula, la relación con las familias, y se han introducido nuevos proyectos.

Los espacios ha sido uno de los primeros resultados y más visibles, no por el mero hecho de la estética, sino porque la estética, el orden, el ambiente y la integración de los elementos de medio, constituyen un factor importante en el desarrollo del niño. Decroly dio una gran importancia a los trabajos manuales y artísticos, a los juegos educativos, la ambientación de clase y el medio social (Decroly, 1927). Si contrastamos con otros enfoques actuales con valor internacional, vemos que las escuelas de Reggio Emilia de Italia, integran en su propuesta pedagógica el espacio como un elemento muy importante, diseñando sus escuela con un espacio central circular, como una plaza en el medio, simulando la estructura de los pueblos y la importancia como lugar de encuentro y de unión. Cómo privilegia los espacios abiertos, luminosos, rodeados de la naturaleza, que permiten la aplicación de sus proyectos ( Malaguzzi, 2001; Hoyuelos, 2001,2003)

Hemos aprovechado el espacio natural que rodea la escuela, buscando su funcionalidad y aprovechamiento. Las implicaciones del espacio natural en la educación de los niños tiene a Fröebel como uno de sus mayores representantes, proponiendo esa armonía y unidad entre la naturaleza y el hombre (Fröebel 1914). Este ha sido uno de los elementos que introduce el programa como novedoso y que hemos articulado a través de los distintos proyectos de la escuela, así como tiempos de salida al exterior. Hemos tenido dificultad a la hora de aprovechar el espacio exterior en los meses de frío, agua, heladas, encontrando resistencia por parte de educadoras y familias, donde el criterio de salud ha sido el dominante. Esta cuestión es discutible a tenor de experiencias como las escuelas bosque que existen en España y sobre todo en países nórdicos (Freire, 2010). En Noruega, esta escuelas se distinguen como un fenómeno cultural que trasciende al sistema educativo, estando presente en el currículum y manifestándose a través de prácticas educativas en espacios naturales. También tenemos la referencia de las escuelas

waldorf que representa la tradición de vida natural y vida al aire libre (Samweber, 2014). Las imágenes que mostramos como resultados nos ayudan a ver este cambio, para ello podemos comparar la fotografía 4 con las fotografías 5 o 6, entre otras.

Antes de entrar a valorar los siguientes apartados, nos referiremos al aspecto relativo a los profesionales y su formación. Volviendo sobre los resultados a ese respecto nos encontramos que la formación propuesta sobre las IIMM, sobre las corrientes de la Escuela Nueva como el círculo del aprendizaje de J. Dewey, los centros de interés de Decroly o el método Montessori, las escuelas waldorf o las escuelas reggianas, ha necesitado de un proceso que iniciado en el curso 2013-2014, pero que será necesario continuar durante más cursos para una formación adecuada.

Esta formación ha sido recibida de forma escalonada y atendiendo a las necesidades de las trabajadoras. La valoración de los resultados ha sido por un lado que se ha dado la posibilidad y facilidad para una formación adecuada para iniciar el programa y por otro lado que la formación no se puede obligar para que sea efectiva, lo que ha supuesto que haya habido distintos resultados en la aplicación al aula, según hayan aceptado o no dicha formación. Siendo la misma competencia profesional, edades que no difieren más de 10 años de la menor a la mayor, los mismo ritmos de trabajo y niveles de sueldo, se aprecia que el criterio principal para formarse no han sido estos factores, sino el motivacional. De hecho tanto la formación sobre las IIMM como la llevada a cabo en los claustros o el curso sobre iniciación al método Montessori ha sido gratuita, en el propio centro de trabajo y mayormente en horas laborales, sólo ha sido el curso del método Montessori fuera de horas laborales.

Jubert (2014) nos dice al respecto que ser educador es una cuestión de arte y oficio, de formación y de competencia.

La colaboración y trabajo de equipo entre los docentes es un pilar importante. Tal como señala Gomis (2007), la escuela que pretenda incorporar el modelo de las IIMM, debe de existir una predisposición para el trabajo en equipo y la colaboración conjunta entre los distintos docentes. Esto no quiere decir que todos opinen lo mismo y estén de acuerdo en considerar la teoría de un mismo modo, sino que el aporte de diversas perspectivas y visiones debe enriquecer su aplicación.

Si comparamos con escuelas reconocidas a nivel internacional y que están con gran auge, vemos que la formación es un requisito indispensable, por ejemplo, para ser maestro en una escuela Montessori, tiene que estar acreditado por dicha asociación, para lo que tiene que hacer dos años de formación teórico – práctica, en España en la Universidad de Vic. Para trabajar en escuelas waldorf, sucede lo mismo que en las escuelas Montessori. En mi experiencia en las escuelas de Reggio Emilia, nos destacaron la formación de las educadoras como elemento nuclear, de tal forma que tienen fijado una formación anual de 180 h. obligatorias, además del requisito de titulación superior, previo a su contrato.

Podemos concluir que los resultados al respecto han sido desiguales, dependiendo principalmente de la motivación hacia el programa y la formación que se ofrece. En las aulas ha habido diferentes resultados y valoraciones dependiendo de la aceptación o no por parte de la educadora, del programa educativo tal como se manifiesta en sus memorias, en la participación o no en los cursos de formación y en la aplicación de sus programaciones. En el estudio de caso se pueden ver los resultados del aula de 1-2, donde ha habido aceptación del programa y se ha formado en los aspectos psicopedagógicos indicados para el curso 2013-2014.

Hemos podido comprobar que tanto la propuesta pedagógica como la PGA han sido dos elementos claves a la hora de articular el programa educativo.

Por un lado la propuesta pedagógica ha dado “concreción y viabilidad educativa” a toda una serie de teorías psicopedagógicas que sustentan el programa. Como resultado está la articulación de todos los aspectos que contiene el programa para dar una respuesta curricular global y sistémica, a la vez que contiene un matiz marcado hacia la atención a la diversidad. El programa se sustenta en unos valores con una visión que hace viable una misión concreta.

Es evidente la articulación de las programaciones de aula con los distintos proyectos, la incorporación de las familias al aula y momentos significativos de la vida de la escuela, facilitando su participación y toma de decisiones.

Por otro lado la PGA, nos ha dado como resultado la concreción del programa en el curso 2013-2014. Ha partido de la propuesta pedagógica articulando coherentemente todas las propuestas del equipo educativo, el currículo prescriptivo para infantil de 0 a 3 años a través de las programaciones de aula y la inclusión de las familias y del contexto, haciendo de esta programación una herramienta de trabajo para el curso y una guía para dar la unidad que se necesita como escuela. Es la herramienta que nos ha permitido evaluarnos y proyectarnos hacia el siguiente curso.

Si nos centramos en los resultados de las programaciones de aula, lo primero que vemos es que la programación no se ajusta a ningún método concreto, no sigue ninguna editorial, esto puede valorarse desde distintas perspectivas. Se puede valorar positivo el seguir un método de una editorial concreta, o se puede valorar positivo el construir la programación de cada aula sin seguir una editorial concreta.

Nuestra propuesta ha optado por no seguir ningún método porque creemos que es más positivo para el desarrollo del programa, tal como defiende Trilla (2001) porque es una forma de adaptar los programas escolares rígidos centrados en un tipo de conocimiento a la psicología del niño compleja y rica por sus múltiples facetas.

Las programaciones de aulas, por centros de interés, han conseguido tener en cuenta los intereses de los niños y del entorno de ellos. Si estamos en el mundo rural, vemos que tiene unas características propias, que son diferentes al entorno urbano. Ajustamos así las programaciones de cada curso al contexto real, que se está viviendo y a factores que consideramos son motivantes. Permite la introducción de ejes vertebradores de cada centro de interés, que además de ser globalizadores, permiten programar siendo sensibles hacia las diferencias individuales y atención a la diversidad del grupo-clase cuestión. Coincidimos con el objetivo de Decroly que expresa de la siguiente manera:

El objetivo era crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro; es al niño hacia el que todo se dirige, es del niño del que todo se irradia [...], el interés del niño, que es la palanca por excelencia (Decroly y Boon, 1968, p.58).

Al programar por centros de interés hemos podido trabajar desde una perspectiva globalizadora, algo que es indispensable en educación infantil. La función de globalización es aplicada por Decroly a la educación infantil. Sostiene que hasta los seis o siete años de edad, se trata de un pensamiento global y poco preciso hasta que las facultades se vayan desarrollando hasta alcanzar un pensamiento elaborado y concreto, que incorpora esquemas mentales complejos. (Decroly 1927).

Tal como hemos visto en los resultados, las familias han reconocido el valor de este tipo de programación.



En los resultados podemos observar que hay elementos nuevos en las programaciones, como es la referencia a las IIMM, tal como vemos al comparar la imagen de la figura 29 y la de la figura 30 correspondientes a distintos modelos de programación. Se ha pasado de un diseño formal a otro más innovador, que introduce en la programación de aula las distintas inteligencias, con el objetivo de identificar las potencialidades o inclinaciones de cada niño y mejorar sobre todo en las que más dificultad tiene. Es el propio Gardner el que nos indica este rumbo tal como ya hemos señalado (Gardner, 1983, p.24-25).

En esta etapa de infantil, en 0 a 3 años, las IIMM adquieren gran relevancia porque ofrecen una gran posibilidad de estímulo global a través del descubrimiento y práctica de las distintas potencialidades que engloba cada inteligencia. Si añadimos la información que nos da al respecto la neurobiología, podemos decir, que estamos en un momento privilegiado, el 75% de nuestra masa cerebral se forma en este periodo, es un periodo de máxima conectividad cerebral, lo que se traduce en periodo óptimo para el aprendizaje (Innocenti y Price, 2005; Mora, 2012; Jubert, 2014).

Además de programar en función de las IIMM, también hemos llegado a iniciar una evaluación de ellas, a través de la escala que recogemos en la figura 31: plantilla de evaluación de las IIMM. Este resultado nos deja un sabor agrisado, ya que, es un indicador que tiene que ser completado con datos recogidos de la observación de aula. Para esta evaluación más completa tenemos el modelo de documentación propuesto por Loris Malaguzzi, que viene a ser una herramienta que recoge datos tanto de los niños, como de sus producciones, de la interpretación del adulto y del encaje dentro de la programación concreta. A la vez que sirve de instrumento para mostrar a las familias el trabajo realizado (Hoyuelos, 2003)

Es valorado positivamente el periodo de acogida, los resultados demuestran que tanto las educadoras como las familias han coincidido en afirmar que ha sido un periodo de incorporación positivo. La mayor discrepancia ha estado en el aspecto relativo a la incorporación de las familias al aula o no. Vemos que en los niños más pequeños, de menos de 18 meses, las familias y las educadoras optan porque entren al aula y en los niños más mayores, sobre todo los dos grupos que teníamos de 2-3, ven que no es necesaria esta presencia de las familias. Se valora positivamente la reunión inicial en este periodo, con las familias, donde se ha explicado la programación, aspectos de funcionamiento y se han resuelto las dudas que han planteado. Vemos que la opinión e incorporación de la familia a las decisiones y la vida de aula es importante, no dejan de ser ellas las máximas responsables en la educación de sus hijos. Son los clientes que pagan el servicio y como tales tienen unos derechos. Después de estas consideraciones, no podemos olvidar, que son los principales aliados para llevar a cabo un modelo de educación concreto (Carbonell, 2015).

La valoración que hacen las familias de este primer ciclo de educación infantil, necesita de un impulso que muestre la importancia educativa, no solo asistencial. Según hemos visto en la Figura 4: tasas netas de educación en España, según los datos presentados en 2014 por el MECD, son menos del 50% los niños menores de 3 años que están escolarizados en algún centro de educación infantil.

Por otro lado según los indicadores básicos sobre el estado del sistema educativo español 2015. La primera infancia es la etapa en la que la educación puede influir de manera más decisiva en el desarrollo del niño, como ponen de manifiesto diversos documentos y directrices de la Unión Europea, al señalar sus efectos en la eficacia del aprendizaje en etapas posteriores, aumentando la equidad de los resultados educativos y reduciéndose los costes para la sociedad en pérdida de talento y en gasto público en bienestar, sanidad e incluso justicia (Eurydice, 2014). Asimismo, resulta especialmente beneficiosa en la medida que contribuye a reducir la diferencia

de resultados y a apoyar el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional (Ruiz, M.A.; Esteban, M.; Sancho, M.A.; y Santín, D., 2015, p.26).

Hay una diferencia entre lo que están viviendo las familias y lo que se orienta desde los informes tanto de instituciones como investigaciones que se realizan al respecto. Este es un reto al que todavía no hemos sabido dar respuesta como sociedad y concretamente los profesionales dedicados a la educación.

