

REVISTA DE LA  
ASSOCIACIÓ DE MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fan-cia

MARZO/ABRIL

1992

educar de 0 a 6 años



12

# PADRES

de alumnos

## La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Cometas
- Cuentos

Y todo lo que quieras  
porque la revista LA HACES TU  
Participa en tu APA

ENVIAR A:



Puerta del Sol, 4 6 A  
28013 MADRID  
Tels (91) 531 02 48  
522 01 62 531 15 02  
Fax. (91) 521 73 92

### BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre

Apellidos

Fecha

C.P.

Provincia

Tel.

#### SUSCRIPCION ANUAL

En todo el territorio nacional

1.500 ptas.

Otros países de la CEE

1.800 ptas.

Restantes países

2.100 ptas

### Para domiciliar en Banco

Banco Caja  
Agencia  
Direccion  
Poblacion  
Provincia  
Numero de cuenta  
Titular

Señores Agradecere que non cargo a mi cuenta atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripcion anual a esta revista

En a de de

Firma:

Página abierta: RESUMEN DE LOS PLANTEAMIENTOS REFERENTES A LAS ESCUELAS INFANTILES LABORALES/Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles	2
Educación de 0 a 6 años: LA OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA/Lourdes Molina	4
Educación de 0 a 6 años: COEDUCACIÓN/Comisión de Educación de la Asamblea de Mujeres de Bizkaia	9
Escuela 0-3: LAS PEQUEÑAS COSAS QUE TRADUCEN UNOS VALORES/Carme Cols	13
Escuela 0-3: EL NIÑO SORDO Y LA ESCUELA INFANTIL: DETECCIÓN E INTEGRACIÓN/Isabel Ferrer	17
Buenas Ideas: JUEGOS PARA TRABAJAR LA ATENCIÓN, LA PERCEPCIÓN, LAS RELACIONES.../Izaskun Madariaga	21
Escuela 3-6: NIÑOS Y ORDENADORES/George Forman	22
Escuela 3-6: LOS BOTES DE LETRAS/Montserrat Fons	26
Infancia y Sociedad: CÓMO VIVEN LOS NIÑOS LA SEPARACIÓN DE SUS PADRES/José Trigo	30
Infancia y Sociedad: ARQUITECTURA INNOVADORA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL/Rosi Vélez	33
Infancia y Salud: TERMORREGULACIÓN/Dolors Canals	36
Infancia y Salud: LLEVAR A LOS NIÑOS A LA CAMA/Lella Gandini	39
Érase una vez: EL CUENTO DE LOS VESTIDOS NUEVOS DEL EMPERADOR O DE LO QUE CONTESECIÓ A UN REY CON LOS BURLADORES QUE FICIERON UN PAÑO./Roser Ros	42
Informaciones	45
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

## 1.400 MILLONES

1.400 millones de pesetas era la cifra que, inconvenientemente congelada, sin tener en cuenta aumentos del IPC, ni otras menudencias que alegran la vida de los trabajadores, iba pasando de año en año, y ya sumaban siete, y de presupuesto de un Ministerio al del otro, para subvencionar las llamadas *guarderías laborales* de toda España. En 1991 los 1.400 millones eran consignados a los presupuestos del Ministerio de Asuntos Sociales.

Recordemos que *guarderías laborales* son aquéllas que, hace más de quince años, el Ministerio de Trabajo consideró que prestaban un servicio al trabajo de la mujer al guardarle los hijos pequeños en horario laboral. Muchas de ellas han evolucionado, integrando planteamientos educativos, pero la mayoría de las antiguamente consideradas guarderías laborales continúan teniendo una economía precaria, y, aunque la subvención global de los 1.400 millones les solucionaba bien poco, les era absolutamente necesaria, y, como cada año, esperada. Y todavía más después de la aparición del decreto de requisitos mínimos para la Escuela Infantil, con el que comienza la aplicación de la LOGSE en nuestro nivel de educación.

Se esperaba, confiando en una lógica que quizá sólo el sector tiene clara, que este año habría un aumento de la partida, para permitir avanzar en los requisitos exigibles, y, por otra parte, que las administraciones educativas, Ministerio de Educación y Consejerías del ramo, intervendrían en los criterios de su asignación e incluso tal vez harían figurar la partida en los diversos presupuestos de educación. No ha sido así.

El Ministerio y las Consejerías de Asuntos Sociales o de Bienestar Social decidieron en una reunión dar a esta partida otro destino en los presupuestos del 92. La reacción de las guarderías afectadas no se ha hecho esperar. Los medios de comunicación se han hecho eco: comentarios, entrevistas, manifestaciones, donde se entremezclaban los que se preocupaban de su problema, los que se aprovechaban para echar agua a su propio molino político y los que planteaban el problema en un nivel mucho más general.

Porque el de la educación infantil es un problema que tiene mucho más alcance que el de las antiguas guarderías laborales y los 1.400 millones que ahora se discuten. Es el problema de la aplicación de la LOGSE en nuestro viejo lema y objetivo de educar de 0 a 6 años, tal como la Ley prevé en sus artículos 7 y 11: *«las Administraciones educativas coordinarán de puestos escolares de educación infantil de las diversas Administraciones públicas y asegurarán la realción de los equipos pedagógicos de los dos ciclos y desarrollarán la educación infantil fijando las condiciones para hacer convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas, sin ánimo de lucro.»*

Ojalá que el alboroto que la desaparición de los 1.400 millones ha desencadenado sirva no sólo para recuperarlos sino para que las *Administraciones educativas*, y las otras, comiencen a ponerse de acuerdo y a fijar y fijarse las condiciones para cumplir la ley.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271  
08008 Barcelona.  
Teléf. 237 07 01.  
Fax 415 36 80.

Colaboran:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Acción positiva de la Red Europea de Modelos de Atención a la Infancia.



Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Mercè Marlès. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, M<sup>a</sup> Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Azucena Sanz, Mercedes Toro; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; Castilla León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbautua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; Extremadura: Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; Galicia: M<sup>a</sup> Luisa Abad, Clara Agra, M<sup>a</sup> Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

## Resumen de los planteamientos referentes a las escuelas infantiles laborales

La creación y desarrollo de estas escuelas viene sancionado por un decreto que dice que «...servirán para facilitar la integración laboral de la madre trabajadora de hijos menores de 6 años...» y «...hasta que no sean una realidad social las escuelas infantiles.»

En la actualidad todavía no son una realidad estas escuelas, aunque hay una ley (LOGSE) aprobada al respecto.

La ley recoge lo que ya la Constitución y los Derechos del niño declaran: *el derecho a la educación.*

«La educación infantil comprende hasta los 6 años, las administraciones públicas garantizarán un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.»

La ley continúa diciendo que «los Centros de educación Infantil pueden impartir el primer ciclo (0-3) el segundo (3-6) o ambos, las administraciones educativas desarrollarán la educación infantil, estableciendo convenios con Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y con entidades privadas sin ánimo de lucro.»

Las escuelas que representa la Coordinadora Estatal, entre ellas en un número considerable las laborales, han cumplido con estos principios antes que éstos fueran formulados como ley, ya que nacieron con vocación de centros públicos y para garantizar el derecho a la educación desde el nacimiento, han actuado como servicio sustitutorio de los deberes del estado. Se han desarrollado a partir de un

proyecto educativo 0-6 años, exigiéndose un alto nivel de calidad pedagógica basado tanto en su proyecto de centro, la formación de los profesionales, las ratios, la adecuación de su infraestructura y la gestión democrática.

Todo esto ha ido paralelo al interés porque esta etapa se reconociera como educativa, sin olvidar lo que, por la edad de los niños que atiende, y por la condición de la mayoría de los padres, es un servicio social. Por esto defendemos una escuela de dimensiones humanizadas, no masificada, donde las necesidades de seguridad, autonomía y afecto de los niños más pequeños se satisfacen más naturalmente.

Una escuela que entiende que todo el tiempo y su distribución están pensados

para contribuir globalmente al desarrollo integral del niño.

Una escuela que parte de la realidad social del niño implicando a las familias en la educación de sus hijos.

Una escuela que prima el trabajo en equipo corresponsabilizando a sus miembros en la gestión de la escuela, en el mantenimiento de su línea educativa y que no se basa en la jerarquización.

En fin, una escuela que da respuesta a los derechos inalienables de los niños, a la vida y a la salud en su sentido más amplio, a la educación y al respeto a la identidad individual, étnica, lingüística, cultural y religiosa.

Este es el modelo de escuela por el que



hemos luchado y que deseábamos ver por fin recogido en una ley que pudiera garantizarlo para todos los niños. No solamente no ha sido así, sino que ahora los centros que respondían a estas características se ven en el trance de tener que desaparecer, debido a la nula consideración que las Administraciones, tanto social como educativa, nos han tenido.

Por una parte la decisión del Ministerio de Asuntos Sociales de suprimir la subvención y la «no decisión» del Ministerio de Educación y Ciencia a la hora de planificar el futuro hacen que este colectivo de niños, padres y trabajadores de la ESCUELA INFANTIL puedan ser borrados de un plumazo de la Ordenación General del Sistema Educativo.

Ahora, y después de reconocer «el grave error», el Ministerio de Asuntos Sociales propone mantener una escuálida subvención para el 92, que ya ha bajado de 1421 millones del 90 a 1401 el 91, y descontando lo que correspondería a los Ayuntamientos, y además para el 0-3, sin garantizar el futuro, ¡no se puede pedir más!

Esto significa que desaparecen los centros 0-6, y con ellos el ciclo 0-3 de los mismos. Con tan escasa ayuda para su sostenimiento, teniéndose que encargar del ciclo más caro, las Escuelas tendrán que cerrar. Si la misma subvención tiene que servir para reconvertir los centros 0-6 en centros 0-3, los costos tendrían que ir repartidos, aumentando las cuotas de los padres y disminuyendo el sueldo de los trabajadores, ya que por la misma

exigencia a la hora de repartir la subvención los centros *deben ser sin ánimo de lucro*, por lo que esta situación en las escuelas de las que hablamos sería insostenible.

No nos oponemos a que se regularice la situación del colectivo, pero, eso sí, queremos que se cuente con nosotros, y que se tomen nuestros centros como la base de la red de escuelas infantiles públicas que la Administración está obligada a crear. También podremos evitar que en un futuro puedan repetirse más *graves errores* como el que hoy nos afecta.

Estamos hartos de defender la Educación Infantil a costa de nosotros mismos, y de irnos quedando progresivamente al margen y sin subsistencia. De hacer el papel

que le tocaría desempeñar a la Administración, y a la hora del reconocimiento la PARTIDA = 0.

Por todo esto, la decisión del Ministerio de Asuntos Sociales de retirar la partida de GUARDERÍAS INFANTILES LABORALES ha sido la gota que ha hecho derramar el vaso, es por lo que planteamos una serie de medidas más contundentes y no solamente las de negociar en los despachos de los MINISTERIOS.

**COORDINADORA ESTATAL  
DE ESCUELAS INFANTILES**

FEBRERO DE 1992



La observación de nuestra cultura, nuestras tradiciones...

educar de 0 a 6

## LA OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA

LOURDES MOLINA

### Un elemento importante en la acción y en la investigación educativas

Para los que *no admitimos* que la acción educativa deba reducirse a un conjunto de técnicas que tengan por objeto una homogeneización de los comportamientos de los niños,

para los que *no admitimos* que el comportamiento del hombre tenga una relación directa, determinante y exclusiva con las características adquiridas por herencia biológica,

para los que *defendemos* que la evolución del niño (y del hombre) es el resultado de la interacción (acción mutua) entre el organismo y el medio, que es un medio físico y social,

para los que *defendemos* que la acción educativa no puede partir sólo de un conocimiento exhaustivo de las leyes generales de desarrollo psíquico de los niños, sino que debe tener en cuenta también las peculiaridades propias de cada uno de ellos, su historia personal, sus experiencias, sus necesidades, su medio concreto, su acción,

para todos los que buscamos la manera de crear condiciones educativas –estimuladoras del desarrollo– que partan de las necesidades y posibilidades del grupo de niños en concreto y de cada niño en particular, que respeten sus ritmos de apropiación de la realidad, que tengan en cuenta y aprovechen las influencias y oportunidades que ofrecen el medio familiar y socio-cultural, que respeten y estimulen el valor estructural de la acción del niño...

Para *todos nosotros*, no es suficiente con conocer las leyes del desarrollo infantil, los recursos metodológicos y didácticos experimentales considerados válidos, sino que a *todos* nos es necesario también, saber OBSERVAR, VALORAR e INTERPRETAR el comportamiento de los niños, las variantes del medio y la relación educativa.

### Observar para comprender, comprender para actuar

Son varios los profesionales que, junto a los padres, colaboran en la educación de los niños. Todos –maestros, psicólogos, médicos, monitores...– tienen que analizar los comportamientos de los niños, las condiciones en que se encuentran, el sistema educativo, el marco socio-familiar, etc., si quieren hacer su trabajo de forma adecuada.

Nos referiremos, no obstante, básicamente a las oportunidades que tiene el *maestro* de observar y analizar la realidad para contribuir a la evolución de los niños que tiene al cargo, para hacer aportaciones a la investigación psicopedagógica.

El maestro es un elemento activo en la situación educativa; es corresponsable de la organización de los estímulos que el medio aporta al niño.

El maestro tiene conocimientos de psicopedagogía, matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, etc.; conoce unas cuantas técnicas; conoce unos cuantos métodos; tiene unos cuantos recursos.

Los niños tienen un nivel de desarrollo, un ritmo de maduración, unas necesidades, una familia, un barrio, una historia personal, unas experiencias...

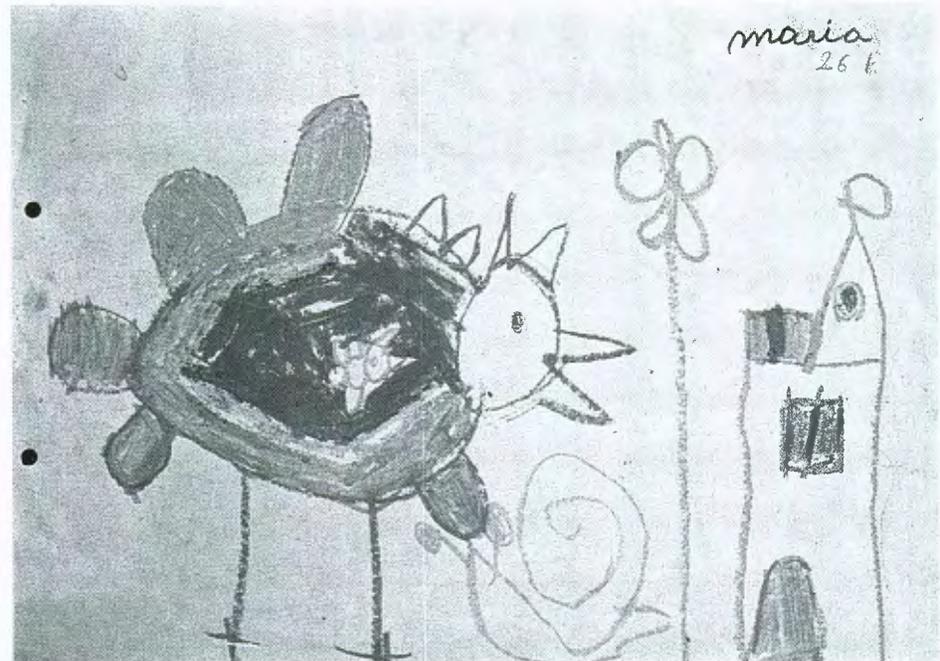
La escuela tiene unos criterios, unas condiciones, unas posibilidades, un entorno concreto; la escuela es un lugar de encuentro, de comunicación, de intercambio, de transmisión de conocimientos, de aprendizaje, de evolución...

Niño, maestro, escuela, familia, entorno... entran en acción, se interaccionan.

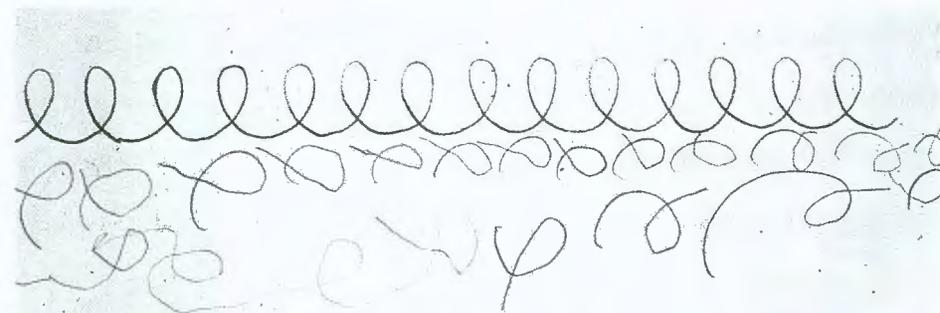
El maestro debe *observar* estas interacciones; debe observarlas para *comprender*; debe comprenderlas para *actuar* en consecuencia.

La acción educativa no puede montarse únicamente sobre teorías psicopedagógicas generales, sobre técnicas válidas para todos; hay que tener en cuenta también los elementos concretos del medio y del comportamiento de los niños.

Sólo a partir de un análisis sistemático y científico de la realidad concreta (material y humana), el educador podrá hacer una selección de los estímulos útiles, necesarios y adecuados.



*Las producciones de los niños, fuente de conocimiento de su organización perceptivo-espacial, su visión del mundo...*





La observación del comportamiento espontáneo.

## Requisitos para una observación psicopedagógica científica, útil para comprender y actuar en consecuencia

La observación es una metodología aún poco sistematizada en el ámbito psicopedagógico.

Sin duda, es un instrumento empleado frecuentemente en nuestras escuelas. Sin duda, es la «observación» la que, a menudo, nos lleva a acercarnos al conocimiento –más o menos intuitivo– del niño, del medio y de la acción educativa y nos sugiere cómo elaborar nuestra estrategia psicopedagógica.

Es necesario, no obstante, superar este nivel «intuitivo». Es necesario garantizar que podemos recoger los datos sistemáticamente y llegar a unas conclusiones ajustadas, válidas y científicas.

Como primera aproximación, diremos que en un proceso de observación científica se debe:

definir con precisión cuáles son los OBJETIVOS y el TEMA de la observación.

Pongamos por caso: controlar la metodología de aprendizaje que estamos empleando; elaborar un programa psicopedagógico que parta de las características y necesidades de los niños; resolver un conflicto concreto (agresividad, celos, inseguridad, incomunicación, imposición...); establecer unas relaciones afectivo-emocionales; ver en la práctica cosas leídas y/o estudiadas; hacer un estudio-investigación sobre una temática, etc.

Observaremos todo aquello que esté relacionado con el niño y su evolución:

- el niño y su comportamiento y necesidades: conductas alimenticias, control de esfínteres, sueño, hábitos personales y sociales, higiene, condiciones físicas, salud, motricidad, esquema corporal, lateralidad, gesticulación, lenguaje oral, expresión corporal, expresión plástica, ritmo, función simbólica, organización perceptiva, organización espacio-tiempo, atención, afectividad, emociones, comunicación, juego, dibujo, agresividad...
- el entorno del niño y de la escuela: condiciones ecológicas, sanitarias, sociales, económicas, ideológicas, políticas, lingüísticas, geográficas, demográficas, familiares, sistema educativo, tradiciones, costumbres, vivienda, urbanismo...
- la escuela y sus condiciones: edificio, material, organización, planteamiento educativo, recursos materiales, recursos humanos...
- La propia acción como maestro: criterios, valores, participación en la vida colectiva, relación con los niños y sus familiares...

Hay que concretar cuál es el aspecto que vamos a observar y con qué finalidad.





*La satisfacción de las necesidades básicas es buen momento para observar.*



La elaboración previa de un «guión de aspectos a tener en cuenta» (citado en el apartado anterior) nos facilitará esta tarea.

Evidentemente, esta recopilación de datos estará influenciada por los conocimientos teórico-prácticos, la experiencia profesional, etc., del observador; este hecho, lejos de alarmarnos, debemos asumirlo.

Asumirlo no significa dejar de esforzarse en ser objetivo.

\* Clasificar y ordenar el material recogido para hacer un ANÁLISIS (VALORACIÓN E INTERPRETACIÓN).

Para hacerlo, debemos elaborar una «pauta de análisis». En este momento relacionaremos entre sí todos los datos que tengamos: conocimientos teórico-prácticos, datos de los niños (personales, de evolución, familiares, socio-culturales...), datos del marco ambiental, hechos observados, material recogido, etc.