## **5.2 Discusión sobre los resultados derivados de la aplicación de los proyectos**

### **5.2.1 el proyecto de huerto**

El impacto de este proyecto ha sido valorado positivamente por los resultados, tenemos que destacar que es un proyecto atractivo a la vista y agradecido por los frutos que se pueden percibir a través de los sentidos. La valoración externa tanto por parte de las familias, Ayto, como por el premio recibido, han dotado a este proyecto de un gran peso. Profundizando en el análisis de estos resultados vemos que no podemos perder de vista la importancia educativa que tiene para los niños.

La importancia en los resultados que ha tenido la naturaleza y concretamente la experiencia del huerto nos lleva a reflexionar junto con los pedagogos que sustentan nuestro proyecto, como ya anticipó Rousseau (2000), que la naturaleza es el entrono y la esencia del niño, el mejor educador que garantiza su crecimiento, en consecuencia, hay que permitir que se deje influenciar por los beneficios de su hábitat natural. Ferrière (1920) también recomienda que la escuela esté situada en el campo, porque constituye el medio natural del niño, aunque añade que para el desarrollo de la cultura intelectual y artística resulta interesante la proximidad a la ciudad.

Después de este curso escolar 2013-2014, se valora en los niños la importancia de la experimentación variada que potencia el desarrollo multisensorial, el contacto con la naturaleza, con los procesos y con lo propio de nuestra localidad. El huerto sirve como instrumento pedagógico-didáctico para estimular, motivar a los más pequeños hacia el respeto, valoración y cuidado del medio natural. Se pone en contacto a nuestros alumnos con actividades prácticas que aglutinan de forma globalizada e interdisciplinar todos los contenidos de las diferentes áreas.

Este proyecto que ha sido una de las apuesta importantes por parte del director psicopedagógico, sirve también como laboratorio o taller de experiencias, es una apuesta que pedía la implicación de todo el centro, todas las educadoras, haciendo también partícipes a las familias de su evolución y resultados, aunque no ha sido así por parte de todas las educadoras, lo que nos ha llevado a ver las diferencias de un aula a otro en función del apoyo de la educadora al proyecto de aula.

El proyecto de huerto es el resultado de la apuesta por integrar la naturaleza en el desarrollo integral de los niños, por las distintas potencialidades que tiene tal como señala Louv:

*“Los niños necesitan la naturaleza para el sano desarrollo de los sentidos y, por tanto, para el aprendizaje y la creatividad. Esta necesidad se manifiesta de dos maneras: por un examen de lo que ocurre con los sentidos de los jóvenes cuando pierden conexión con la naturaleza, y al presenciar la magia sensorial que se produce cuando la gente joven -incluso los jóvenes más allá de la infancia están expuestos a incluso la más pequeña experiencia directa con un entorno natural.” (Louv, R. 2005, p.55)*

### 5.2.2 El proyecto de inglés

El proyecto de inglés ha supuesto una novedad sobre todo para las familias que no creían que en edades tan pequeñas fuera posible empezar con un idioma. Como este proyecto suponía contratar una profesional nativa, implicó un sobre coste de 10€ al mes. Esto implicaba que no se podía obligar a las familias aunque estuviera en el programa, por lo que se dejó la libertad de optar quien quisiera por este proyecto.

*Esta apuesta temprana por la incorporación de un segundo idioma tiene una razones de tipo experiencial, no tenemos más que ver la evolución del aprendizaje de la segunda lengua en las CCAA con lengua cooficial. También tenemos razones de tipo neurológico, las investigaciones realizadas con neonatos y niños de 4 meses de edad expuestos a idiomas, muy diferentes (como el francés y el inglés o el tagalo de las Filipinas y el inglés) o a otros más parecidos (como el español y el catalán, que son dos lenguas romances) revelan que los bebés bilingües muestran capacidades equivalentes, en cuanto a discernimiento lingüístico, a los bebés monolingües (Sebastián-Gallés, 2010).*

Mora (2013) apoya la idea de que el cerebro está biológicamente preparado para adquirir el lenguaje desde el instante mismo del inicio de la vida; el proceso de adquisición del lenguaje requiere la catálisis de la experiencia. Existe una relación inversa entre la edad y la eficacia del aprendizaje de muchos aspectos del lenguaje en general, mientras menor sea la edad de contacto con éste, más exitoso será el aprendizaje. La neurociencia ha comenzado a identificar cómo procesa el cerebro de manera diferente el lenguaje en los niños pequeños, en comparación con las personas maduras.

Aunque el proyecto teóricamente estaba correctamente fundamentado, era necesario el apoyo y valoración por parte de las familias y del Ayuntamiento. Para ello tenemos un primer curso que ha servido para poder tener un criterio experiencial de lo que supone este proyecto.

Después de ver el impacto tanto en el alumnado y familias como en el centro, el Ayuntamiento de Villamuriel de Cerrato, concretamente en la persona de su Alcalde y concejal de Bienestar Social (responsable de la Escuela Infantil), deciden subvencionar el coste de llevar a cabo el proyecto de inglés. Este resultado positivo de la aplicación del proyecto de inglés, ha sido una gran noticia para el centro y para las familias, que durante el curso 2014-2015 ha tenido este servicio gratuito para todos.

No solo ha sido éste el único resultado derivado de aplicar el proyecto durante el curso 2013-2014. Del grupo de niños que terminaban su escolarización, las familias han solicitado continuar con el proyecto y como consecuencia ha dado continuidad del proyecto en horario de tarde en la escuela infantil, tres días a la semana.

Se han encontrado también una serie de inconvenientes, entre los que resaltamos el hecho de que no todos los niños han participado en este proyecto y por ello las sesiones se han tenido que realizar fuera del aula, provocando un momento de ruptura para los más pequeños. Este aspecto en la memoria final de curso ha sido tratado. Para el próximo curso se opta por no desplazar a los más pequeños. Se valora positivo el criterio que se ha seguido para llevar una uniformidad en las programaciones de aula y que los centros de interés, programados durante todo el año, han estado a la par con los de español.

### **5.2.3 El proyecto inclusivo de colaboración con personas con discapacidad intelectual: C. O. “Villa San José” de Palencia**

Este proyecto ha supuesto un gran reto y una apuesta por la inclusión y por los valores de la diferencia. Al principio tanto en el equipo como en las familias había una sensación de que esto era un poco “locura”, no hay experiencias conocidas en las que apoyarnos, y se interrogaban ¿cómo podían usuarios de un centro de personas con discapacidad psíquica podían aportar algo a una escuela infantil de 0 a 3 años?. Así lo manifestaban algunos de los educadores del centro ocupacional, las familias y las educadoras. La idea surgió a raíz de la experiencia previa por parte del psicopedagogo con los usuarios del CO, llevando a cabo un proyecto de valoración de las distintas inteligencias con dichos usuarios, concedido mediante la convocatoria competitiva «Profundización de Conocimientos» a través de proyectos de enriquecimiento curricular convocado por la Junta de Castilla y León (BOCyL 19 de marzo de 2013) y aceptado en el BOCyL 22 de mayo de 2013 el proyecto: “Experimentando con las Inteligencias Múltiples” en el curso 2012-2013.

Uno de los apelativos que desde los diferentes centros han coincidido en dar a este proyecto es el de innovador, por ser una idea que rompe con las dinámicas habituales de los dos centros implicados, por ser algo diferente, novedoso, de lo que no se tenía experiencia y por el potencial inclusivo que tiene. Al respecto Moraña (2004) resalta cuatro ideas sobre la inclusión:

1. La inclusión es un derecho
2. Es la vía para compensar las desigualdades, para garantizar la equidad.
3. Es la forma de desarrollar el derecho a ser educado entre iguales.
4. La necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión.

Hemos demostrado que las personas con discapacidad intelectual son un aporte a la sociedad, ellos han sido los maestros de los niños trabajando en los distintos talleres y se han sentido protagonistas, con una responsabilidad y con un reconocimiento. Por otro lado la educación infantil es el mejor momento de compensar desigualdades, ellos no parten de etiquetas ni de prejuicios, son receptores del afecto y del cuidado, de la ternura con la que han sido tratados.

El hecho de ir a su CO, ha sido una forma de integrar a las familias en este proyecto y de que vieran directamente lo que son capaces de hacer, el cariño y cuidado que muestran por sus hijos y la acogida tan buena que hacen a las visitas.

Esto nos lleva a concluir que son necesarias experiencias inclusivas, que es necesario seguir potenciando la atención a la diversidad y que en infantil hay un espacio para la educación en la diferencia que es genuina.

### **5.3 Discusión sobre los resultados obtenidos en el aula de los “árboles” de 1 a 2 años**

Por un lado vemos que contamos con una educadora motivada y formada. Este aspecto ha sido clave en el proceso llevado a cabo durante el curso 2013-2014. Así lo manifiesta la propia educadora cuando en las entrevistas y en la memoria final de curso valora el cambio personal que luego ha trasladado al grupo aula. Nos llegaba a decir: *“Respecto a estas pedagogías de Steiner y de Montessori, ha sido clave la formación recibida al respecto, así la ha manifestado, siendo consciente de que sino no podría haberlo aplicado por desconocimiento y porque carecería de valor educativo”*.

Tal como señala Gardner, antes de cualquier cambio tiene que haber un paso de concienciación y formación, el modelo teórico para incorporarse al aula tiene que ser viable y querido (2012).

A través de este aula podemos valorar los resultados, a la vez que los comparamos con los obtenidos en otros aulas. Lo primero que constatamos es que los niños de este aula comparados con el grupo de 2 a 3 años del aula de las estrellas muestra una autonomía en las actividades de aula y en las rutinas que es superior en algunos casos y en otros está igualada. Lo que nos lleva a concluir que ha habido un factor o factores que han contribuido a esta autonomía. La educadora lo identifica, según hemos visto en los resultados, en el enfoque de las IIMM y en las pedagogías aplicadas tanto a través del método Montessori como de la pedagogía de la escuela waldorf.

La dinámica general de la clase tanto en el aula como en espacios comunes, concretamente en el comedor, se ha podido apreciar que este grupo mantiene un tono más bajo, comen más relajados, muchas veces acompañados por canciones de la educadora, y muestran autonomía a la hora de poner y recoger la mesa. Al estar todos los niños mayores de un año juntos en el comedor, se puede apreciar bien las diferencias de cada aula, ya que la tutora es la responsable de la comida de su aula.

También se aprecia el fuerte vínculo afectivo hacia la tutora, que manifiestan los niños cuando tienen que cambiar de tutora por distintos motivos, el tiempo de descanso diario o días de permiso, médico o cualquier otra situación que provoca que se tenga que cambiar de educadora. Este aspecto ha sido destacado en los resultados por la tutora a través de las entrevistas. Es un hecho que se ha observado y manifestado también por alguna de las educadoras.

La integración de las inteligencias múltiples, lo ha dejado plasmado en las programaciones de aula, igual que el apoyo en las pedagogías propuesta.

Respecto a las IIMM en este aula, los resultados nos llevan a la siguiente valoración:

1. Vemos que existe una clara diferencia individual de unos niños a otros, lo que viene a decirnos que es necesaria la atención al desarrollo desigual en estas edades de 0 a 3 años, es decir, una atención a la diversidad en el desarrollo de las distintas inteligencias.
2. Todos tienen todas las inteligencias, tal como indica H. Gardner en la entrevista realizada por De Jorge, cuando le invistieron Doctor Honoris Causa por la Universidad Camilo José Cela:

*“Todo el mundo tiene todas las inteligencias, pero la vida no es justa... Hay gente que brilla en todos los tipos, como Leonardo Da Vinci, y otros... bueno, no las desarrollan igual. Pero lo importante de esta teoría es que existen una serie de perfiles: algunos tienen picos altos en algunas tareas y otros en otras, pero siempre podemos mejorar en las más bajas”* (De Jorge, 2012).

H. Gardner no se cansa de repetir, que es fundamental dar al niño la oportunidad de que pueda desarrollar todas las inteligencias.

Vemos que en todas las personas existen un conjunto de inteligencias que interactúan dinámicamente entre ellas, pudiéndose trabajar por separado, pero según lo que afirma H. Gardner, solo adquieren significado en la medida que forman un conjunto, una globalidad y se aprecia el valor que tienen unas con otras (Gardner, 1983).

3. Hay casos en los que se ve como destacan unas sobre otras.

Según Gardner, las inteligencias pueden ser mejoradas, por eso es importante ver como se están desarrollando en los niños y niñas del aula para potenciar todas en general y la más bajas en particular.

4. Las puntuaciones que están por debajo de 2 son un 91% lo que interpretamos como una evidencia del gran potencial que tienen los niños en estas edades. Esto nos mar-

car el itinerario a seguir cuando programamos cada centro de interés, se deben incluir actividades para dar oportunidad de trabajar cada una de ellas aprovechando la capacidad que tienen los niños pequeños para desarrollarlas ya que están todas presentes y no hay bloqueos, ni prejuicios al respecto.

Con la inclusión de las IIMM en el programa se ha ofrecido a la educadora un marco conceptual que le ha permitido reflexionar y organizar la propuesta pedagógica, el plan de estudios, la evaluación y las prácticas psicopedagógicas que le ha llevado a nuevos enfoques prácticos en el aula.