\* Sacar CONCLUSIONES respecto al objetivo y a las hipótesis que nos habíamos planteado.

### **Algunas posibles aplicaciones de las conclusiones extraídas de nuestras observaciones**

Los resultados de nuestras observaciones pueden ser útiles y necesarios en:

- \* La planificación de nuestra acción educativa a partir de las necesidades y características –colectivas e individuales– del grupo-clase.
- \* Las entrevistas con los padres, con los que tenemos que elaborar estrategias conjuntas de educación de sus hijos.
- \* Las reuniones de padres.
- \* El trabajo en común con otros maestros y otros profesionales (la acción de los cuales recaiga –de una forma más o menos directa– en los niños: psicólogos, pedagogos, inspectores, médicos, arquitectos...).
- \* El conocimiento teórico-práctico de las características y necesidades infantiles, de las características de nuestra cultura, de las necesidades de equipamientos y servicios en nuestros barrios y/o pueblos, etc.
- \* La contribución en el avance de la psicopedagogía a través de la investigación psicopedagógica en el marco natural.

Cuando hagamos observaciones individuales a los niños, les incluiremos en su «dossier psicopedagógico».

## COEDUCACIÓN

## COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE LA ASAMBLEA DE MUJERES DE BIZKAIA

Este artículo pretende ayudar a la reflexión sobre un término aún sin definir totalmente, la COEDUCACIÓN. Para su definición y para las implicaciones educativas que conlleva, especialmente en la etapa infantil (0-6) que nos ocupa, son fundamentales las aportaciones de todas/os las/os educadoras/es.

Desde la implantación generalizada de la escuela mixta, en la década de los 70, es habitual que educadoras y educadores describan su actividad docente en términos de igualdad entre niñas y niños. Estamos juntos/as y somos iguales, por tanto, no existe una educación diferenciada.

Cuando la observación de la realidad nos lleva a constatar comportamientos diferenciados entre ambos sexos, tendemos a atribuirlos a *causas «naturales»* porque, como bien sabemos, «los niños son más movidos y las niñas son siempre más formales», o bien, achacamos estos comportamientos a *etapas educativas anteriores* ya sean en el hogar o en la escuela, lo cual nos libera de responsabilidades y hace que éstas recaigan sobre otras personas.

Sin embargo, nosotras pensamos que se trata de una responsabilidad compartida.

Cuando nace un bebé, aún sin modelar, las personas adultas marcamos la diferencia y utilizamos para ello el color, los atuendos, los adornos, los complementos, etc., para indicar que es un niño o una niña. A partir de ese momento, nuestro comportamiento hacia la criatura será diferente. El tono de voz, el contenido de nuestros mensajes, los juguetes y las expectativas acerca de sus comportamientos se diversifican. Consciente o inconscientemente estamos construyendo *GÉNERO*.

El género es una *identidad cultural* que se elabora sobre la *identidad sexual*.

La diferenciación sexual es necesaria para la reproducción de la especie humana. Sin embargo, se convierte en una diferenciación de géneros que es necesaria únicamente para la reproducción de una organización social. En la base de esta organización persiste hoy una *división de tareas en función del sexo* y a cada tarea-función le corresponden unas habilidades, unos contenidos e, implícitamente, unos valores.

La educación infantil es el primer paso del proceso educativo que se lleva a cabo en la escuela, y ésta, como uno de los pilares fundamentales de la sociedad, contribuye a que el mensaje educador se convierta, en definitiva, en reproductor de géneros-roles diferenciados para unas y para otros.

Así, la división sexual macho-hembra se convierte en una división de géneros en la que aparecen unos estereotipos femeninos y masculinos.

Esta elaboración *no es «natural»* sino socio-cultural y toma diferentes formas según los patrones culturales en los que estamos inmersas/os.

Hoy, el modelo educativo de géneros es sexista y supone un corsé y una represión de las personas para adaptarlas a una definición cultural de la masculinidad y de la femineidad que impide a los individuos desarrollar todo su potencial humano.

Sólo una actitud consciente de la necesidad de una educación no sexista, en las que las diferencias entre los sexos no supongan una jerarquización de los valores masculinos sobre los femeninos, nos dará luz en una tarea *COEDUCADORA*.

Es muy importante que la COEDUCACIÓN figure como objetivo fundamental en todos los proyectos de los centros. Nuestra propuesta coeducadora se dirige hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un modelo sintético que agrupa todos los aspectos positivos que configuran ambos estereotipos: masculino y femenino. Esto no supone un modelo uniforme sino que las per-

sonas, en su diversidad, puedan desarrollar todas sus potencialidades al margen de que hayan nacido niñas o niños.

Como ya hemos dicho anteriormente, la educación infantil es el comienzo de la andadura educativa y es, en este momento, en el que se están poniendo las bases que configuran a la persona. Uno de los factores fundamentales de esa configuración es la asimilación del rol.

Alrededor del año y medio, hay un comienzo de identidad propia diferenciándose de la figura de apego. La identificación sexual se va elaborando a partir de las diferencias físicas y así: «Yo soy una niña porque tengo vulva y yo soy un niño porque tengo pene».

Es el momento evolutivo de la «no conservación de la materia» que mediatiza la forma de entender el mundo y de entenderse a sí mismas/os: «Tengo una capa roja y soy Superman».

La identificación del género, sin embargo, se va conformando a partir de las diferentes tareas que realizan y así: «Yo soy una mamá porque plancho y yo soy un papá porque leo el periódico».

La identidad sexual se define como la consciencia de ser mujer u hombre en relación con la figura corporal y los roles sexuales son los comportamientos, sentimientos, actitudes, que se consideran propios de la mujer y del hombre y que tienen una base cultural.

Toda la configuración de estas identidades se lleva a cabo a través de la imitación y del juego simbólico que es el medio que, tanto niñas como niños, tienen de entender la realidad y hacerla suya.

Los modelos femeninos que esta sociedad propone a las niñas para configurar su rol desde la familia, escuela, medios de comunicación, etc., son mucho menos atractivos que los que propone a los niños (sumisión frente a dominio, pasividad frente a actividad, falta de iniciativa frente a protagonismo, valentía frente a miedo, agresividad frente a ternura, etc.).

Esto plantea, en algunos casos, problemas emotivos y de personalidad en muchas niñas y algunos niños que se sienten reprimidas/os en cuanto que mantienen comportamientos alejados de los que su rol les asigna.

*¿Cómo podemos intervenir desde nuestro ámbito de actuación?*

En un primer momento, es imprescindible ayudar a la coeducación armónica entre la identidad sexual y la genérica que se verá facilitada a través de la presentación de unos roles flexibles, igualitarios y no discriminatorios.

Hemos de reflexionar sobre nuestra actuación pedagógica y explicitar conscientemente las diferentes expectativas y exigencias que tenemos hacia unas y hacia otros:

- ¿Cómo reaccionamos ante una niña sucia y ante un niño sucio?
- ¿Qué hacemos ante un niño que habitualmente llora?
- Y si es una niña, ¿reaccionamos igual?
- ¿Cuántas veces elegimos una niña para recoger el material de los demás, para ayudar a algún compañero?
- ¿Cuántas veces se lo pedimos a un niño?
- ¿Cómo reaccionas ante los comportamientos violentos de una niña y de un niño?
- ¿Has observado, en las actividades colectivas, cuántas veces son protagonistas las niñas y cuántas lo son los niños?

Así como en las actitudes diferenciadas que mostramos hacia las niñas y los niños, debemos reflexionar sobre el lenguaje que utilizamos, los contenidos que transmitimos y los instrumentos de los que nos valemos:

- ¿Cuántas veces nos referimos a las niñas en femenino?
- ¿Cuántas veces elegimos personajes femeninos como protagonistas de nuestros cuentos?
- ¿Cuántos personajes femeninos asumen roles activos, resuelven problemas, son valientes, aventureros y están llenos de vigor y de fuerza?
- ¿Cuántos personajes masculinos asumen tareas domésticas, manifiestan ternura y se preocupan por los/as demás?

Imaginaos, por un momento, un personaje masculino que sufra resignadamente penalidades, no se rebele y, al final, como recompensa, obtenga un anillo de bodas.

Los instrumentos que utilizamos: los cuentos, las imágenes, los murales, los vídeos, los juguetes, etc., no son asépticos y contribuyen a reforzar los estereotipos. Es necesario ser conscientes del riesgo porque las niñas y los niños son mucho más sensibles a lo que ven que a lo que se les dice.

Todos los elementos que hemos citado, forman parte del currículum escolar y la situación que actualmente vive la escuela mixta es la de un currículum explícito idéntico para ambos sexos y uno oculto que mantiene casi intactas las discriminaciones sexistas. Es tarea de todas y de todos, si de verdad queremos modificar la situación, conseguir que afloren y sean analizadas las contradicciones para ir dando pasos positivos hacia un modelo coeducador justo e igualitario.



BAT-ROS 1992



*La distribución de cosas en el espacio posee su propio lenguaje.*



escuela 0-3

## LAS PEQUEÑAS COSAS QUE TRADUCEN UNOS VALORES

CARME COLS

**Se plantea la importancia de la toma de conciencia de las pequeñas cosas que, en el marco de la escuela, dependen del comportamiento y de la forma de ser de cada individualidad, y que nos ayudan a concretar y a conquistar nuevas formas de actuar.**

Las pequeñas cosas son todas aquellas que no se ven, que no constan en ningún programa porque dependen de la forma de comportarse y la manera de ser de cada persona, individualmente.

Cada individuo ha interiorizado a lo largo de su vida la realidad sociocultural del medio en que se ha desarrollado. Esta realidad se ha ido almacenando en nuestro cerebro. Poco a poco, a través de las sensaciones, percepciones, imágenes, experiencias vividas, etc., consciente o inconscientemente, las personas actuamos de una forma determinada transmitiendo unas actitudes y unos valores. En el marco escolar, la toma de conciencia de las pequeñas cosas que nos transmiten algo más dependen del comportamiento y de la forma de ser de cada individuo, de cada maestro. La reflexión sobre estos hechos nos ayuda a concretar y a conquistar nuevas formas de actuación.

La exposición de dos situaciones concretas nos ayudará a clarificar lo que deseamos expresar.

### Tenemos que repartir algo a los niños

Puede tratarse de globos, caramelos, galletas, lápices, tijeras, pegatinas, papeles, etc. Esta situación se presenta a menudo, tanto entre los más pequeños como entre los mayores... Desde muy pequeños la manera de repartir un material puede generar valores de uno u otro tipo. A título de ejemplo expondremos el siguiente caso:

Un día repartimos una caja de galletas variadas. Todos querían las de chocolate. Sin darle mayor importancia las fui distribuyendo hasta que las de chocolate se acabaron. ¡Ay! ¡Qué pataleta montó la niña que se quedó sin, y no es que le faltara razón! ¡No hubo forma de hacerle entender que ya se habían terminado, tal era nuestro razonamiento! Cuando se restableció la calma, hice una reflexión en voz alta ante las personas que habían presenciado lo sucedido. La forma de repartir las galletas había provocado aquella situación. Para realizar una comprobación formulamos una hipótesis: si en lugar de dar una galleta a cada niño, les ofrecíamos la posibilidad de que cada uno cogiera una, esta situación no se habría producido. La hipótesis quedó demostrada. Efectivamente, ni todos los niños, como suponíamos, querían las de chocolate, ni cuando éstas se acabaron fue necesario ningún tipo de razonamiento. Cada niño, desde un principio, sabía que podía coger una galleta, la que más le gustara, y que podían repetir hasta que se acabaran. Cada vez, el niño podía ver y comprobar las galletas que aún quedaban y coger la que más le apeteciera.

Esta reflexión nos sirvió para observar y concretar lo que pasaba cuando se repartía algo. Nos dimos cuenta de que los niños eran capaces de adaptarse a las diferentes maneras de dar u ofrecer una cosa, pero que los resultados eran diferentes. No diremos si más buenos o más malos, pero sí que el contenido, la forma de repartir, tenía que ser coherente con la exposición teórica de nuestro proyecto educativo.

Una cesta... siempre a punto y la idea de ofrecer pactando, en lugar de dar imponiendo, ayudó a cambiar la forma de repartir las cosas. Esta pequeña cesta nos recordaba siempre la fórmula. Lentamente, fueron desapareciendo las ansias de ser los primeros en poseer el objeto. Repartir algo era una clase repleta de contenido: el niño tenía que conocer y saber lo que quería y cómo lo quería. Tenía que respetar la cantidad pactada con el resto del grupo. Tenía que encontrar, y el maestro también le tenía que dar, alternativas o estrategias cuando comprobaba que lo que quería se había acabado.

Recuerdo lo pobre que resultaba cuando el adulto era el amo y señor de lo que se repartía dando e imponiendo: coge, coge, coge..., calla, calla, calla...,



*La manera de repartir un material puede generar valores de uno u otro tipo.*





La escuela está llena de pequeños momentos educativos para la conquista de la propia autonomía.

no te toca..., te toca... ¡Ay! Pobre del niño que fuera un poco rebelde... Ni qué decir tiene que después, por otra parte, realizaban unos estupendos ejercicios de matemáticas, de lenguaje, etc., pero, cuando llegaba el momento de repartir, no era preciso saber cómo hacerlo ni tener un criterio establecido.

La manera de ofrecer pactando, repetida en múltiples ocasiones dentro del marco escolar, incide en la educación de la conquista de la propia autonomía intelectual y moral. Esta pequeña cesta, siempre a punto, ha sido la clave para la concreción de aquello que nos formulábamos de una forma teórica, pero que en el momento de llevarlo a la práctica resultaba traicionado por nuestra educación, más dispuesta a actuar dando, imponiendo, que a ofrecer pactando.

### La distribución de las cosas en el espacio

El modo de organizar el espacio y sus elementos a menudo actúa como espejo de nuestra forma de ser. Dicha organización se halla repleta de pequeñas cosas que poseen su propio lenguaje. Según el modo de colocar el material en un estante, más arriba o más abajo, se facilitará una u otra cosa. En un espacio pequeño, el hecho de poder doblar o no una mesa, se traducirá en un número mayor o menor de facilidades, en unas oportunidades u otras. Si tenemos unos botes para colocar pasta, cosas que los niños encuentran, etc., no será lo mismo si son opacos o transparentes, ya que ello determinará que los niños puedan ver o no lo que hay en su interior, y se provocarán demandas diferentes. Desde luego nos podríamos extender mucho más si analizáramos las pequeñas cosas con las que cuenta el maestro para la organización de su clase. Pero no es ése el objetivo de este artículo. Pasaré a exponer, seguidamente, una segunda situación en la que se da un cambio de distribución que, aparentemente, no posee mayor importancia.

Una de las actividades programadas con el grupo de niños de dos o tres años es la de traer de casa una planta para cuidarla durante el curso. A esta actividad la llamábamos *cultivar y cuidar un jardín*. Una vez por semana, de forma sistemática, las regábamos. las plantas estaban colocadas en un estante, un pequeño espacio de la clase.

Puede que resultara bonito, y lo cierto es que a todos les gustaba el hecho de *cultivar un jardín* y tener un cartel que decía: «los miércoles a primera hora regamos las plantas», y, así, sistemáticamente, lo hacíamos. Pero, cuando llegaba el momento en que los niños tenían que coger su planta, ya os podéis imaginar lo que sucedía: se amontonaban los niños y las plantas. Al entregar a cada niño su planta se producía una gran aglomeración y al regarlas era casi del todo imposible evitar que alguno no se mojara. Eran demasiados los que se dedicaban a la misma actividad. Poco a poco, al cabo de un rato, esta actividad se iba ordenando, pero había algunos niños que, si no se los obligaba, no

querían saber nada de su planta. Puede que les hubiera dado demasiados gustos... y a algunos ya se les había muerto... *Un pequeño cambio en la distribución de estas plantas provocó la modificación de las situaciones conflictivas.* A principios de curso los niños traían su planta. Se la presentaba al grupo y, luego, tras una relación niño-maestra, preguntábamos cuál sería el lugar que más le gustaría a la planta. Disponíamos de un libro de consulta. ¿Qué nos explicaba el libro? Qué cantidad de luz necesitaba, el lugar que más le gustaba, dentro o fuera de la clase, y si se tenía que regar mucho o poco. Esta información y lo que ya sabíamos de aquella planta nos hacía decidir el lugar más idóneo. Era ésta una situación de comunicación y búsqueda en la cual la maestra y el niño reflexionaban y, en un momento determinado, comunicaban al resto del grupo dónde y por qué habían decidido colocar la planta.

Contábamos con una gran diversidad de plantas, distribuidas dentro y fuera de la clase. Cada planta tenía asignado un lugar que cada niño conocía perfectamente, y los demás también sabían el lugar de las plantas de sus compañeros. A primera vista, al entrar en la clase se veía gran cantidad de plantas colocadas estratégicamente. A menudo, los adultos interpretaban el significado estético, pero sólo unos pocos interpretaban el trato personal individualizado que este pequeño hecho originaba. Cada planta poseía unas características diferentes, no necesitaba la misma cantidad de agua, luz, etc., por lo tanto, no podían ser tratadas de una forma homogénea, tenían que recibir un trato singularizado. Cada niño contaba con un lugar dentro de la colectividad para poner y ocuparse de su planta, y, a final de curso, se la llevaba a casa.

Como ya apuntábamos en el caso de la pequeña cesta, la distribución de las plantas nos hizo ver aquello que ya nos habíamos formulado de una forma más teórica que práctica: que nuestro comportamiento respondía más a «enseñar» que a facilitar un medio en el que el niño pudiera actuar y ser el protagonista de su propio aprendizaje.

### **Los valores que contienen las pequeñas cosas**

A medida que las personas profundizamos nuestro conocimiento personal vamos adquiriendo conciencia de nuestras posibilidades. La relación, interacción y reflexión en el medio social nos hace avanzar y modificar nuestro comportamiento.

Si, de una forma teórica, somos capaces de formularnos una escala de valores y actitudes que deseamos transmitir, las pequeñas cosas que pasan cada día, planteadas a fondo, nos pueden ayudar y servir de espejo de todos los pasos que vamos conquistando. Los valores que se ocultan detrás de las pequeñas cosas los encontraremos cuando nuestra formación nos permite una lectura más profunda... y nos hace sentir nuevas necesidades de experimentar y conquistar.

C.C.



*La actividad de cultivar y cuidar un jardín.*





*La escuela infantil, primer escalón del proceso de integración escolar y social del niño sordo.*



escuela 0-3

## EL NIÑO SORDO Y LA ESCUELA INFANTIL: DETECCIÓN E INTEGRACIÓN

ISABEL FERRER

**Detección e integración son dos funciones diferenciadas, aunque complementarias, que tienen cabida dentro del marco y de los objetivos de la escuela infantil. La detección se refiere a la observación de conductas o de síntomas que indican una posible pérdida auditiva en el niño. La integración, a un planteamiento social y educativo global que descansa sobre el trabajo coordinado de padres, educadores y especialistas, y que tiene como finalidad favorecer el desarrollo del niño sordo, ya diagnosticado o en proceso de diagnóstico.**

Un hecho que, poco a poco, ha ido saliendo a la luz y, a su vez, provocando interés e interrogantes, es la incidencia de la escuela infantil, como institución, sobre los niños con dificultades, sean éstas del tipo que sean: psicológicas, físicas, sensoriales, etc.

Esta incidencia presenta dos grandes vertientes. En primer lugar, se encuentra el aspecto relacionado con la *detección de señales de alarma*, de síntomas que nos indiquen la existencia de una posible anomalía, en el presente caso la sordera. Es ésta una tarea que la escuela infantil está realizando, fruto del trabajo de observación y del conocimiento profundo de cada uno de los niños que acoge, a la vez que tiene al grupo como un punto de referencia constante. Los datos que la escuela infantil puede aportar son valiosos para la consecución de un diagnóstico lo más preciso y precoz posible.

De todos modos, es evidente que la escuela infantil no tiene a mano todas las herramientas con las que podría contar para hacer más eficaz esta tarea. Se necesita, en este sentido, una labor de colaboración con especialistas de las diferentes patologías para facilitar el conocimiento detallado de los síntomas de alarma y para poder hablar de las dudas que surgen con respecto a ciertos niños.