Es la forma de responder a las distintas dimensiones del niños y cultivar sus potencialidades integradas en el currículum, siguiendo la tradición socrática de John Dewey y de John Henry Cardinal Newman, así poder explorar, en primer lugar, un mismo tema desde varias direcciones, para después manejar el conocimiento que ha extraído en un marco particular y aplicarlo a otro más general, y finalmente, que se llegue a una comprensión en profundidad (Gardner, 2012).

Para terminar, tal como hemos afirmado en el capítulo 4, no podemos quedarnos satisfechos con trabajar las habilidades de cada inteligencia, debemos llegar al fondo del corazón, donde residen esas razones poderosas que orientan una vida y apostar por una educación, que contemple el desarrollo de la persona en su globalidad.

El desarrollo de las distintas inteligencias se articula así como un medio, no como un fin en sí mismo, el fin es conseguir dar la respuesta global que el niño y la niña necesitan en ese momento concreto. Si tenemos en cuenta que la edad a la que nos dirigimos es de 0 a 3 años, esta idea cobra más importancia por los grandes cambios que se producen y lo sensible que es este tramo de edad a los estímulos y experiencias para ese crecimiento integral. Gardner (2012) señala que, antes de poner en práctica la teoría, los maestros han de hacer explícitos cuáles son los fines que sustentan sus prácticas educativas, es decir, el “por qué” y “para qué” de la educación para reflexionar “de qué manera” y “en qué medida” la teoría puede contribuir al desarrollo de dichos fines. No se trata, pues, de llegar a conformar escuelas infantiles de inteligencias múltiples sino de utilizar la teoría para el desarrollo y consecución de los fines y principios básicos que favorezcan el desarrollo integral y armónico de los alumnos en estas escuelas.

En el aula de los “árboles se destaca la aplicación de elementos de la pedagogía de R. Steiner y M. Montessori, como los silencios, las canciones, la utilización de elementos naturales, el respeto a los ritmos del niños, tal como señala Montessori (1982), afirmando que “el niño debe ser el centro de todo y el actor principal”. Se trata de poner al niños en las mejores condiciones para desarrollar sus habilidades, sus inteligencias diría Gardner, sus 100 lenguajes según Loris Malaguzzi, en definitiva, se trata de que el niño cree lo mejor de acuerdo con sus posibilidades y motivaciones.

Tal como afirma M. Montessori (1982), el cerebro del niño contiene una forma potencial de la energía necesaria para desarrollarse, siempre y cuando el niño se encuentre en un medio adecuado y estimulante, Demostrando cómo el entorno o un ambiente preparado pueden estimular las capacidades del niño. Así en el aula de los árboles, se ha conseguido potenciar la autonomía del niños a través de las actividades de la vida práctica del método Montessori y el apoyo de las demás pedagogías. La educadora manifestaba que son bastante autónomos: cuelgan sus pertenencias en su percha, se sientan solos a la silla, comen solos, recogen sus cubiertos, recogen aquello que sin querer se les cae, se lavan las manos, se peinan, deciden sus juegos recogiendo el material tras su utilización.

La utilización de los espacios exteriores, tal como hemos visto en los resultados, ha sido un aspecto muy valorado y aprovechado en el que los niños han ido mostrando interés creciente.

Hemos visto como la salida al exterior ha abierto un gran abanico de posibilidades motrices y de experimentación que no propician los materiales de aula. De ahí la apuesta por utilizar el espacio exterior y en contacto con la naturaleza, porque posibilita unas experiencias que no se pueden ofrecer en el aula o a través de fichas, objetos comprados, etc. La naturaleza es muy agradecida, nos facilita un medio de estimulación multisensorial y a la vez nos lo da gratis.

Esta valoración nos abre a un enfoque que supera ciertos olvidos y menosprecio a la etapa educativa de los niños de 0 a 3 años. Podemos afirmar que no se trata de preparar a estos niños para la etapa siguiente, en la que se producirá el encuentro con los conceptos matemáticos y lingüísticos propiamente dicho. Las IIMM nos orientan a favorecer unas bases que les preparen para el encuentro con estos conceptos y otros como la artes, la música, la naturaleza... y sobre todo les prepare para la vida a través de las grandes y variadas potencialidades que tienen (Gardner 1995).

A todo esto se une las manifestaciones de agrado expresadas por los niños, así como la petición de salir al patio, al huerto, de regar, recoger fresas o guisantes, tal como han manifestado este aula concreto. Podemos decir que se trata de facilitar oportunidades de experimentación al niño, luego hay que dejar fluir sus gustos, apetencias y manifestaciones con la compañía de la educadora que recoge todo lo observado y lo valora para apoyar su desarrollo integral.

#### **5.4 Discusión sobre los resultados obtenidos en la inclusión de las familias y el contexto en la dinámica de la escuela infantil**

Desde el inicio del estudio hemos justificado la importancia de la familia y el contexto en el que se desenvuelven los niños de 0 a 3 años. Es un aspecto fundamental en la educación, sobre todo de los más pequeños que tanta dependencia tienen de la familia y tantas necesidades que cubrir. Desde una perspectiva educativa holística, no puede dejar fuera a la familia, todo lo contrario, es el gran pilar en el que sustenta y la gran aliada para poder llevar a cabo un programa educativo de respuesta integral y que prepare a sus hijos para la vida, para el crecimiento y desarrollo global.

Como planteamiento de base del programa educativo, está el buscar los mecanismos para una integración real tanto de las familias como de otros agentes de entorno. Para valorarlo tenemos que analizar los resultados de esta integración de las familias dentro de la escuela infantil. Concretamente, al inicio del curso se han tenido reuniones de las familias con las educadoras y con el equipo directivo, tanto a nivel individual como grupal, como ya hemos reflejado en el apartado de los resultados de la programación de aula, en el punto dedicado a la acogida, con una valoración positiva por parte de las familias.

La creación del Consejo Escolar, con una estructura similar a las de los colegios e institutos, ha supuesto una novedad ya que en Palencia y provincia no existe una experiencia así. Las familias han destacado positivamente que se tenga en cuenta su opinión y han valorado que puedan dirigir sus propuestas a la representante de la escuela, al de la empresa o al del Ayto.

La valoración que se ha hecho por parte de las familias sobre los talleres con los niños o las excursiones en las que ha podido participar, ha sido positiva y nos confirma la necesidad de reforzar esta colaboración, sobre todo porque hay todavía bastantes familias que no han participado en nada. Las que si lo han hecho vemos que repiten, esto nos lleva a seguir apostando por esta colaboración.

Las educadoras han resaltado de estos talleres tanto aspectos positivos como aspectos que es necesario cuidar y reorientar. Se ha valorado que las familias se suelen dedicar a sus hijos y se ve la necesidad de introducir para próximos cursos alguna dinámica que ayude a que las familias

a abrirse a otros niños para que no se centren casi exclusivamente en sus hijos. Se ha visto también, que no se han evaluado todos los talleres por parte de las familias, porque no se les ha dado un registro para poder evaluarlo: “Considero que se ha pasado sólo en algunos talleres una hoja de evaluación, mientras que en otros no” (Documento de centro: memoria del curso) .

El resultado ha estado desde un primer momento marcado por decisiones políticas, ya que es una Escuela Municipal, y el programa ha sido objeto de concurso público frente a otros y objeto de valoración por una comisión mixta formada por profesionales expertos en educación infantil como son un profesor de la Universidad Nacional a Distancia, un miembro del Equipo de Atención Temprana de Educación y profesoras de Educación Infantil (Acuerdo del Pleno del Ayuntamiento de Villamuriel de Cerrato (Palencia) en sesión 7 de junio de 2013 N° Registro 1069). El poder político siguió demostrando su importancia a la hora de decisiones como cavar el jardín para hacer un huerto, quitar las enredaderas y ramas que aislaban y quitaban visibilidad a la escuela con la calle y con el Centro de Educación Infantil y Primaria colindante “Gómez Manrique”.

Finalmente la escuela se ha abierto al contexto a través de las acciones llevadas fuera de la escuela y de las personas externas que han participado en distintas actividades. Tal como refleja Carbonell (2015, p.191): “Todos los miembros de la comunidad educativa (familias, educadoras, ...) forman parte de un todo holístico o sistémico, de una red de vínculos y relación donde la acción de un miembro repercute positiva o negativamente en el conjunto”.

Podemos afirmar que la escuela es un instrumento privilegiado para recoger los valores culturales en los cuales están insertos los niños y niñas. Nuestra escuela tiene la característica de escuchar tanto a la cultura del pueblo como a la de la infancia. Recogiendo las ideas de los niños y las niñas, podemos transformar su propia cultura a partir de los valores o del punto de vista que tienen sobre la sociedad y la cultura.



TERCERA PARTE

---

CONCLUSIONES, LIMITACIONES, PROPUESTAS DE FUTURO  
Y VALORACIÓN FINAL



### CONCLUSIONES

Después de presentar los resultados pasamos a exponer las conclusiones de la tesis. En este capítulo recogeremos las ideas más relevantes quedando agrupadas en torno a los objetivos propuestos. No olvidemos que los objetivos planteados son la guía para conseguir el objeto de estudio principal de la tesis: “Valorar la implantación de un programa educativo que responda a una educación infantil integral”, en un centro educativo para 0-3 años, estudiando más profundamente el caso en una aula concreto, en el que se den los factores necesarios para dicho estudio.

En varias investigaciones se puede observar cómo sus conclusiones nos orientan sobre el qué y en menos ocasiones se dice el cómo. No solo se trata de ver las enormes posibilidades que ofrece la teoría de las IIMM en la implantación del programa, sino mostrar cómo se pueden incorporar en la práctica apoyándose en pedagogías concretas para seguir aplicando sus potencialidades en beneficio de un desarrollo integral de los niños de 0 a 3 años.

El presente estudio ha sido abordado desde una perspectiva científica siendo un objeto de estudio entrañable y con una gran carga vivencial por la implicación personal. Han sido muchas alegrías y retos, una de las primeras barreras ha sido la poca literatura que he encontrado al respecto, no hemos encontrado estudios de 0 a 3 años, en los que se haga una propuesta de aplicación de un programa educativo y luego sea valorado, para poder comparar y discutir los resultados. La investigación ha sido trazada a partir de sólidas bases teóricas que al ser muy amplias hemos tenido que comprimir mucho, además del rigor de las observaciones y el análisis de resultados, la investigación ha concluido con mayores éxitos de los esperados en un primer momento.

Desde el punto de vista de la confidencialidad hemos tenido que respetar el derecho a la intimidad y al anonimato de varias personas, así como el uso de la imágenes que son más de 1.000, pero que su uso está limitado por el derecho al uso de la imagen de menores. Pedimos que se entienda y disculpen este hecho. Agradecemos finalmente a la empresa Nueva Enrines que nos haya permitido consultar los documentos de centro.

#### 1. RESPECTO A LOS OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo de investigación ha sido valorar la implantación de un programa educativo que responda a una educación infantil integral. Esta respuesta ha tenido en cuenta los aspectos socio culturales, personales y familiares que rodean al desarrollo del niño, actuando desde un enfoque sistémico.

Esta investigación nos ha llevado a valorar la importancia e influencia del enfoque educativo desde el nacimiento, observando la creciente importancia que adquieren las familias en estas edades, ya que todas las decisiones pasan por ellas. A nivel metodológico ha sido importante la dimensión práctica, la experimentación y la inmersión en la realidad experimentada, dedicando tiempo y respetando los ritmos individuales de cada niño.

En este sentido, ¿puede decirse que se han cumplido los objetivos iniciales planteados al inicio de la investigación? Detengámonos brevemente en los distintos objetivos que nos explicitan este objetivo general.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO N°1**

Analizar la implementación de un programa educativo que responda a una educación infantil integral.

Hemos podido observar a lo largo de la valoración de los resultados que este objetivo ha sido central y ha articulado todos los aspectos que engloba este programa.

En general podemos afirmar que según los resultados obtenidos en la propuesta de implementación del programa, ha sido capaz de dar una respuesta global al primer ciclo de Educación Infantil, con valoración positiva, tal como hemos visto en el análisis de dichos resultados.

Por un lado hemos visto cómo se han cuidado detalles muy diversos pero significativos, a la vez que no se han querido pasar por alto aspectos como el acondicionamiento de los espacios o el cambio de uso que se estaba dando a alguno de ellos, para responder mejor a las necesidades de los niños. Concretamente, hemos visto los resultados de los cambios internos de ubicación de aulas como el despacho de dirección, el aula nuevo de psicomotricidad y de biblioteca con uso para inglés. Además del acondicionamiento de los espacios exteriores para que se puedan usar y disfrutar sin peligros. A diferencia de otros programas el espacio ocupa un lugar importante.

Por otro lado y como parte central de la propuesta hecha se han valorado tanto los aspectos educativos como asistencial, además se ha integrado a las familias y al entorno. Podíamos habernos planteado una dificultad derivada de un enfoque neuro-psicológico como son las IIMM, ya que dan una respuesta a los niños desde esta perspectiva holística e integral que hemos visto, pero ¿dan la respuesta a la integración e influencia que tienen la familia y el contexto social, económico, cultural y las relaciones que se derivan su interrelación? Podemos concluir que desde la propuesta presentada en nuestro programa, se han integrado estos factores señalados para hacer efectiva y práctica la respuesta integral que nos hemos planteado.

Finalmente destacamos la valoración que han merecido los distintos proyectos llevados a cabo, tanto por gran parte de las trabajadoras, como por las familias e instituciones externas, así hemos contado con un premio nacional de Huertos Escolares Ecológicos, el reconocimiento por parte de la UVA del proyecto de inclusión llevado a cabo con personas con discapacidad intelectual y el proyecto de inglés.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO N°2**

Interpretar la integración de las familias y el contexto en el Programa Educativo de Centro.

En este objetivo ha tenido gran importancia sobre todo por dos aspectos resaltados en el análisis de los resultados. Por un lado la creación del Consejo Escolar y por otro los talleres, actividades y excursiones en las que han participado las familias.

Se ha conseguido generar un clima de confianza y de sentido de pertenencia de las familias al centro y para ello nos hemos servido de las estrategias y recursos señalados con el objetivo de contribuir a dar el valor que tienen las familias en la educación de los niños de 0 a 3 años. Este reconocimiento no es posible si no tienen un sitio central en el trabajo que se realiza en el centro, no se les facilitan el medio para implicarse y dar sus opiniones de tal forma que sean tenidas en cuenta.

No obstante, tenemos que reconocer que también ha habido familias que no han querido participar y no han valorado estos aspectos que las incluyen dentro del programa, ya que su objetivo es únicamente que se cubran sus necesidades de conciliación de la vida familiar y laboral.

### **OBJETIVO ESPECÍFICO N°3**

Examinar la inclusión en la programación, tanto de centro como de aula, aspectos relacionados con las IIMM de Gardner.

Este objetivo ha sido una de las grandes apuestas para dar fuerza a los aspectos neurológicos y psicológicos en la educación integral de los niños. Los resultados nos han dejado datos que nos permiten finalmente valorar que ha habido un cambio en las programaciones de aula, en los puntos de vista a la hora de valorar el desarrollo del niño y el diseño de las actividades en los centros de interés, para ofrecer la posibilidad de desarrollar todas las inteligencias propuestas por Gardner. Estos cambios han dado sus resultados consiguiendo que los niños hayan sacado sus talentos variados, hayan hecho explícitas aquellas inteligencias que es necesario cuidar y hayan dado mayor sentido a la programación de aula en general.

Si consideramos el grado de aplicación, vemos que se ha conseguido un cambio significativo al ser introducido tanto en la programación general a través de los proyectos, como en la programación de aula a través de los centros de interés. Vemos también que este objetivo es muy ambicioso y requiere de más años para que esta aplicación se consolide y sea efectiva en la práctica, como dice Sacristán (2008), el tiempo de las instituciones escolares y del profesorado, sobre todo cuando se pretende introducir cambios para alterar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas, es lento, sumamente lento.

Otra de las conclusiones generales que hemos sacado al aplicar las IIMM, sobre todo a la hora de evaluarlas, es la necesidad de autoevaluación de las distintas inteligencias por parte de los profesionales. Para ello cada educadora, cada profesional, debe ser consciente de cuáles son las inteligencias que tienen más desarrolladas y cuáles menos. Según Reyes, comprobó después de llevar a cabo un experimento con dos maestras que “según sean nuestras inteligencias así enseñaremos a los niños, logramos transmitir con mayor facilidad aquello que nos apasiona antes que algo en lo que nos encontramos perdidos” continúa diciendo que “el problema surgiría si no somos conscientes de ello y privamos a nuestro alumnado de la posibilidad de desarrollo de las inteligencias que a nosotros nos flaquean” (2014, p.38)

Para ello propone un test de orientación personal que nos puede ayudar a reconocer nuestro nivel en cada inteligencia (Reyes, 2014, p.39-50).

Finalmente, constatamos una dificultad con la inteligencia existencial/espiritual, que no ha sido incluida por la mayoría de las educadoras ante la dificultad personal de entenderla. Esto es debido a que nuestra cultura el termino existencial está ligado al espiritual y éste al religioso. Mientras que el planteamiento de esta inteligencia tiene que llevar a despertar la dimensión más profunda que hay en nosotros y a conectarnos directamente con los principios que dan a la personas sentido a su vida, como son la solidaridad, la justicia para todos, la fraternidad universal, el amor... esto implica una reflexión personal de nuestra vida y se necesita tiempo para situarla y luego integrarla en las programaciones de aula.

Somos también conscientes de que programar a través de las IIMM, no asegura que realmente se oriente hacia un trabajo global, pues puede suponer un elemento más de la programación que no conlleve una verdadera articulación pedagógica y didáctica hacia un cambio de enfoque a la hora de trabajar.

#### **OBJETIVO ESPECÍFICO N° 4**

Deliberar sobre las pedagogías que ayudan a desarrollar las distintas inteligencias y sobre la inclusión de la naturaleza como elemento pedagógico.

Según valoramos en los resultados ha sido clave el optar por unas pedagogías como la de Decroly por los centros de interés, Rudolf Steiner por la incorporación de aspectos de la escuela waldorf, María Montessori por su la incorporación de elementos de su método y Loris Malaguzzi por la experiencia de enfoque sistémico y de los 100 lenguajes del niño que se lleva a cabo en las escuelas reggianas. Han sido nuestro apoyo para aplicar el enfoque de las IIMM, para contribuir al desarrollo neurológico de los niños, para estimular desde la experimentación los distintos sentidos y para articular la importancia del medio ambiente y la naturaleza en la educación infantil de 0 a 3 años.

Así valoramos la contribución de la Escuela Nueva sobre la especificidad de la EI. de 0 a 3 años.

Respecto a la inclusión de la naturaleza en el programa, podemos concluir que ha habido unos resultados que han demostrado la vigencia e importancia de la naturaleza en la educación. La valoración positiva va en una doble vertiente, por un lado la demanda que han hecho los niños de salir sobre todo al huerto y por otro lado el reconocimiento externo a través de premios y valoración de las familias, de los responsables del ayuntamiento y de los operarios de jardines que desde un principio se han implicado con la escuela.

Cabe destacar otro elemento que ha sido clave a la hora de enfocar la programación de aula; los centros de interés. Su concepción psicopedagógica se asienta en la tesis de que los niños tienen una percepción global del entorno que les rodea. Esto ha sido tenido en cuenta y valoramos positivamente que ha contribuido a vincular las necesidades básicas de la infancia, con el acercamiento al medio en el que viven, sus costumbres, intereses, la apertura de la escuela a la vida, incorporando situaciones reales y alejándonos así de verbalismos, fichas y un aprendizaje excesivamente centrado en la adquisición de conocimientos a base de trabajar contenidos curriculares desarrollados en manuales por distintas editoriales. Hemos visto como los centros de interés nos han dado la consistencia que necesitábamos para el desarrollo de esta propuesta globalizadora

#### **OBJETIVO ESPECÍFICO N° 5**

Sopesar la incorporación de alguna experiencia inclusiva con personas con discapacidad.

El Proyecto de colaboración entre el CO “Villa San José” de Palencia y la Escuela Infantil “Leonor de Castilla” de Villamuriel de Cerrato, ha sido el medio para que este objetivo se haya llevado a cabo de forma satisfactoria por todas las partes implicadas, tal como hemos visto en los resultados derivados de las entrevistas mantenidas con los profesionales tanto del CO como de la escuela infantil.

Podemos concluir que este objetivo ha superado las expectativas iniciales, valorando los resultados se ha destacado que ha sido un proyecto ciertamente inclusivo por que ha posibilitado a los usuarios con discapacidad adquirir el protagonismo en un espacio de trabajo y colaboración, con una implicación social y profesional. Ha sido un proyecto valorado como innovador por lo original de la propuesta “es algo que no se ha hecho y ni nos imaginábamos que se podía hacer” (entrevista con Luis, trabajador de la Villa San José), por los resultados obtenidos y por las vías de colaboración que se abren a partir de esta experiencia.

Esta integración vivida con personas con discapacidad intelectual, en la escuela infantil se ha articulado con la atención a la diversidad desarrollada en nuestras programaciones, donde han convivido niños de diferentes nacionalidades, de diferentes situaciones socioeconómicas y religiones. La inclusión ha sido un valor vertebral en nuestro proyecto que ha tenido resultados positivos tanto en la convivencia con personas con discapacidad, como la de los niños y sus familias.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO N° 6**

Analizar la repercusión de la implementación del programa en un aula concreto.

A través del estudio de caso del aula de 1-2 años hemos visto que los resultados generales se amplifican cuando todos los aspectos del programa van en la misma dirección y se cuenta con el apoyo de la educadora y de las familias.

Resaltamos tres aspectos claves, el primero la actitud favorable hacia el nuevo programa, segundo la disposición a formarse y tercero la capacidad para aplicar el programa en el aula.

Las pedagogías han sido el eje articulador de las distintas actividades, rutinas y planteamientos de fondo. Han dado seguridad y confianza a la educadora, que luego ha sido transmitida a los niños del aula, validando así los beneficios de la aplicación de las pedagogías propuestas.

Según la valoración final de cada niño en cada una de las inteligencias, según hemos presentado en los resultados, se aprecia que todas ellas han sido tenidas en cuenta, que se han articulado con las actividades diarias y con los proyectos de centro.

Podemos concluir que los resultados de este aula nos demuestran que los niños han madurado en autonomía personal, en seguridad en lo que hacen y en ritmos más tranquilos.

Este objetivo que consistía en el análisis más detallado de un aula concreto, nos ha llevado a obtener unas conclusiones respecto a las pedagogías aplicadas que no hubieran sido posibles en otros aulas, ya que la implicación personal de la educadora, la aceptación de la formación propuesta y el entusiasmo demostrado con el programa en general, ha sido clave a la hora de conseguir los resultados expuestos. Evidenciamos que la educación está pidiendo un enfoque sistémico, que se valore a la persona, al niño, desde la globalidad y que haya profesionales motivados y formados, y que se valore la importancia del entorno y el espacio como medio para desarrollar un programa como el que acabamos de analizar.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO N° 7**

Estimar la necesidad de formación y de apoyo al programa educativo por parte de los profesionales.

Constatamos a partir de los resultados que ha sido desigual el grado de consecución. Ha habido una educadora que se han formado en todo lo propuesto, otras en alguna de las propuestas de formación y una que no se ha formado en nada. Según los resultados de las entrevistas, la formación ha dependido de la disposición de cada educadora.

La formación ha sido voluntaria en algunos aspectos, en otros ha sido obligatoria al entrar dentro del ideario del centro, del horario de trabajo y al ser facilitada en el propio centro y de forma gratuita. Pero facilitar la formación no ha sido el factor determinante, llegamos a la conclusión de que el factor clave ha sido la motivación e interés personal hacia la formación y hacia el cambio.

En definitiva, se ha visto que cuando no existe una mínima aceptación por parte de las trabajadoras, la formación y el apoyo al programa no tiene los resultados previstos.

## **2 RESPECTO A LAS HIPÓTESIS**

Desde otro punto de vista, ¿se han cumplido las hipótesis principales?

Para introducir nuestras hipótesis, partimos de que la educación integral en infantil ha de ser un pilar fundamental ya que desempeña un papel importante en el desarrollo posterior de la persona y sirve como eje motivador y globalizador de los aprendizajes posteriores.

El riesgo que encierra la exigencia de preparar a los niños para el futuro, para los estudios posteriores, es que diseñemos los programas para niños de 0 a 3 años pensando en las exigencias futuras, lo que nos lleva a olvidar y eclipsar este momento tan importante y cargado de significatividad para el resto de la vida, donde el juego, la experimentación y el afecto son aspectos que tienen que guiar las pedagogías aplicadas.

No olvidemos también, los riesgos que vienen de nuestra momento histórico concreto, que nos lleva a seguir los dictados de nuestra sociedad consumista con unos ritmo estresantes y pueden llegar también a las escuelas de EI. Nuestro programa da otro sentido a la educación, atendiendo a razones pedagógicas, no tanto a criterios de prestigio o fórmulas para captar alumnos. Pensamos en la educación infantil como un espacio de juego, cuidado, socialización, desde un buen hacer educativo valorando al niño como tal, no anticipando resultados propios de etapas superiores, aprovechando su potencial de desarrollo y el potencial del entorno.

Siguiendo a Carbonell (2015, p.171) podemos afirmar que “la escuela no puede estar sujeta al vaivén de las muchas demandas y presiones sociales, sobre todo porque la adquisición de un conocimiento sólido y profundo requiere tiempo; porque se trata de un espacio con singularidades autónomas donde tiene que cuidar y proteger el acompañamiento de unos alumnos y alumnas que están en proceso de crecimiento y que, por encima de todo, deben recibir una formación integral”.