A pesar de que esta aportación puede ser muy útil, no se trata de hacer responsable a la *escuela infantil* de esta función de *detección*. Los *padres*, en este aspecto como en cualquier otro de la vida del niño, desempeñan un papel primordial e indiscutible. Se trata, pues, *de una colaboración mutua* que, además de posibilitar un enriquecimiento en el número de datos, adquiere también otra dimensión: la de apoyo personal a los padres y la de equilibrio en la vida del niño. Dimensión lo suficientemente importante dado que el proceso de detección y diagnóstico, produce, de una forma inevitable, angustia en el seno de la familia y, en algunos casos, llega incluso a incidir en el desarrollo global del niño.

Que quede claro, no obstante, que la responsabilidad de esta tarea de *detección precoz* tiene que recaer en los *organismos públicos competentes*, que son los únicos que pueden asumirla de una manera sistemática y encaminada a toda la población, mediante pruebas diagnósticas neonatales, seguimiento pediátrico que persiga este objetivo durante el primer año de vida, mayor atención a aquellos casos con una probabilidad de anomalía más alta, sea por problemas durante el embarazo, el parto, por antecedentes familiares, por condiciones socioambientales, etc.

El segundo aspecto es el que se refiere a la posibilidad de que la escuela infantil acoja, o mejor dicho, *integre*, a estos *niños con dificultades*.

Al plantearse esta cuestión surgen múltiples dudas: ¿La escuela infantil es adecuada? ¿Es útil para el desarrollo del niño? ¿En qué condiciones? ¿Responde a las necesidades específicas de este niño en concreto...?

Desde la perspectiva de la escuela infantil, estas preguntas se originan por causas diferentes: desconocimiento de la patología, ausencia de puntos de re-



*La estimulación precoz es la clave de buena parte de los resultados posteriores.*



ferencia y de experiencias, necesidad de un asesoramiento específico, etc. Todo ello provoca que la decisión sobre la conveniencia o no de ir a la escuela infantil dependa casi exclusivamente de la opinión del especialista.

Ahora bien, el especialista, a pesar de conocer perfectamente la patología y las necesidades específicas de aquel niño, ignora la mayoría de veces lo que es exactamente la escuela infantil o bien tiene de ella una imagen muy asistencial. Así constatamos que su opinión sobre esta cuestión no es ni mucho menos unánime. Vemos cómo, dentro de un mismo tipo de patología, por ejemplo la sordera, existe el especialista que valora la permanencia en la escuela infantil como contraproducente, otro que la tolera y también aquél que piensa que, con un enfoque adecuado, puede resultarle positiva.

Debido a este conjunto de circunstancias, parece difícil contestar *a priori* y de una manera general a estas preguntas. No obstante, creemos que aportando experiencias adecuadamente controladas y reflexionadas, se podrá extraer datos que nos permitan llegar a conclusiones generalizables para una misma patología o quizá para otras, y que abran el camino a nuevos elementos para avanzar en la tarea de la integración.

A partir de nuestra *experiencia* con niños sordos, desarrollada conjuntamente con 5 escuelas infantiles de Barcelona: *Esquirol, Esquitx, Guimbó, Roure-Mallorca y Tambor*, podemos realizar algunas sugerencias.

Los primeros años de la vida del niño sordo, al igual que para el niño que oye, son muy importantes para su evolución. La etapa, situada aproximadamente *entre los 1 y 3 años* –ya que antes de los 10 ó 12 meses casi nunca se llega a un diagnóstico de sordera– no se entiende como un paréntesis después del cual se escogerá la opción a seguir, sino que queda encuadrada en un proceso educativo global con una línea de continuidad.

Es un criterio casi unánimemente aceptado, reconocer la *estimulación precoz* como clave de buena parte de los resultados posteriores a los que podrá llegar el niño con deficiencias. ¿Pero qué significa exactamente estimulación precoz? ¿En qué contexto se realiza? ¿Qué elementos ha de contemplar?... Es en este punto donde actualmente surge la controversia.

Desde nuestro planteamiento creemos que la *reeducación*, en general, y especialmente en estas primeras edades, no se puede desligar de la *educación* y, por lo tanto, de la vida afectiva y cotidiana del niño. Por ello creemos que tiene que conseguirse que viva en el medio más estimulante y normalizado posible, al mismo tiempo que adecuado a sus necesidades. Ello nos conduce a optar por la integración del niño sordo en el *medio «normal»*, entendido aquí como contraposición al de «situación o escuela especial». En estas edades se concreta en la familia y la escuela infantil.

En consecuencia, la estimulación precoz, la reeducación e incluso el propio asesor-reeducador quedan encuadrados en el entorno del niño: la familia y la escuela infantil.

Situados, pues, en una perspectiva de *integración*, la escuela infantil puede jugar y juega un papel importante al ser el *primer escalón*, junto con la familia, de este proceso de integración escolar y social del niño sordo. A la vez contribuye a facilitar la integración precoz, condición favorecedora, a nuestro entender, del desarrollo de la integración en general.

Sin menospreciar, en absoluto, la importancia de la estimulación precoz, sino todo lo contrario, se comprende que ésta no tiene que identificarse solamente con una serie de ejercicios y juegos destinados a estimular los aspectos deficientes: voz, audición, lenguaje, etc., sino que se valora que existen otros elementos igualmente necesarios y enriquecedores, sobre todo la experiencia de grupo y los aprendizajes realizados en este contexto, pensando concretamente en el marco de la escuela infantil.

En esta etapa se dan los primeros *aprendizajes relacionales* sobre los que reposarán las experiencias posteriores. Debe tenerse en cuenta que, en estas primeras edades, los niños que oyen, no basan su comunicación, sus conductas relacionales en el habla. El código verbal, aunque el lenguaje se haya inaugurado e incluso esté bastante estructurado, no es lo prioritario. Predomina sobre este último el *código de acción*, el que nace de los intereses inmediatos...

Por ello, la estancia en la escuela infantil ofrece al niño sordo la posibilidad de iniciar su aprendizaje social en el momento en que su déficit es menos evidente y, por lo tanto, menos determinante, con lo cual se favorece la posibilidad de éxito de estas primeras experiencias relacionales.

En segundo lugar, y por el mismo motivo, el niño sordo vivirá sus primeras experiencias de frustración relacional de una forma no directamente relacionada con la existencia de su deficiencia, sino a causa de otro tipo de factores, como los demás niños.

Por otra parte, el descubrimiento de determinados aspectos directamente relacionados con la propia disminución –como por ejemplo: la función comunicativa de la voz, la relación entre nombre y objeto, las funciones de anticipación y suplencia del lenguaje, etc.– realizado paralelamente en dos situaciones de fuerte carga afectiva aunque diferenciables, puede favorecer una interiorización más amplia y generadora, quizá más próxima al proceso de aprendizaje del niño que oye.

Y todo ello porque la escuela infantil, entendida como una institución capaz de

respetar y adecuarse al desarrollo del niño, posee unos rasgos específicos y diferenciales, fruto de la situación de colectivo, de grupo, que son útiles para el niño sordo. Ahora bien, no cualquier institución destinada a niños pequeños es capaz de integrar a un niño sordo, ya que, en definitiva, tampoco es capaz de acoger las necesidades de otros niños. Nos referimos, por ejemplo, a los *parking* infantiles, ya tengan un planteamiento explícito o práctico.

Con todo, ¿qué contenido se encierra tras este concepto de integración en la escuela infantil? Por supuesto que integrar un niño sordo no significa ponerlo simplemente junto a los otros y esperar, en consecuencia, que todo lo demás se dé por descontado. Sería como querer negar la disminución misma, en definitiva, no asumir al niño en su globalidad.

Integrar implica todo lo contrario, una tarea *de mutua acomodación entre el medio y el propio niño deficiente*. En este proceso, intervienen, por un lado, elementos de trabajo, de reflexión, de reajuste de condiciones materiales... y, por otro, un asesoramiento regular que se traduce en un trabajo conjunto del educador, los padres y el reeducador, y también de un apoyo reeducativo directamente realizado con el niño sordo. En este sentido, se puede señalar que la reeducación que se efectúa en la escuela infantil, contribuye a la normalización y motivación de la misma, en la medida en que se pueden acoplar los aspectos reeducativos a trabajar tanto la situación individual como la del grupo pequeño o grande, según lo que sea más adecuado, respetando así al máximo su funcionalidad y también los diferentes momentos o actividades del día.

En la vida de la escuela se van sucediendo diferentes momentos a lo largo del día, que ofrecen múltiples posibilidades para poder acomodar los objetivos reeducativos.

- *Los momentos*, tan importantes, dedicados a saciar las necesidades más inmediatas (*comer, aseo, ir a dormir*, etc.) son los más ventajosos en una primera fase de este proceso, o bien mientras el niño es muy pequeño -hasta los 18 meses aproximadamente- ya que están llenos de carga afectiva y de relación personal; permiten además la participación del reeducador en la vida de la clase y la del educador en las tareas reeducativas, relativizando la rígida división entre unos y otros aspectos en la vida del niño.
- *Los momentos de juego libre* en los que la presencia del adulto puede contribuir a los descubrimientos que el niño sordo realiza con respecto a la voz, al mundo sonoro, etc., ya sea introduciendo elementos o materiales adecuados o, simplemente, a través de su relación con el niño.
- *Los momentos en que el educador propone actividades* (canciones, juegos, cuentos, etc.) son aquellos en los que resulta más oportuno introducir juegos



*Integrar implica una tarea de mutua acomodación entre el medio y el propio niño.*



Momentos de juego libre, momentos de descubrimiento.

con objetivos reeducativos específicos, ya que la dinámica es independiente de la presencia del niño sordo. A veces se trata únicamente de aprovechar juegos o actividades que ya se realizan habitualmente en la clase, adaptándolas mínimamente o introduciendo elementos de ayuda para el niño sordo (imágenes, etc.).

En esta serie de actividades conviene remarcar que el *grupo* desempeña un papel muy importante frente al niño sordo, ya que las aportaciones de niños y niñas ayudan a darles sentido y facilitan unas conductas o aprendizajes, muy sencillos para ellos y, en cambio, muy difíciles para el niño sordo. Pensemos, por ejemplo, en los juegos planteados a partir de consignas sonoras o de imitación de sonidos de animales, etc.

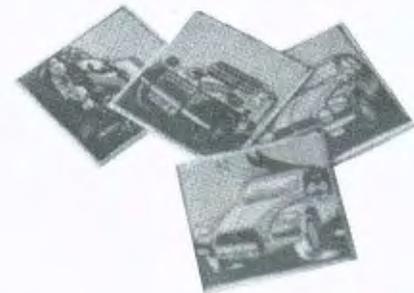
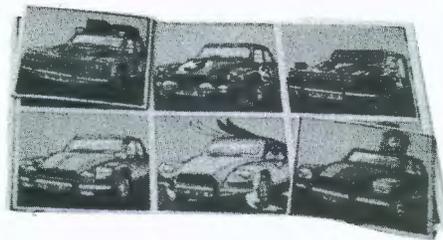
La integración de un niño sordo en la clase, entendida de esta forma, representa para el educador, más que un aumento cuantitativo del trabajo, un esfuerzo en el sentido de tener que plantearse nuevos aspectos que abarcan desde el descubrimiento del modo de comunicarse con este niño, hasta situaciones que puedan crearse en el grupo por su simple presencia. A este respecto se puede observar que la estancia de un niño sordo en la clase no provoca problemas entre los niños. En muchas ocasiones, no obstante, constituye el elemento que hace emerger conflictos o conductas latentes de tipo básicamente afectivo en los demás compañeros.

Al mismo tiempo la integración del niño sordo, si se dan suficientes condiciones de trabajo y de apoyo reeducativo, hace nacer nuevos elementos *enriquecedores*, no sólo para *él* sino también para los *demás niños*, para el *educador* y la *escuela infantil* en general, en la medida de que provoca la reflexión y la toma de conciencia de determinados aspectos de orden relacional, organizativo, de recursos empleados, del lenguaje que se utiliza, etc.

Por último, tan sólo remarcar que esta incidencia planteada en el marco de la escuela infantil, únicamente tiene sentido si, a la vez, reposa sobre unas actitudes y tareas paralelas dentro de la vida familiar.

Esta complementariedad permite que no todo el peso de la estimulación requerida por el niño sordo recaiga exclusivamente sobre los padres. Por ello, el trabajo conjunto padres-educador y reeducador, además de ser útil por las razones antes mencionadas, hace posible un respeto mayor a la propia dinámica familiar inevitablemente convulsionada por la presencia de un hijo con una deficiencia.

## Juegos para trabajar la atención, la percepción, las relaciones... con niños/as de 2 y 3 años



Quiero presentaros un material fácil de construir, barato y además muy adaptable a nuestros gustos, al interés temático o al nivel de dificultad que nos interese plantear a los niños y niñas en su continuo discurrir.

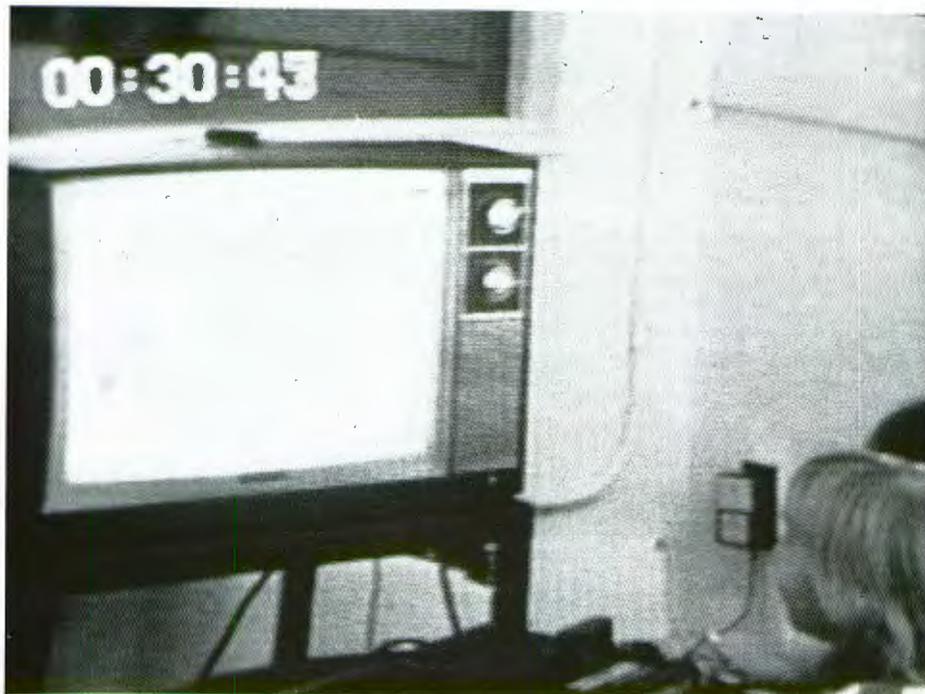
El material que necesitamos es el siguiente:

- 2 anuncios repetidos
- cartón
- adhesivo transparente

Uno de los anuncios lo utilizamos de plantilla, lo pegamos sobre el cartón y lo forramos con el adhesivo para que resista más y quede más bonito. Luego, con el otro anuncio, hacemos lo mismo, pero lo recortamos en cuadrados antes de forrarlo. Es todo. Fácil, ¿verdad?

Podéis pedir colaboración a los padres/madres para que repasen tanta revista vieja como suele haber en todas partes. Da unos resultados fenomenales y en poco tiempo te haces con tu propio material, original a más no poder y gratificante por lo que de ti has puesto en ello. ¡ÁNIMO!

**Izaskun Madariaga**



*Durante la grabación los niños pueden planificar su próxima acción.*



escuela 3-6

## NIÑOS Y ORDENADORES

GEORGE FORMAN

Podemos comparar al ordenador con un espejo con memoria. Imaginad a una niña que está danzando ante un espejo muy largo. La niña se esfuerza en ver cada uno de sus movimientos, pero si no está de cara al espejo le resulta imposible. No obstante, con un vídeo dirigido por ordenador y apretando el botón de repetición puede observar la danza completa, los brazos en alto cuando está de espaldas, las piernas dobladas cuando mira al suelo. La repetición a través del vídeo dirigido por ordenador pronto estará disponible para muchos niños.

En la Universidad de Massachussets, en Amherst, nos hemos interesado por lo que los niños pueden aprender a partir de la repetición inmediata de sus acciones. Hemos considerado dos formas de repetición inmediata: una, la de quienes miran la repetición de sus intentos para equilibrar unas barras de madera; la otra, la de quienes miran la repetición por ordenador de sus propios dibujos animados. Resumiré brevemente la primera como contexto de la segunda.

Niños de cuatro y ocho años intentaban equilibrar barritas de madera sobre un punto de apoyo. La tarea no era tan fácil como puede parecer pues algunas barras eran asimétricas, otras llevaban pesos escondidos en el interior y otras no podían equilibrarse sin ponerles contrapesos. Después de la tercera tentativa, los niños tenían que mirar en el vídeo la repetición de lo que habían hecho con las barras. Actualmente, el descubrimiento importante es que frecuentemente no consideraban la repetición como una información. Es decir, no pensaban en la repetición como algo que podía ayudarles a mejorar el equilibrio de las piezas. Los niños de ocho años sólo sacaban provecho de la repetición cuando la veían parada en los momentos críticos. Una repetición íntegra no les ayudaba. A los niños de cuatro años la repetición les divertía algo, unas veces se mostraban cohibidos, otras impacientes por la interrupción, pero en general cuando miraban nunca estaban atentos.

No podemos afirmar que la repetición sea lo mismo que el *feedback*. El suceso exterior, llamado repetición, debe ser asimilado por el niño antes de que

lo podamos llamar *feedback*. Es necesario, pues, volver a recordar la advertencia de Piaget de que el niño debe construir el significado de un estímulo para que le resulte útil. El niño debe relacionar el estímulo con cosas o personas que están más allá de las condiciones ambientales. Así pues, nosotros trasladamos nuestros objetivos de mejorar las contingencias del estímulo a mejorar las probabilidades de la asimilación. Esta aproximación nos conduce, sin duda alguna, a la perspectiva evolutiva tan bien descrita por Piaget.

Básicamente, lo que hacemos es preparar las condiciones ambientales de tal forma que el niño se enfrente a un nivel ligeramente superior al de su comprensión normal. Para hacerlo con éxito no podemos sentarnos y elaborar nuestro plan de trabajo en casa. Debemos pasar muchas horas observando cómo los niños intentan solucionar los problemas. Como hemos afirmado antes, hemos pasado muchas horas observando cómo intentaban utilizar la repetición en el vídeo. El fracaso de la repetición con los niños de cuatro años nos llevó a observar más cuidadosamente los niveles evolutivos de tres a ocho años.

Nuestro primer trabajo para trazar estos niveles evolutivos acaba de comenzar y constituye, en el mejor de los casos, un conjunto de datos experimentales para un trabajo más sistemático. Dentro de los límites de un curso académico, enseño, cada semestre, el tema de los ordenadores y niños pequeños. Estudiantes graduados y yo mismo estamos observando cómo niños de todas estas edades reaccionan al ver la repetición de sus propios dibujos animados en un monitor en color. El producto que utilizamos es *Smurf Paint and Play* de Coleco Industries, que puede funcionar con el ordenador Adam o con la pantalla de juego Coleco Vision. Con este producto los niños pueden repetir cualquier acción o escrito que hayan creado en la pantalla del ordenador.

Cada uno de los dos niños de un equipo tiene una palanca unida al teclado. Los dos niños tienen los mismos mandos y pueden mover simultáneamente los caracteres de *smurf* (pitufo) en la misma pantalla utilizando sus respectivas palancas. Con los botones del teclado pueden hacer que aparezcan y colocar objetos pre-dibujados, como bañeras, árboles y sillas; pueden cambiar el telón de fondo, pintar objetos nuevos y cambiar las características a cada uno de los cuatro personajes, entre ellos, al perverso Gargamel. Con la palanca y dos botones laterales pueden cazar cada carácter del otro, saltar por encima de los obstáculos, bajar colinas y desaparecer por el extremo de la pantalla. Si lo desean, pueden apretar el botón de registro, animar la acción para una de las cuatro escenas y luego apretar el botón de repetición para ver lo que acaban de crear. El ordenador permite más de cinco minutos de tiempo de grabación. Durante la grabación, los niños pueden apretar un botón de pausa para planificar su próxima acción y después continuar. La repetición eliminará la pausa. Claro que se pueden añadir deliberadamente algunas pausas a la acción si se desea un descanso como lapso de tiempo en la pantalla.