### **2.1 RELACIÓN DE LOS OBJETIVOS CON LAS HIPÓTESIS**

Respecto a la primera hipótesis, H1: El enfoque holístico del programa educativo proporciona una educación de calidad en niños de 0 a 3. Concluimos que su cumplimiento está relacionado con lo expuesto en las conclusiones de los objetivos 1, 2, 5 y 6.

Las pedagogías en las que nos hemos apoyado, han sido el soporte para el enfoque sistémico, ya que conjuga las perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas, desde un ecosistema vinculado a otros sistemas como son el familiar, social, cultural, económico... todo para dar respuesta a esa necesidad de una educación global para los niños de infantil de 0 a 3 años.

Nos referimos también a la visión antropológica que subyace detrás de nuestra hipótesis, hoy más que nunca tenemos que plantearnos qué tipo de persona queremos para nuestra sociedad marcada por los ritmos rápidos, el consumo compulsivo y la falta de momentos de tranquilidad para poder conectarnos con nuestro interior, con nosotros mismos y con lo que nos rodea. No podemos olvidar que toda respuesta educativa tendría que dar una respuesta a la condición humana, compleja y rica. Al final nos tenemos que preguntar si estamos poniendo esas bases para la vida, no solo estructuras cognitivas, necesitan estructuras globales, el cultivo de los distintos talentos, de las distintas inteligencias, de su mundo afectivo, emocional y social. Lo que nos lleva a afirmar que la educación tendría que referirse principalmente al orden existencial, con



el apoyo de los demás; como el psicológico. Ya Rousseau (2000), en el Emilio, planteó que el objetivo de la enseñanza es la formación de hombres de calidad, frente a la vulgaridad reinante en la sociedad.

Respecto a la segunda hipótesis, H2: Considerar e incluir las facetas neuropsicológicas y pedagógicas de los programas educativos son las bases para la educación integral en los niños de 0 a 3. Su valoración está relacionada con los objetivos 3, 4 y 7.

Hoy día, la fuerza de un programa educativo para la educación infantil de 0 a 3 años, no está tanto en elegir entre una de las pedagogías desarrolladas, o en la aplicación de un principio psicológico o la introducción de un nuevo descubrimiento de las ciencias más en valor como puede ser la neurociencia. En nuestra hipótesis de trabajo apostamos por generar una propuesta educativa integradora de los distintos saberes y experiencias. El protagonismo de una pedagogía concreta se comparte con otras que a la vez la diluyen generando una unión con más fuerza y consistencia. Así nuestro planteamiento ha permitido unir las pedagogías derivadas del enfoque de la Escuela Nueva, que tienen que ver con las IIMM y con los postulados de la neuroeducación.

No ha sido tarea fácil esta articulación, pero al final podemos constatar que la educación tiene que ir construyéndose con lo mejor de las experiencias que tenemos y con los avances de las distintas disciplinas, dejando las rivalidades pasadas y caminando hacia una integración dialogada y crítica pero viable. No podemos olvidar que en el niño antes de la memoria, la imaginación, la razón están las experiencias que entran por los sentidos, por el contacto inmediato con las cosas entran en el cuerpo a cuerpo, de modo que sería muy grave privar de este contacto y sustituirlo por el contacto con los libros, fichas, verbalismo y otros artificios en esta dirección.

La fuerza de este sincretismo está en el objetivo general que tenemos y las exigencias de nuestros destinatarios. Hoy más que nunca tenemos que repensar qué tipo de educación queremos para nuestros hijos y los hijos de nuestros congéneres, estamos viendo que en nuestra sociedad estamos en la cima de los avances técnico y por otro lado los grandes males de la sociedad, de la población local y mundial siguen estando y surgiendo otros problemas nuevos que destruyen a muchas personas y condiciona la vida de muchos niños. Hoy la educación se nos presenta como una necesidad de primer orden, parece ser que es la respuesta que necesita nuestra sociedad y una esperanza para que a este mundo de guerras, luchas económicas e ideológicas lleguen puntos de encuentro.

Se trata de una educación que necesita tanto de una formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías: “no hay cambio sin sueño, igual que no hay sueño sin esperanza” (Freire, 1993, p.116).



# LIMITACIONES, PROPUESTAS DE FUTURO Y VALORACIÓN FINAL

## 1. LIMITACIONES

- Una limitación importante que he tenido ha sido personal, relativa al tiempo que requiere un trabajo de esta envergadura. Ha sido necesario combinar el tiempo de trabajo como profesor y la dedicación a la familia. Esto ha supuesto un esfuerzo grande y aprovechar las horas del día con la intención de estrujarlas para que cundan más. Esto no ha impedido que disfrute con todo lo que he hecho y con la libertad que he tenido, pero sí tengo que reconocer que el profundizar en ciertos aspectos y la elaboración conceptual requiere de tiempos, muchas muertes y considerados como no productivos, para que luego vengan otros derivados de estos anteriores.
- Otra limitación que resalto es la relativa a ser responsable directamente de la parte pedagógica y de la parte de gestión. Las propuestas psicopedagógicas, han chocado muchas veces con otras de otra índole como son las políticas, las de equilibrio financiero y las leyes laborales. Una conclusión importante que saco es que un programa innovador que supone la implicación de profesionales, familias y demás agentes sociales, tiene que contar con una motivación previa por parte de dichos profesionales en primer lugar y con los demás agentes señalados, posteriormente. Pensemos que supone una ruptura con las propuestas generales que se suelen ofrecer, los resultados no son inmediatos, hay que dar tiempo para poder verlos, y los cambios en las personas son lentos y complejos.
- Relativa al programa, podemos ver que es un programa muy ambicioso por su envergadura (programaciones generales y de aula, proyectos concretos, actividades variadas tanto internas como externas, medios para la inclusión del entorno en el programa educativo...) y por la apuesta psicopedagógica a implantar que precisa aceptación y formación en las distintas pedagogías presentadas, las IIMM y otros aspectos relativos a los avances en educación. Esto también lo hemos visto en el apartado del diseño y de los resultados donde aparece la citada complejidad por la extensión y amplitud de aspectos, siendo conscientes de que hay algunos que se han llevado a cabo y no se han introducido como el proyecto de masajes. También entendemos que la muestra ha sido representativa y no es necesaria una sobresaturación de datos para nuestras conclusiones.
- Otra limitación que he encontrado ha sido la ausencia de referencia de estudios sobre la EI de 0 a 3 años que traten nuestro tema de estudio. He echado en falta algún estudio que nos hubiera permitido esa discusión de los resultados tan enriquecedora para el estudio científico.
- Respecto al marco teórico, la literatura al respecto es tan amplia que ha sido grande el esfuerzo en intentar sintetizarla de forma clara y concisa, pero a la vez necesaria para la fundamentación del programa llevado a cabo. Entiendo que este aspecto puede ser objeto de discusión por la amplitud y riqueza de las pedagogías de la Escuela Nueva

y posteriores. Solo un aspecto de un solo pedagogo podría haber sido suficiente para un trabajo de investigación.

## 2. PROPUESTAS DE FUTURO

Lo presentado hasta ahora no es el punto final de un camino, podemos decir que es el inicio para seguir investigando en esta línea. Con humildad hay que reconocer que esta aportación es un granito de arena que no agota la línea de investigación al respecto, para conseguir dar el valor que requiere la educación infantil de 0 a 3 años. Hemos reflejado cómo se ha podido implementar un programa de educación integral a niños de 0 a 3 años con una propuesta psicopedagógica concreta y original, este es uno de los valores de esta tesis. Además la implicación personal del investigador hace que cada dato, cada resultado, cada imagen tenga una carga emocional que está implícita en los estudios de caso con una implicación personal. Éste es un arma de doble filo que ya hemos señalado, pues por un lado corre el riesgo de la subjetividad pero por otro está la riqueza de datos y la implicación emocional.

Concretando propuestas para seguir avanzando en un futuro, señalamos las siguientes como más importantes desde nuestra perspectiva:

- Una primera es la relativa a las IIMM, concretamente a su evaluación, vemos la necesidad de diseñar una evaluación que aporte datos concretos de cada inteligencia tanto desde la metodología cualitativa como cuantitativa. Este aspecto ya está iniciado a fecha de 1 de julio a través de un proyecto de innovación dentro de la convocatoria de la Junta de Castilla y León para centros de enseñanza no universitaria.
- A raíz del viaje, en abril de 2015, al Centro Internacional Loris Malaguzzi, y de la experiencia en el grupo de estudio e investigación llevado a cabo en la estancia en Reggio Emilia (Italia) con visitas a distintas escuelas infantiles, han surgido dos propuestas que destacamos:
  1. Relativa al trabajo por proyectos según Kilpatrick. Por un lado esta propuesta hace hincapié en el carácter multidimensional de la persona, conecta con las IIMM, presentando la realidad de forma global y dejando que el alumnado desarrolle su creatividad, organice los conocimientos, estimule los aprendizajes, mediante la implicación libre y activa de los niños. De aquí se deriva la consideración de la comunidad como parte activa, estableciendo una comunidad de aprendizaje abierta y flexible, donde los niños aprenden con los otros y de los otros. Nos permite integrar los distintos saberes y experiencias dando una consistencia y unicidad que permita al niño percibirlo de forma globalizada. Finalmente estimula el deseo de investigar, observar, asimilar para luego crear.
  2. Relativa a los talleres de estimulación o “atelier” propuestos por Loris Malaguzzi para la estimulación de los Cien Lenguajes del niño o de las IIMM de Howard Gardner. Estos talleres favorecen el desarrollo de aptitudes manuales y de desarrollo integral en las demás áreas. Manos y cerebro se unen de forma natural en una tarea que pretende ser lo más integral posible. Estos talleres además contribuyen al desarrollo del hemisferio derecho en consonancia con los avances en el campo de la neurociencia, los estudios sobre las potencialidades del cerebro humano y la lateralidad del mismo.

- Las cuestiones relacionadas con la educación no son solamente de orden psicopedagógico, son del orden antropológico ya que entendemos que la antropología es el punto de referencia para la psicopedagogía. Esto nos lleva incluir con fuerza y explícitamente, la necesidad de articular el plano ético en el programa educativo. Su articulación precisa de ser conscientes de qué tipo de educación queremos para qué tipo de personas y de sociedad. En el apartado de señas de identidad han quedado reflejados estos aspectos pero no hemos conseguido que aparezcan de forma explícita en las distintas unidades, sí se ha trabajado implícitamente a lo largo del desarrollo de los centros de interés y en momentos puntuales como el día de la paz. Se trata de dar valor a los aspectos vivenciales, interrelacionales, existenciales, de tal forma que podamos articular los aspectos axiológicos no como una transmisión de valores, sino como algo constitutivo del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente estar abiertos a las potencialidades de la persona para no cerrarnos en las inteligencias propuestas hasta ahora. Igual que proponemos la dimensión axiológica como un aporte más a incluir de forma explícita y con entidad propia, hay que estar abiertos a otras inteligencias como la inteligencia ejecutiva, propuesta por José Antonio Marina (2012) u otras inteligencias que están aún por nombrar en la línea de una pedagogía de la consciencia y la serenidad.

No quiero que terminemos sin manifestar un deseo para que se convierta en un reto en estos años sucesivos: respetar el derecho a la educación que tienen todos los niños del mundo. Que entendamos que la educación de los niños es un derecho, que está por encima de las necesidades de conciliación de la vida laboral, es un momento único de su vida que no se puede eclipsar por otros motivos, para ello es necesario que la educación sea gratuita desde el primer año de vida y que superemos la tendencia de considerar la etapa de 0 a 3 años desde una perspectiva asistencial, infravalorando las potencialidades formativas y la necesidad de programas educativos propios para una educación infantil integral de 0 a 3 años.

### 3. VALORACIÓN FINAL

El enfoque que sustenta el programa presentado: propuesta pedagógica, programaciones de las diferentes aulas, proyectos y actividades, ha supuesto una respuesta al reto educativo en el primer ciclo de educación infantil que nos sitúa en el momento presente y nos abre una respuesta al futuro próximo, entendiendo que no es la única respuesta posible, ni quizá sea la mejor en determinados contextos, lo que sí afirmamos a raíz de los resultados obtenidos es que es un programa innovador, global, abierto a las familias y al contexto y que prepara a los niños para un crecimiento y desarrollo equilibrado teniendo en cuenta sus talentos, potencialidades y la educación en valores.

También hemos podido comprobar que es necesaria una formación de los profesionales y aceptación por parte del poder político, las familias y los trabajadores o trabajadoras en nuestro caso.

Como requisito previo, vemos en la valoración de los resultados, que ha sido importante contar con una organización de los espacios y el entorno que dé sustento al programa educativo.

#### 3.1 Respecto a la innovación

Si valoramos finalmente que es un programa innovador, ¿a qué nos estamos refiriendo?

Por un lado, el propósito de hacer de la educación en infantil una educación integral, que abarque todas las dimensiones de la persona, del niño y de la niña; la asistencial, la afectiva, la sensitiva, la epistemológica, la cultural y social... supone un reto que se acerca a las utopías de tiempos pasados, pero la utopía bien entendida es un gran motor que nos sitúa en esos retos y nos marca el camino, sabiendo que el logro en su plenitud depende de muchos factores, lo cual nos indica que hay que ser humildes en nuestros planteamientos, abiertos para contrastar y recoger experiencias positivas y profesionales para recoger lo mejor del legado de nuestros antecesores pedagogos, psicólogos, neurólogos y familiares. Esto nos conduce a ver la realidad y a la persona de forma global y no fragmentada.

En nuestro caso la innovación ha pasado por ser un programa neuro-psico-pedagógico basado en:

1. La aplicación de la teoría de las IIMM de H. Gardner. Hemos fundamentado que es necesario superar la hegemonía de la razón por razones que ya hemos explicado en el marco teórico y con ello hemos podido rescatar las dimensiones afectivas, sociales, culturales, el mundo de los sentidos y su potencial. Nos hemos ayudado de los recursos naturales que son cercanos, gratuitos, estimulantes, ricos y agradecidos que nos recuperan las dimensión corpórea, el hacer manual y el vínculo afectivo que nos une a nuestro medio de vida. Con esta teoría lo que hemos conseguido es crear un espacio educativo, desde una perspectiva psicológica, para que la educación integral sea posible. Tal como señala Carbonell (2015, p.258), “Una de las claves de la innovación educativa es, precisamente, evitar el aislamiento y la separación de las diversas capacidades y, en consecuencia, lograr el máximo grado de articulación entre ellas”.

No podemos quedarnos solo en los aspectos positivos, existen riesgos y peligros. Hemos podido comprobar que igual que puede conducirnos a resultados exitosos en el aula, puede también ser justo lo contrario, cuando lo que se hace es incluir en la programación de aula una referencia a las inteligencias sin que exista una verdadera articulación de los distintos componentes de la programación de aula, ya sea por centros de interés, por unidades didácticas o por proyectos, en función a dichas inteligencias, “Cuando la aplicación de las IIMM se traduce simplemente en un nuevo contenido curricular, que hay que aprender y recordar siguiendo las pautas tradicionales de fragmentación del currículum” (Carbonell, 2015, p.276)

Finalmente resaltamos que las inteligencias no operan de forma autónoma o individual, que no existe una primacía de unas sobre otras y que todos tenemos todas con distinto grado de desarrollo y con la posibilidad de desarrollarlas, no son inamovibles y fijas para siempre, se pueden educar y estimular, cuanto antes mejor. Después de la experiencia personal en Reggio Emilia, en mi viaje de estudio al Centro Internacional Loris Malaguzzi y el contacto con varias escuelas de la localidad, quiero terminar con unas palabras de este gran pedagogo amigo de H. Gardner: “El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos; cien modos de pensar, de jugar y de hablar...; cien modos de escuchar, de amar, cien alegrías para cantar y entender; cien modos de descubrir; cien modos de inventar, de soñar” (Spaggiari, S. Rinaldi, C. 1996/2005, p.IV). Fragmentos del texto que escribió Loris Malaguzzi para la exposición “Los cien lenguajes de los niños” que recorrió medio mundo y estuvo en Madrid en 1985.

2. El segundo elemento innovador es la inclusión en educación del potencial de los avances en neurociencia. Hoy día podemos saber que la base de las IIMM está en la neurología de la persona, algo muy complejo de plena actualidad y que en el futuro próximo va a determinar nuestros programas educativos “la pedagogía y la educa-

ción, a buen seguro, será uno de los temas estrella de las publicaciones pedagógicas de los próximos años” (Carbonel, 2005, p.16), “la transformación pedagógica de la educación comienza con la transformación de tu cerebro” (Campos, 2012, p.7), o como dice Mora (2013, p.24), la neuroeducación puede ser una profesión, una disciplina académica con un cuerpo reglado de conocimientos. Hoy día podemos saber que existen unas etapas en la vida que son especialmente sensibles a ciertos aprendizajes, a percibir ciertos estímulos y a integrarlos en nuestro desarrollo. Hemos dedicado una parte amplia del capítulo 3 a ver este aspecto porque lo hemos considerado importante en nuestro programa y ha sido un soporte que nos ha justificado las apuestas concretas que hemos hecho a través de la introducción de pedagogías como la derivada de Rudolf Steiner, María Montessori o Loris Malaguzzi. Tal como dice Mora (2013, p.43) “El cerebro no es autónomo, necesita ser activado, encendido por los estímulos que provienen del medio ambiente”

Finalmente unimos el punto de las IIMM con el aporte de la neuroeducación, siguiendo las palabras de Mora (2013, p.19) “El punto de partida de Gardner fue la neurología (...) hoy psicología cognitiva y neurociencia pueden seguir de la mano para fundamentar la respuesta educativa actual.

3. El tercer elemento innovador que hemos incluido y hemos visto en nuestros resultados ha sido la dimensión pedagógica. Hemos optado por apoyarnos en unas pedagogías concretas, no con el ánimo de excluir a las demás, creemos que tienen aspectos muy importantes que se podrían haber incluido. Pero un programa concreto, un estudio de caso, precisa de una concreción práctica y toma de decisiones que hagan posible su aplicación y viabilidad para su estudio. Nuestro criterio ha estado marcado por seguir ciertas pedagogías consideradas con un aporte innovador como son las pedagogías de Rudolf Steiner, María Montessori o Loris Malaguzzi. Así lo hemos hecho y como hemos visto en los resultados nos ha llevado a valoraciones positivas y a resultados que precisan de mejora. En el estudio de caso del aula de los árboles donde la educadora ha hecho un esfuerzo grande en formación, ha creído y descubierto las potencialidades de estas pedagogías, la valoración final es positiva, tal como se desprenden de los hechos expuestos y la propia valoración de la educadora María Buisán:

*“Gracias a la gran oportunidad de poder llevar a mi propio aula pedagogías basadas en metodologías activas y concretamente las pedagogías: Montessori y Waldorf bajo el influjo de las inteligencias múltiples, he podido comprobar en primera persona, como estas pedagogías, en poco tiempo, generan unos resultados muy positivos en cada una de las partes implicadas en el ámbito educacional del aula: los niños y la educadora”*

Si nos centramos en el ámbito infantil en el que trabajamos, es decir, en los niños, hemos podido encontrar que estas pedagogías:

- Favorecen el desarrollo integral del niño
- Potencian el pensamiento crítico a partir de sus propias decisiones y estructuran su propio pensamiento.
- Estimulan cada una de las vías y rutas sensoriales.
- Aumentan su propia autonomía.
- Generan confianza, seguridad viéndose favorecido su autoestima.

- El clima de libertad y de movimiento incrementa las producciones orales y expresivas en los niños así como su espontaneidad.

Si nos centramos en el educador hemos de decir que esta práctica metodológica conlleva la voluntad íntegra de la persona por llevarlas a la práctica, así como una preparación previa en dichas pedagogías. Una vez realizado este proceso y comenzando con la práctica en el aula, la educadora experimenta una liberación de todas esas normas impuestas de forma tradicional.

### **3.2 Respecto al enfoque sistémico y globalizador**

Nuestro programa se ha valorado como integrador por su dimensión global y su carácter sistémico. Los resultados obtenidos van más allá de una comprobación de la aplicación de una pedagogías concretas o un programa de innovación como acabamos de ver. La valoración que saquemos de manera general es que la aplicación de estas pedagogías por sí solas no pueden dar la respuesta integral y holística que tratamos de demostrar, necesitan de otros campos científicos que enfocamos hacia la interdisciplinariedad complementaria. Vemos que el programa ha servido para analizar en qué medida está línea neuro-psico-pedagógica da una respuesta global, tal como señala Carbonell (2014, p.14)

“Adquieren relevancia las pedagogías sistémicas, críticas, lentas, inclusivas, no directivas o que tienen que ver con las inteligencias múltiples o con los proyectos de trabajo. Todas y cada una de ellas disponen de redes de intercambio y colaboración, de espacios de encuentro y de un buen puñado de publicaciones y materiales”

Así los resultados nos llevan a valorar la importancia de diseño de un programa que tenga en cuenta tanto los factores ambientales, como los curriculares, culturales, sociales y los propios espacios del centro para facilitar ese desarrollo integral de los niños y niñas en estas primeras edades.

Los pedagogos de la Escuela Nueva como Decroly, Dewey o Freinet, más tarde María Montessori y otros, han desarrollado pedagogías sustentadas en un enfoque globalizador basado en la apreciación de que el niño percibe de forma global el entorno y lo que les rodea, lo que constituye un rasgo importante de la infancia. Este enfoque justifica lo que ha sido nuestra apuesta por programar por centros de interés porque se aprende haciendo, experimentando. Vemos que nos ha faltado incluir en la programación el trabajo por proyectos según Kilpatrick, que es un elemento muy valioso para organizar el pensamiento global del niño y de la realidad que lo rodea. Profundizando en la infancia nos podemos referir a la aportación de Montessori “que avanza en el estudio científico de la infancia con aportaciones extraídas de la psicología, la biología y la medicina o Decroly con el principio de la globalización de la enseñanza. De Dewey, sobre el lugar de lenguaje y la comunicación a la hora de forjar una inteligencia comunitaria de conocimientos y emociones” (Carbonell, 2015, p.177).

Para nosotros este valor sistémico lo hemos visto reflejado en el programa tanto a la hora de articular las aportaciones de la psicología, como de la neurociencia o de las pedagogías expuestas y otras afines que no han sido desarrolladas. Este valor sistémico ha ido más allá de las aportaciones de la ciencia y otros referentes, hemos valorado positivamente el papel que han adquirido tanto las familias como el entorno e instituciones sociales, valga citar lo expuesto sobre el proyecto de colaboración con el centro ocupaciones de personas con discapacidad intelectual “Villa San José” o colaboraciones con la Universidad, que dan esa amplitud de miras y de acción propias de un enfoque sistémico o ecológico como refiere Bronfenbrenner (1971).



### 3.3 Respeto a la familia y al contexto

Unido a este enfoque sistémico está la valoración que hay que hacer de la inclusión de la familia y la relación con el contexto.

Tenemos las experiencias de las fiestas de las familias celebradas en Navidad y al finalizar el curso, en las que han participado no solo las familias sino personas afines y miembros del Ayto o autoridades locales como el Párroco de Villamuriel. La utilización de espacios públicos como la Casa de Cultura para distintos eventos ya mencionados es otra valoración positiva de esta apertura.

Destacamos que estas acciones han contribuido a generar confianza, a establecer cauces de intervención directa como la creación del Consejo Escolar, el objetivo ha sido mejorar el clima de confianza y el sentido de pertenencia de las familias al centro. Ha contribuido a tal fin, el trato que se ha dado durante el periodo de acogida, así como la posibilidad de participar en talleres con sus hijos, en fiestas, salidas y excursiones.

Así, hemos respondido a nuestro planeamiento de desarrollar un programa holístico o sistémico, con una red de vínculos y de relaciones generando una comunidad educativa que apoye el aprendizaje y el desarrollo integral contextualizado y dando valor a su microcultura de pueblo cerrateño en la provincia de Palencia.

En este sentido, las educadoras son relevantes y claves para crear estos vínculos, que haciendo crítica interna, ha habido ocasiones donde esta relación mal entendida y mal utilizada ha revertido negativamente, tal como corresponde a las relaciones de toda comunidad o familia.

Finalmente, resaltamos la importancia de la inclusión familiar y la educación infantil, ya que las familias son las responsables últimas de la educación de sus hijos y quienes además, deciden si optan por escolarizarlos o no en esta etapa educativa no obligatoria y no gratuita. Esta relación es irrenunciable porque son quienes posibilitan que tengamos entre nuestras manos a sus hijos, son quienes dan trabajo a los profesionales y porque lo hacen lo mejor que saben. Nos atrevemos a decir que son un factor determinante del éxito escolar del alumnado.

En síntesis, con esta valoración final que acabamos de hacer de los resultados del programa presentado, nos lleva a afirmar que el proceso de desarrollo humano está desde antes del nacimiento y parte del interior del individuo interaccionando con el entorno. El respeto a la individualidad, al valor de sus potencialidades y la atención a la diversidad nos ha llevado a contemplar la totalidad de las dimensiones: psicomotrices, emocionales, socioculturales y cognitivas. El aprendizaje se articula en ambientes, espacios y con materiales que favorecen la libre exploración y manipulación, con otros niños y con la participación de la familia y la comunidad, por lo que podemos afirmar que en la EI de 0 a 3 años no solo se ponen las bases para el futuro del niño, sino que además, se está inmunizando al niño ante las adversidades, exigencias y problemas que devienen en edades posteriores. Podemos así afirmar con Federico Mayor Zaragoza que “la educación es la gran apuesta de la humanidad” (Mayor, 2012, p.4).