Supongo que os sorprende ver cuántas cosas de esta tecnología pueden manipular los niños. Después de observar a más de veinticinco niños de tres a ocho años, hemos remarcado diversos niveles evolutivos. Debe entenderse



*Su aproximación a la pantalla era meta-juego.*



que los llamo niveles evolutivos porque cada uno de ellos parece más complejo que el anterior.

En el *Nivel 1*, los niños más pequeños tienen cierta dificultad para resolver cuál de los dos objetos que se mueven está bajo su control. Cuando los dos niños mueven a la vez un pitufo de la pantalla, uno de ellos ha de hacer algo para saber qué carácter controla. Los niños del Nivel 1 no tenían ninguna estrategia particular para confirmar qué pitufo era el suyo. Desorientados, se hacían un lío hasta que se percataban de que sólo uno de los pitufos seguía los movimientos de la palanca. Cuando identificaban esta característica, parecían más interesados en conservar un contacto visual con su pitufo.

En el *Nivel 2*, alrededor de los tres años y medio, los niños utilizaron rápidamente los medios para comprobar quién pertenecía a quién. De esta forma su aproximación a la pantalla era meta-juego, es decir pensaban en los medios para jugar más que en el contenido. No apretaban el botón de saltos para ver cómo saltaba un pitufo, apretaban el botón para ver si un pitufo saltaría. La implicación era: si lo ha hecho, por lo tanto es «mi pitufo». Apretar el botón era más una prueba que una orden, una afirmación del «sí», más que una afirmación del «hacer». En este ejemplo, vemos una primera forma de pensamiento reflejo. Continuando con este punto, es interesante observar que ninguno de nuestros niños utilizó una información negativa: es decir, si no muevo mi palanca, el pitufo que se mueve no es «mi pitufo». Pero ya sabemos que a menudo ni los adultos utilizan la información expresada en forma negativa.

Este problema de «cuál es el mío» puede ser previo a la comprensión de la repetición del vídeo. Cuando un niño mira la repetición, querría comprender cuál es la animación provocada por su propia acción. Era obvio que la mayoría de los niños pequeños, de más de tres años y medio, no constataba que las acciones que salían en la repetición eran las mismas secuencias que habían creado y grabado unos momentos antes. Comparamos dos situaciones haciendo que el pitufo se moviese de forma inmediata y mirando la repetición de su movimiento. En la primera situación, la relación causa/efecto está separada en el espacio, los setenta o cien centímetros entre la palanca y la pantalla. Esta separación espacial crea un problema cuando los dos pitufos se están moviendo al mismo tiempo. Con la repetición, la causa se separa de su objeto tanto en el espacio como en el tiempo. El niño tenía más dificultad para resolver cuál de los dos pitufos de la repetición era el que él había dirigido. Además, un niño ni tan siquiera intentará resolver cuál es su pitufo a menos que ya haya comprendido que la repetición, como un todo, fue creada por los dos niños juntos.

Jason dice al profesor: «¡Eh! ¿Quién mueve eso?» al darse cuenta de que los pitufos se están moviendo incluso cuando no hay nadie que accione los mandos. «Yo no lo hago, tú no lo haces ¿Quién lo hace?» Su único concepto de la acción es la acción lineal, así que supone que alguien o alguna cosa, desde algún lugar, está haciendo mover a los pitufos. Podéis imaginar el explicar a un niño de tres años «Tú lo has grabado antes». Pero me apresuro a decir que,

por lo menos, Jason sentía curiosidad por la causa lineal de la acción, mientras que el mirar los dibujos del pitufo el sábado por la mañana en la TV no se la producía.

Los niños de los dos niveles 1 y 2 consideran la repetición a través del ordenador como una interrupción. El ordenador les ha quitado su vez y está jugando, cuando «me tocaba a mí», como un compañero electrónico con el que se ha de jugar obligatoriamente. No obstante algunos niños del nivel 2 como mínimo se divertían con la repetición. Reconocían la acción repetida sin darse cuenta que era obra suya. Esta plena conciencia define el *Nivel 3*. Los niños lo consideran propiedad suya y sienten orgullo de la secuencia repetida. Lauren anuncia a sus compañeros de juego: «Aquí es donde yo me siento y miro la TV». Una prueba de que ella identifica el dibujo de su pitufo como «yo». O se identifica con el mismo dibujo, como cuando los niños pretenden que una muñeca determinada es «yo», o está hablando simplemente de una forma elíptica del hecho que ella es el agente de la acción, es decir: «Aquí es donde yo hago que el pitufo se siente y mire la TV.» En cualquier caso, comprende que está mirando una repetición de su propio juego anterior. Ha ido más allá de un reconocimiento vago del hecho de que la secuencia ha sido vista con anterioridad.

Los niños del Nivel 3 conocen tres cosas: 1. Saben cómo verificar qué pitufo está bajo su control directo (de manera inmediata). 2. Perciben la familiaridad de la repetición. 3. Comprenden que la repetición ha captado sus propias decisiones pasadas. Al mismo tiempo este Nivel 3 queda limitado por la falta de juego premeditado durante la grabación. Los niños comprenden la repetición antes de comprender plenamente la grabación. Cuando comprenden plenamente la grabación, comienzan a «hacerse el guapo» mientras está encendida la luz de grabación. Damian, un niño de siete años, dice «Ahora le haré bailar un poco», mientras gira su palanca haciendo que «el padre pitufo» gire sobre sí mismo. «Ahora mirémosle», lo cual quiere ser una petición al profesor para que pase la repetición. Damian, durante la grabación, estaba pensando cómo aparecería su acción unos minutos más tarde cuando el ordenador pasase la repetición. Es una simpleza el hecho de que la grabación pueda ser comprendida sólo relacionándola con la repetición.

Parémonos un momento y analicemos las exigencias cognoscitivas implícitas en los Niveles 3 y 4. En el Nivel 3, anticipando lo que viene después de la repetición, el niño recupera una secuencia reciente de la memoria. Comprende que el presente conserva el pasado. En el *Nivel 4*, la tarea se hace más compleja. El niño mira el futuro con un ojo en el pasado. Este pasado del futuro es esencialmente el presente, es decir, el pasado es ahora. El niño piensa «Ahora haré algo, que miraré luego cuando recordaré lo que ahora estoy haciendo». Este Nivel 4 contiene una repetición del Nivel 3. De un análisis puramente estructural se esperaría que el Nivel 4 siguiese al Nivel 3.

No puede sorprender que sea necesario tanto tiempo para que los niños queden verdaderamente involucrados en el juego de la grabación si se requiere este alto nivel de pensamiento. Hasta los siete años los niños no pueden ser

suficientemente ágiles con estas estructuras mentales para aplicarlas con frecuencia. Probablemente son necesarias estructuras de esta complejidad para que los niños piensen en reproducir y en mejorar sus dibujos animados. Ver el presente como el pasado del futuro podría muy bien constituir un requisito previo de cualquier deseo del niño de reproducir y mejorar su obra. «Ahora quiero cambiarlo; así cuando lo vea más tarde estaré más satisfecho de lo que he hecho.»

Los educadores que están informados sobre estos estadios evolutivos pueden acercarse con más sensibilidad al juego constructivo del niño. Tomemos un ejemplo de otro medio, la escritura. Al principio cuando los niños empiezan a escribir historias descriptivas raramente vuelven a leer su trabajo para mejorarlo. Ciertamente hay palabras borradas o rayadas en el papel porque son normalmente ensayos para poner las letras correctamente. Los maestros esperan más. Animan a los niños a escribir primero un borrador, reflexionar y después mejorar el significado y la fuerza de los detalles descriptivos. Mejorar un borrador es penoso y a menudo sucede que más que mejorar la historia la cambian.

Hay una cierta evidencia, procedente de mi colega Dennis Wolf, de que una repetición por ordenador del proceso de revisión mejora la calidad del texto final. A los niños de ocho años y mayores se les permite comparar versiones sucesivas de su primer borrador. No sólo pueden reproducir su texto original en la pantalla, sino que pueden ver entre líneas todos los cambios que han hecho. En tanto en cuanto este programa de ordenador no es literalmente una repetición, constituye una revisión de su trabajo. Se da a los niños algunas instrucciones (instrumentos) referentes al ordenador para ayudarles a reflexionar sobre cómo piensan. Pueden repetir su propio proceso de composición.

Puede que los profesores esperen que algunos niños no saquen demasiado provecho de este tipo de *software*. Para muchos niños volver a visionar su texto original será una molestia, un aburrimiento. Recordemos que muchos de nuestros niños de tres años consideraban la repetición de sus dibujos animados como una interrupción. Además, incluso los niños que comprenden que volver a visionar su texto original puede ser una ayuda, tendrán dificultades. No podrán pensar en mirar la repetición al mismo tiempo que están escribiendo su primer borrador.

En otras palabras, harán todos sus cambios después de haber escrito algo. Pensar que tendrás que pensar sobre tu texto antes de escribirlo parece ya el pensamiento del Nivel 4.

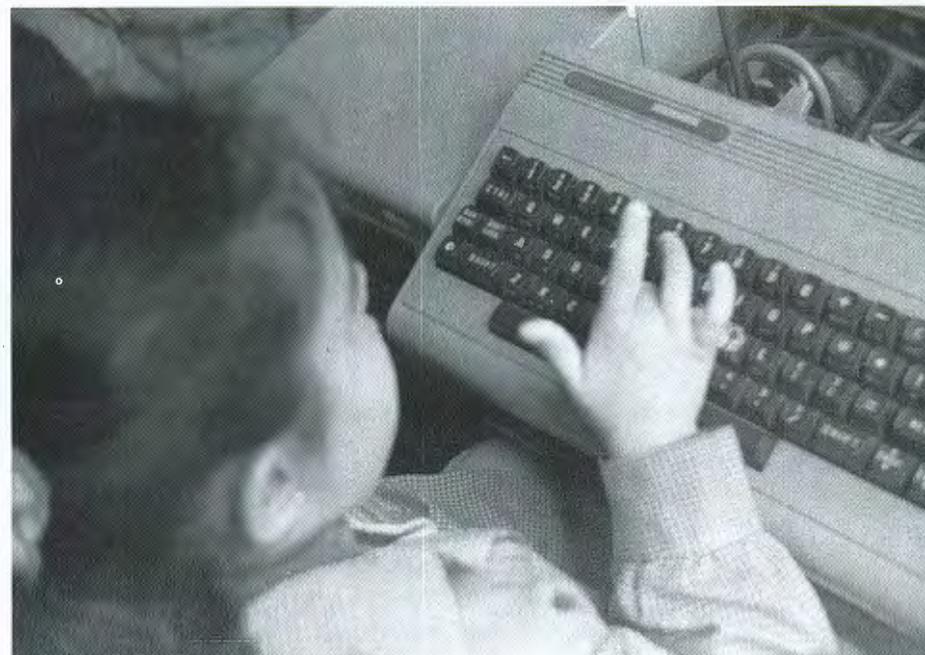
El tema general de este artículo ha sido el valor de la repetición. Podríamos llamar a estos programas de ordenador «*play and replay*». Cuando se permite a los niños repetir sus propias creaciones, empiezan a ir más lejos de pensar únicamente en el qué hacer. Empiezan a pensar en cómo piensan ellos. Y, sin ningún tipo de duda, los niños que piensan que lo que puede salir en la pantalla es repetible probablemente construirán estas capacidades de autorreflexión.