## CUARTA PARTE

---

### FUENTES CONSULTADAS Y ANEXOS DOCUMENTALES



## FUENTES CONSULTADAS

---

### LEGISLACIÓN

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. 6 de agosto de 1970). Corrección de errores (BOE 7 de agosto y 10 de mayo de 1974). Modificaciones BOE 3 de agosto de 1976.

LODE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE 4 de julio de 1985).

LOGSE Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE. 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. (BOE. 24 de diciembre de 1992).

El Decreto 292/2001, de 20 de diciembre, por el que se establecen las líneas de apoyo a la familia y a la conciliación de la vida laboral. (BOCyL 20 de diciembre de 2001).

LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre. (BOE. 24 de diciembre de 2002).

LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo de 2006. (BOE 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. (BOE 4 de enero de 2007).

Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra. (BON 4 de mayo de 2007).

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. (B.O.E. 5 de enero de 2008).

Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, 20 de febrero de 2008).

Instrucción conjunta de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. (7 de enero de 2009).

Orden EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008, de 14 de febrero. (BOCyL 22 de julio de 2011).

Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. (B.O.E. 11 de febrero de 2012)

Orden EDU/137/2012, de 15 de marzo, por la que se regula el proceso de admisión en las escuelas infantiles para cursar el Primer Ciclo de EI en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL 20 de marzo de 2012).

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10 de diciembre de 2013).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE de 29 de enero de 2015)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2007). La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje. OCDE. París-Francia. (Obra traducida al castellano en 2009 por la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH).
- Abbagnano, N. y Visalberchi, A. (1974). Historia de la pedagogía. Madrid: F.C.E.
- Abdelilah-Bauer, B. (2007).
- Alberdi, I., (1999), La nueva familia española. Madrid, Taurus.
- Alonso, A. (2015). La LOMCE afecta dramáticamente a la Educación Infantil. Escuela, 4.045, 28.
- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (1995) *¿Cómo elaborar un proyecto? Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: Lumen/Humanitas.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anguera, M.T. (1995). *Metodología cualitativa*. En M. T. Anguera, J Arnau, M. Ato, R. Martínez y V. Pascual, J.G. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp.513-521). Madrid: Síntesis.
- Angulo, J. F. (y R. Vázquez). (2003) *Introducción a los estudios de casos*. Málaga, Aljibe.
- Bachrach, E. (2013 ). *Ágilmente*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ballester, L. (2001). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Banco Mundial (2011) *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial (World Bank Group Education Strategy 2020). Washington D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham, Open University Press.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- Bernard, H. Russell (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Berasaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Besse, J.M. (1989). *Decroly, una pedagogía racional*. México: Trillas
- Binet, A. (1910). *Ideas modernas sobre los niños*. Madrid: José Ruiz.
- Binet, A. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'Année Psychologique*, 17, 145-201.
- Binet, A. y Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel

- des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Binet, A. y Simon, Th. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Bonilla, E. Y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.
- Boronat, J. (2004). *Historia de la educación*. Manuscrito no publicado. Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.
- Bravo, J.C. (2014). *Educación Inclusiva: discapacidad y Educación Infantil de 0 a 3 años*. Ponencia en la Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.
- Britton, L. (2013). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Barcelona: Paidós
- Brown, A.L.; Campione, J.C.; Brown, L.; y Ferrara, R. (1982) Retraso mental e inteligencia, en R.J. Sternberg (eds.). *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. (pp.:599-728). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.s. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Bruner, J.s. (1984): *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Butterfield, E. C. (1986). La conducta inteligente, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo podría explicarse con una misma teoría. En R.J. Sternberg y D. Detterman (eds.). *¿qué es la inteligencia?* (pp.:63-68). Madrid: Pirámide (traducción castellano, 1988).
- Calvin, W. (2001). *Cómo piensan los cerebros*. Madrid: Debate.
- Campos, A. (2012, Agosto) *Primera Infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Ponencia realizada en el II Congreso Internacional de Neurociencias y Educación.. Lima- Perú.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación educativa*. Madrid, EOS.
- Castelló, A. (1993). Creatividad. En L.Pérez (ed.) *10 palabras sobre superdotación*. Pamplona:VB.
- Cattell, J. M. (1890). Mental tests and measurements. *Mind*, 15, 373-381.
- Clouder, C. y Rawson, M. (2002). *Educación Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Cobos, P. (1995). *El desarrollo motor y sus alteraciones*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, L. Y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Colás, P.(1997). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación”. En Buendía, L. Colás, M. P. y Hernández, F. (coords.). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. pp. 225- 249. Madrid: McGraw-Hill.
- Coll Salvador C.; Solé Gallart, I. (2007). *Factores psicológicos, relacionales y contextuales implicados en el aprendizaje escolar*. Módulo 3. UOC. Barcelona.
- Coll Salvador, C. (2007). *La construcción del conocimiento en la escuela: hacia la elaboración de un marco global de referencia para la educación escolar*. Módulo 6. UOC. Barcelona.

- Coll Salvador, C. (2007). *La psicología de la instrucción y las prácticas educativas escolares*. Módulo 1. UOC. Barcelona.
- Coll, C., Marchesi, A., y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, Vol II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Síntesis.
- Coller, X. (2005) *Estudio de casos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión Europea: La calidad en los servicios para la infancia. Red de atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1991.
- Comisión Europea: Objetivos de calidad en los servicios infantiles. Red de atención a la Infancia de la Comisión Europea, 1996.
- Consejería de Educación de Cantabria (2009). *Del Proyecto Educativo a las programaciones de aula: la incorporación de las competencias básicas a la práctica educativa*. Cuadernos de Educación, 71-73, N° 7. Santander: Atienza, E. (et al.).
- Coombs, P. (1985). La crisis en la educación. Perspectivas actuales. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos Opinión Consultiva OC-17/2002 de 28 de agosto de 2002, solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño
- Championne, J.C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 22,3,55-65.
- Daft, Richard L. (1983). "Learning the Craft of Organizational Research", *Academy of Management Review*, Vol. 8, No. 4, 539-546.
- De Jorge, Y. (16 de julio de 2012) Howard Gardner: "¿quiere potenciar la inteligencia de su hijo? Averigüe qué le apasiona". *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/20111026/ciencia/abci-entrevista-howard-gardner-201110260157.html>
- Declaración de los Derechos del niño. 1959. Aprobada unánimemente por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959.
- Declaración de los Derechos del Niño. 1959. Aprobada unánimemente por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959.
- Decroly, O. (2007). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Original escrita el año 1927)
- Decroly, O. y Boon, G. (1965). *Iniciación General al Método Decroly* (8a ed.). Buenos Aires: Losada (1a ed.: 1929).
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata (original publicado en 1914).
- Del Pozo, M. (2013). *Inteligencias Múltiples en acción*. Barcelona: Tekmanbooks.
- DeMunck, Victor C. & Sobo, Elisa J. (Eds.) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Denzin, N:K: y Lincoln, Y:S: (Eds.) (1994a) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (1998). Participant observation. In H. Russell



- Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for field-workers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dewey, J. (1987). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada (original en inglés: 1897).
- Diamond, M. y Hopson, J. (1999). *Magic Trees of the Mind : How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence*. Plume. New York.
- Diario oficial de la Unión Europea, 15.6.2011: 175/8
- Diccionario de la lengua española (DRAE) La 23.<sup>a</sup> edición se ha publicado en octubre de 2014.
- Dommett, E. (2012 ). *La estructura del cerebro. La primera infancia en perspectiva*, 7, 2-17.
- Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, M. I. (2004): *Características generales de la metodología cualitativa*. En Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. pp. 275-292. Madrid: La Muralla.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. pp. 195-302.
- Erlanson, David A.; Harris, Edward L.; Skipper, Barbara L. & Allen, Steve D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Esaño, J. y Gil, M. (1992). *Como se aprende, Cómo se enseña*. Barcelona:ICE/Horsori
- Fariás, A.M. (2003). *El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. Derechos del niño*. UNICEF. 2, 187-225.
- Fernández, R. (2001). *La entrevista en la Investigación cualitativa*. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Ferrándiz, C. (2005) *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva*. Madrid: MEC
- Ferrándiz, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Solana e hijos.
- Ferré, J. y Ferré, M. (2013). *Nuero-psico-pedagogía infantil*. Barcelona: Lebón.
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder (original en francés: 1920).
- Filho, L. (1964). *Introducción Al Estudio De La Escuela Nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Fine, Gary A. (2003). *Towards a peopled ethnography developing theory from group life*. *Ethnography*, 4(1), 41-60.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foschi, R. (2014). *María Montessori*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, H. (2010). *La escuela es el bosque*. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 72-75.
- Fröebel, F. (1914). *La educación del hombre*. Londres: Appleton y Cita.
- Froebel, F. (1989) *L'educacio de l'home i el jardí d'infants*. Barcelona: Eumo.

- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Galton, F. J. (1901). The possible improvement of the human breed under the existing conditions of law and sentiment. *Nature*. October, 31st, 659-665.
- Galton, F. J. (1988). *Herencia y eugenesia*. Madrid: Alianza. (Publicado originalmente en 1883).
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind*, Nueva York, Basic Books (traducción castellana, Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples, México, Fondo de Cultura Económica, 1987; última edición, 2001).
- Gardner, H. (1985), *The mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution*, Nueva York, Basic Books (traducción castellana. La nueva ciencia de la Mente. Historia de la revolución cognitiva, Barcelona, Paidós, 1988).
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004) "Los cien lenguajes de una reforma renacida". En *Infancia a Europa*, marzo, 11-13.
- Gardner, H. (2004) "Los cien lenguajes de una reforma renacida", En *Infancia a Europa*, marzo, 26-28.
- Gardner, H. (2004) "Los cien lenguajes", en *Infancia a Europa*, 26.
- Gardner, H. (2007). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998a), *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*, Nueva York, Teachers College Press (traducción castellana, *El Proyecto Spectrum*. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles, Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998a), *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*, Nueva York, Teachers College Press (traducción castellana, *El Proyecto Spectrum*. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles, Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998b), *Project Spectrum: Early Learning Activities*, Nueva York, Teachers College Press (traducción castellano, *El Proyecto Spectrum*. Tomo II: Actividades de aprendizaje en Educación Infantil, Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998b), *Project Spectrum: Early Learning Activities*, Nueva York, Teachers College Press (traducción castellano, *El Proyecto Spectrum*. Tomo II: Actividades de aprendizaje en Educación Infantil, Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998c), *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*, Nueva York, Teachers College Press (traducción castellana, *El Proyecto Spectrum*. Tomo III: Manual de evaluación para la Educación Infantil, Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998c), *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*, Nueva York, Teachers College Press (traducción castellana, *El Proyecto*

- Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la Educación Infantil, Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (2000a). El Proyecto Spectrum. *Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: MEC/Morata.
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (2000a). El Proyecto Spectrum. *Tomo I. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: MEC/Morata.
- Gazzaniga, M. (2002). *The cognitive neurosciences*. Cambridge Center.
- Geis, A. y Longás, J. (Coords.). (2006). *Dirigir la escuela 0 – 3*. Barcelona: Grao.
- George, Alexander L. y Andrew Bennett (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Goldschmied, E. (2005). *Educación en la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Goldschmied, E. Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata
- Goldschmied, E. Y Jackson, S. (2007) *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Alemany, I.; Mauri Majos, T. ; Valls Jiméenz E. (2007) *El aprendizaje de los contenidos escolares*. Módulo 5. UOC. Barcelona.
- Gomis, N. (2007). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. Tesis doctoral. Departamento de psicología evolutiva y didáctica. Universidad de Alicante
- González, M.J. (2004) “La escolarización de la primera infancia en España: desequilibrios territoriales y socioeconómicos en el acceso a los servicios”. In Navarro, Vicenç (Coompilador), *El Estado del Bienestar en España*. Madrid: Tecnos (pág. 233-291)
- Grandon Gill's, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London, Informing Science Press.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. Y Lincoln, Y. S. (2005) “Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluence”, en N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: sage.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of human intelligence*. N.Y.: McGraw-Hill. (Traducido al castellano. *La Naturaleza de la inteligencia*. Barcelona: Paidós. 1986)
- Hainer R. (1968). “Rationalism, pragmatism, and existentialism”. En Glat E.-Shelly M., *The research society*, Nueva York: Gordon and Breveh.
- Hamel, J. (S. Dufour y D. Fortin) (1993). *Case study methods*. California, Sage Publications.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes, Open University Press.
- Harding-Esch & Riley, (1998). *La familia bilingüe*. University Cambridge.
- Hernández, F. Y Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- House, E. R. (1980) *Evaluating With Validity*, Londres, Sage. (trad.cast. : *Evaluación, ética y*

poder. Madrid: Morata, 2000, 3ªed.)

Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 52-57.

Hoyuelos, A. (2003). El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Infancia*, 79, 26-31.

Huttenlocher, P.R. y Dabholkar, A.S. (1997) “Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex”, *Journal of Comparative Neurology*, vol. 387, págs. 167–78.

Huttenlocher, P.R. y Dabholkar, A.S. (1997) “Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex”, *Journal of Comparative Neurology*, vol. 387, págs. 167–78.

Huttenlocher, P.R. y de Courten, C. (1987) “The development of synapses in striate cortex of man”, , vol. 6, págs. 1–9.

Huttenlocher, P.R. y de Courten, C. (1987) “The development of synapses in striate cortex of man”, *Human Neurobiology*, vol. 6, págs. 1–9.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para Sentir*. Madrid:SM.

Ibarrola, B. (2012). *Cuentos para descubrir inteligencias*. Madrid:SM.

Imbernon, F. (coord.) (2005) *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Innocenti, G.M. y Price, D.J. (2005) “Exuberance in the development of cortical networks”, *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 6, págs. 955–65.

Innocenti, G.M. y Price, D.J. (2005) “Exuberance in the development of cortical networks”, *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 6, págs. 955–65.

Jiménez, A., Palmero, C. y Jiménez, J.A. (2015). Ocio, política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles, *Revista Española de Pedagogía*, 260, pp. 5-21. (JCR.IF: 0,255. Q4).

Jiménez, A., Palmero, C., González, M.; González, J y Jiménez, J.A. (2015). The Impact of educational levels on formal and informal entrepreneurship, *BRQ. Business Research Quarterly*, 18 (3) pp. 204-212. (JCR. IF 0,67. Q4).

Jubert, J. (2014). La educación comienza en la escuela. *Escuela*.4020 (593), 32-33.

Kandel, E. (2007). *Psiquiatría, psicoanálisis y la nueva biología de la mente*. Madrid: Ars Médica.

Kawulich, B. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. *FQS*, 6 (2), Art. 43. ISSN 1438-5627

Kilpatrick, W.H. (1925). *Foundations of method: informal talks on teaching*. New York: Macmillan.

Kirk, J. & Millerm, .L. (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.

Krechevsky, M. y Stork, J. “Desafío a los principios educativos”, *Cambridge Journal of Education*. Vol: 30: 57-74.

La Escuela Infantil de Villamuriel premiado por su huerto ecológico. (13 de noviembre de 2014). *El Diario Palentino*.

Lincoln, S. y Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- López-Barajas, E. (1996). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. United States of America: Atlantic Books, New York.
- Luzuriaga, L. (1928), “María Montessori”, *Revista de Pedagogía*, VII, 73, 10-15.
- Luzuriaga, L. (1967), *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada.
- Malagón, A. (2006). Características claves de la educación Steiner Waldorf. *Revista de la Asociación de Centros Educativos Waldorf Steiner en España*, 3, 10-42.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, A.: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, 2000.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2000). *Inteligencia emocional*. I Congrés estatal d'educació emocional. Conferència, Barcelona 3, 4 y 5 de febrero de 2000.
- Marina, J.A. (2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1995). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martí Sala, E.; Onrubia Goñi, J. (2007). *Las teorías del aprendizaje escolar*. Módulo 4. UOC. Barcelona.
- Martínez, L.A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Universidad Libertadores. Colombia. Pag. 73-80. Fecha de Aceptación: 16 /04 /07
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Martínez, J. (1990). “El estudio de casos en la investigación cualitativa”, en J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mayor, F. (2012). Educación en Derechos y Democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 177-185.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miras, M. y Onrubia, J. (2007). *Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar. Características individuales*. Módulo 2. UOC. Barcelona.
- Monés, J. (1988). *La escuela nueva. Cuadernos de Pedagogía*, 163, 54-58
- Montessori, M. (1974). *La formación del hombre*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1982). *El niño. El secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. Madrid: Ciencias de

la Educación Preescolar y Especial.

Montessori, M. (1998). *Educación y Paz*. Buenos Aires: Errepar.

Montessori, M. (2004). El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia en las “Cases dei Bambini” (Casas de los niños). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Montessori, M. (2013). *Jugar y aprender con el método Montessori*. Barcelona: Paidós.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza

Morales, J.J. y García, L.J. (2009). *María Montessori*. (SINERGIA) Salamanca: Kadmos.

Mulder, E.J., Robles de Medina, P.G., Huizink, A.C., Van den Bergh, B.R., Buitelaar, J.K. y Visser, G.H. (2002) “Prenatal maternal stress: effects on pregnancy and the (unborn) child”, *Development*, vol. 70, págs. 3–14.

Muñiz, J. (1996). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

Muñoz, F. (2007). El diario del profesor como instrumento de reflexión sobre la práctica docente *Los premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 159-188). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

National Scientific Council on the Developing Child (Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño) (2007), Working Paper 5, disponible en línea en: <http://www.developing-child.net> (consultado en enero de 2012).

Obregón, N. (2006) Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Cotepec, 10, Enero-junio*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Onrubia, J. (1993). “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo”. En: C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé; A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

ONU: Convención de los Derechos del Niño, 1989.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor.

Patzlaff, R. y Sabmannshausen, W. (2007). *Indicaciones de pedagogía Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Penalva, J. (2006). *Ideas, creencias y valores en educación*. Salamanca: Kadmos. (Colección SINERGIA N° 26).

Penalva, J. (2008). Constructivismo y comprensividad en la enseñanza superior: análisis crítico de los aspectos antropológicos, semánticos, epistemológicos y ontológicos. *Revista de la Educación Superior*, 146, 155-169.

Pérez, A.I. (1985). *La comunicación didáctica*. Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Pérez, G. (1994). *Metodología de la investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Perkins, D. (1992). *Smart School*. N.Y.: *The Free Press* (traducción castellana: *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa, 1995)

Pestalozzi, J.H. (2006). *Cartas sobre Educación Infantil*. Madrid: Tecnos.

- Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología. Barcelona: Editorial Labor.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1983). Psicología de la inteligencia. Barcelona: Editorial Crítica (original de 1947).
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1972). Memoria e inteligencia. Buenos Aires: El Ateneo.
- Pozo, del M. Inteligencias múltiples en acción. Barcelona: Tekman books.
- Quintanal, J; García, B. (coords); et al. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*” Madrid: CCS.
- Ratner, Carl (2002, Septiembre). Subjectivity and objectivity in qualitative methodology [29 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), Art.16. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02ratner-e.htm>
- Reyes, E. (2014). *Inteligencias Múltiples en Educación Infantil. La práctica en el aula*. Madrid: Círculo Rojo
- Ricardo Marín Ibáñez. Localización: Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, ISSN 0213-1269, N°. 13, 1997, págs. 11-26
- Richmond, P. G. (2000). *Introducción a Piaget (15 edición)*. Madrid: Fundamentos. (Publicado originalmente en 1970).
- Rivas, J. I. (1990). *La investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scale, 5<sup>th</sup> Edition*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Rousseau, J.J. (2000). El Emilio o la educación. Elaleph.com. En <http://escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>. (Obra original, 1761).
- Rousseau, J.J. (2000). El Emilio o la educación. Elaleph.com. En [www.e-libro.net/E-libro-viejo/gratis/emilio.pdf](http://www.e-libro.net/E-libro-viejo/gratis/emilio.pdf). (Obra original, 1761).
- Rozalén, J.L. (2004). *Giner de los Ríos*. Colección Sinergia. Salamanca: Kadmos.
- Rubio, E., (2002), Las políticas familiares, en Grau, M. y Mateos, A. (Eds.) *Análisis de Políticas Públicas en España: enfoques y casos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio política de la educación Teré*, 8, 13-28.
- Ruiz, M.A.; Esteban, M.; Sancho, M.A.; y Santín, D., (2015). *Indicadores básicos sobre el estado del sistema educativo español 2015*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Sabariego, M.; Masst, I. y Dorio, I. (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. En Bisquerra, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. pp. 293-328.
- Samweber, A. (2014). Mis recuerdos de Rudolf Steiner y Marie Von Sivers. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Sánchez Reyes, Ma D. (2000). “La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición

de la lengua extranjera.” Revista de Pedagogía de la universidad de Salamanca. Dpto. Filología Inglesa- Universidad de Salamanca. (E.U. de Educación de Ávila) Aula, 12. pp.43-53. Tomado de

Sandín, M.P (2005, septiembre). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. Conferencia Clausura del I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación. Universidad Experimental Libertador... Venezuela.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: MacGraw-Hill.

Santín, D. Y Sicilia, G. (2015). El impacto de la Educación Infantil en los resultados de Primaria: Evidencia para España a partir de un experimento natural. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Savater, F. (1997). *El valor de educar Barcelona*: Ariel.

Schank, R.C. (1986). Una explicación de la inteligencia. En R.J. Sternberg y D. Detterman (eds.). ¿qué es la inteligencia? (pp.:157-158). Madrid: Pirámide (traducción castellano, 1988).

Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. & LeCompte, Margaret D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en Ethnographer’s Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Schmuck, Richard (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.

Sebastián-Gallés, N. (2010) “Bilingual language acquisition: where does the difference lie?”, *Development*, vol. 53, págs. 245–55.

Simons, H. (2012). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid:Morata.

Snow, R. (1986). Sobre la inteligencia. En R.J. Sternberg y D.K. Detterman (eds.). ¿qué es la inteligencia? (pp.:159-167). Madrid: Pirámide (traducción castellano, 1988).

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.

Spearman, Ch. (1923). *The nature of intelligence and the principles o cognition*. Londres: McMillan.

Spencer, H. (1855). *The Principles of Psychology*. Londres: Longman, Brown, Green, and Longmans.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications  
Straus, A. y Corbin, J. (1990). *Bsics of qualitative reserch*. Newbury park, California: Sage.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (4ª edición 2007)

Stanovich, K.E. (2009). *What intelligence tests miss: The psychology of rational thought*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sternberg R. J., & Kaufman, S.B. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stiles, J. (1998) “The effects of early focal brain injury on lateralization of cognitive function”, *Current Directions in Psychological Science*, vol. 7, págs. 21–6.

Stuart Shanker. “Self-Regulation: Calm, Alert, and Learning”. *Education Canada*. Vol. 50 (3). Canada, 2010.

Tapia, J. A. (1992). Evaluación de la inteligencia desde el enfoque Binet-Terman-Wechsler. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la Evaluación Psicológica (Vol. I)*. Madrid:



Pirámide.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.

Terman L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

Terman L. M. (1919). *The intelligence of school children*. Boston: Houghton Mifflin.

Terman L. M. (1922). Were we born that way? *World's work*, 44, 657-659.

Terman, L. M. y Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. M. y Merrill, M. A. (1960). *Stanford-Binet intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and software tool*. London: Taylor & Francis Group.

Thordike, E. (1913) *Educational Psychology* (vol. 1 y 2). N.Y.:Teachers College Columbia University.

Thurstone, L.L. (1938) *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tilla, J. (Coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.

Tummer, L. (2000). *Rudolf Steiner y antroposofía para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente SRL.

UNESCO: Informe de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI, 1996.

UNICEF: Estado mundial de la infancia, 2001.

Vega, M. de (1982). *La metáfora del ordenador: implicaciones y límites*. En I. Delclaux; J. Seoane (ed.). *psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid: Pirámide.

Vila, D. (2009). La Educación Infantil de 0 a 3 años, una etapa decisiva. MUFACE 214. Recuperado de: <http://www.muface.es/revista/p214/educ.htm>

VVAA. 2001. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Walter, R. (1984). *La realización de estudios de casos en Educación. Ética, teoría y procedimientos*. En Dockrekk, W. B. y Hamilton, D. (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea. pp .42-82.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Buenos Aires: Universidad del CEMA

Yin, R.(1989) *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Zubiria, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

## WEBGRAFÍA

<http://www.revistainfancia.org> (15/03/2015)

<https://www.crin.org/es/biblioteca> (17/01/2015)

<http://www.muface.es/revista/p214/educ.htm> (16/04/2015)

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-infantil.html> (19/12/2014)

<http://etimologias.dechile.net/?inteligencia> (17/02/2015)

[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69363/1/La\\_influencia\\_de\\_la\\_edad\\_temprana\\_en\\_el\\_.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69363/1/La_influencia_de_la_edad_temprana_en_el_.pdf) (27/01/2015)

<http://definicion.mx/sistema-educativo/> (20/12/2014)

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bruner.htm> (24/04/2015)

[http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html) (7/02/2015)

<http://www.ine.es> (15/01/2015)

## ANEXO DOCUMENTAL

---

La presente Tesis incluye un CD-R con los siguientes Anexos:

### **ANEXOS**

ANEXO I: Los principios de los derechos del niño.

ANEXO II: Decreto 12/2008 y ORDEN EDU/904/2011, de 13 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 12/2008.

ANEXO III: Guión de entrevistas: educadoras, familias y trabajadores del CO “Villa San José”.

ANEXO IV: Instrumento de recogida de información durante el periodo de acogida.

ANEXO V: Datos recogidos relativos a las distintas inteligencias en el aula de los árboles.

ANEXO VI: Ejemplos de centros de interés, uno de inglés y otro del aula de los árboles.

ANEXO VII: Ejemplo de talleres con las familias.

ANEXO VIII: Ejemplos de la planificación seguida en cada aula, presentado a las familias.