**G.F.**

School of Education Univ. Massachusetts  
EE.UU



*Comprenden que el presente conserva el pasado.*





*Botes llenos de pequeños objetos para el estudio de las letras.*

escuela 3-6

## LOS BOTES DE LAS LETRAS

MONTSERRAT FONS

Desde hace unos días, cuando Judith llega a casa registra, con la angustia de quien busca algo que ha perdido, sus juguetes, su ropa, sus cuentos... Sus padres, en más de una ocasión, le han preguntado:

-Judith, ¿qué buscas?

-Una cosa que tenga...

No sabe cómo seguir, es como si se hubiera borrado de su mente el porqué saca y vuelve a meter sus cosas en los cajones. Después de mucho pensar y ante la insistencia de los padres, acaba diciendo:

-¡Una cosa que tenga la letra del bote de la escuela!

-Pero, ¿qué letra?, ¿qué bote?

-Mmmm... ¡aquélla!, la que puede escribirse de dos maneras.

Los padres la dejan por imposible, pero ella sigue buscando desesperadamente.

Después, cenando, el padre contempla a Judith y le dice:

-¡Mirad qué ratoncito tenemos en casa!

A Judith se le abren unos ojos como platos y, sorprendida de sí misma, dice:

-¡Ésta es la que estamos estudiando en la escuela! ¡La que se utiliza para decir ratoncito! Como la que sirve para decir rosa, ramo, redondo, roca... Va observando lo que ve a su alrededor y les comenta:

-¡R...adio tiene el sonido rr, verdad? ¡Cu...cha...ra, no!

-¡Gui...ta...rr...a, también lo tiene! ¡Y r...e...vis...ta, y go...rro! ¡Ya está! Me llevaré mi gorro a la escuela, seguro que podré meterlo dentro del bote de las letras que suenan /rr/.

Antes de acostarse, Judith ya ha metido su gorro en la cartera y contentísima espera la llegada del nuevo día.

Ésta es la manera que nos ha parecido adecuada este año (en la clase de 5 años) para establecer contacto entre el trabajo de la escuela (en este caso, el estudio de los sonidos y de sus grafías) y la familia. Cada vez que introducimos colectivamente un sonido y su grafía o grafías, utilizamos un nuevo bote de letras. Le colocamos su etiqueta, es decir, la letra o letras que representan

el sonido que estudiamos (en este caso /r/, /rr/) de manera que todos puedan aportar los objetos que encuentren que tengan en su nombre el sonido propuesto. El objeto debe ser pequeño, adecuado para introducirlo en un recipiente de pequeñas dimensiones.

### Los botes de letras en la clase

Los colocamos en fila en una estantería, como si hiciéramos colección de mermeladas. Son un elemento básico para la clase. Dentro de cada uno de ellos hallamos verdaderas reliquias, desde el muñeco en miniatura hasta la canica de cristal de mil colores, o el espejito con el contorno dorado... sólo depende del tamaño –tiene que caber en el bote– y de los sonidos que contenga su nombre, ha de tener el sonido que representan las letras de la etiqueta del bote.

Como hemos mencionado, los tarros se llenan con los objetos que proporcionan los niños y el maestro. Cada vez que un niño trae un objeto, el maestro debe preguntarle:

- ¿Qué es esto? (pregunta obligada, para determinar si el niño discrimina bien el sonido, se debe partir de una misma palabra).
- ¿Para qué bote es? (discriminación del sonido).
- Vamos a ver, busca el bote que contenga las letras de este sonido (ejercicio de relación sonido-grafía, preparación para la escritura).
- Cuando ha dado con el bote adecuado: ¿Cómo suenan las letras? (ejercicio de relación grafía-sonido, preparación para la lectura).
- Entonces, ¿el objeto es adecuado al recipiente? (ejercicio de evaluación por parte del alumno).

Después, los botes de las letras serán utilizados, de igual forma, tanto para el trabajo colectivo como para el trabajo individual.

#### A) ACTIVIDADES EN EL TRABAJO COLECTIVO

##### 1. Hacer inventario

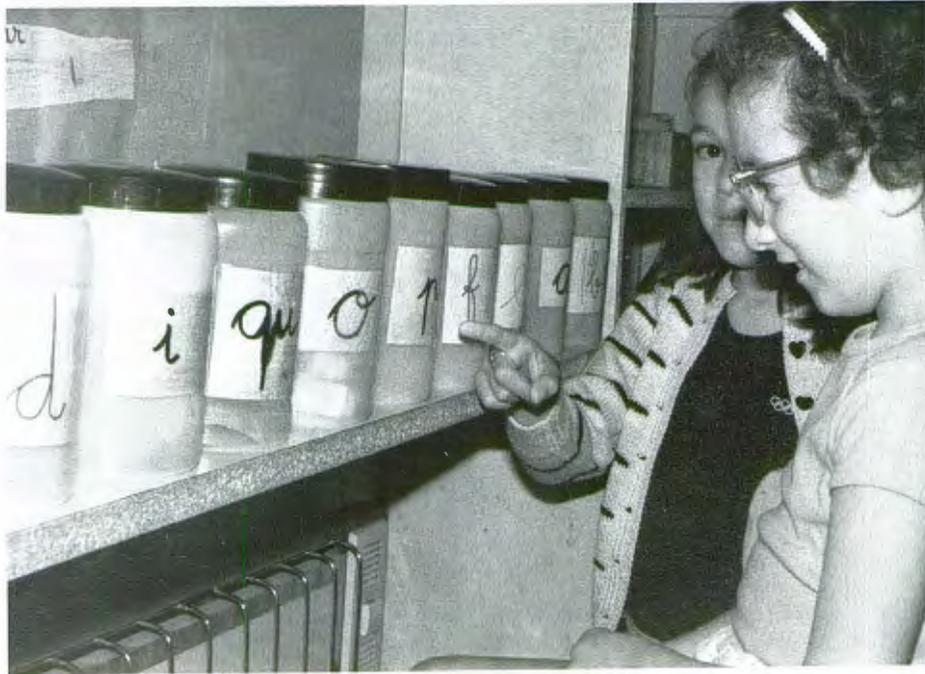
Repasamos todos los sonidos de las letras de las etiquetas de los botes que tenemos, con diferentes finalidades:

- Ver cuántas letras conocen todos los niños de la clase. Esto se hace en el ambiente de alegría y satisfacción propio de un nuevo aprendizaje adquirido. Sirve para saber si aún faltan muchas letras para aprender comparándolas con las de la caja de componer palabras, que tenemos en la clase. De vez en cuando, mientras pronunciamos cada sonido, pedimos a diferentes niños que escriban en la pizarra las letras correspondientes.
- Ver qué sonidos se escriben de una sola manera (sólo tienen una etiqueta), y cuáles se escriben de dos o más maneras (poseen más de una etiqueta y por lo tanto más de una grafía). Se trata de ir memorizando unos y otros sonidos con el propósito de crear confianza en aquellos sonidos que se corresponden



Los botes están colocados en fila en una estantería.





Cada bote tiene la etiqueta correspondiente.



unívocamente con su grafía, y duda en aquellos que se pueden escribir de diferentes formas, con el fin de evitar las futuras faltas de ortografía.

## 2. Ampliación de la colección

En ocasiones, la introducción de una pieza nueva dentro del bote se hace colectivamente y se aprovecha para seguir en voz alta todos los pasos:

- Discriminación del sonido dentro de la palabra que representa el objeto.
- Elección del bote que contiene la etiqueta con la/s letra/s correspondiente/s.
- Precisión y estudio del sonido con el que trabajamos a partir de los hechos básicos de los fonemas: punto de articulación, forma de producción y diferenciación sordo-sonoro. (1)

Hasta aquí el protagonista es el niño que ha aportado el objeto. Ahora llega el momento de hacer participar a todos los niños de la clase de una manera más directa. Todos pueden imaginarse cosas que podrían ser adecuadas para un bote determinado. La participación del maestro en determinados errores puede hacer la sesión más divertida, por ejemplo: Enrique, ¿podrías meterte dentro del bote de las letras que suenan /rr/? Sí, ¿verdad?...

## 3. Registrar los elementos de un recipiente

Esta actividad entusiasma a los niños. Los botes son opacos con el fin de resaltar mejor la etiqueta y por el factor sorpresa que implica cuando se sacan cosas de dentro. Para hacer el registro, sacamos uno por uno los objetos de un bote, tratando cada una de las piezas como si de un tesoro se tratara y la llamamos por su nombre. Observamos si el sonido propuesto se encuentra delante, en medio o detrás de cada palabra, contamos el número de sílabas o golpes que contiene, vemos si se trata de una palabra larga o corta, o cualquier otro ejercicio de mecánica. El maestro va escribiendo el nombre de cada uno de los objetos en la pizarra. Cuando todas las piezas están registradas, contamos si tenemos el mismo número de palabras que de objetos sacados, repasamos qué palabra corresponde a cada objeto, hacemos un círculo en la letra de cada palabra que representa el sonido que estamos trabajando y, por último, leemos la lista de palabras completa.

Con el listado de palabras y con los objetos de un nombre puesto encima de la mesa, a veces hacemos un juego.

## b) ACTIVIDADES EN EL TRABAJO INDIVIDUAL

### 1. Clasificar los elementos de dos botes

Individualmente, los niños cogen dos botes y encima de una alfombra mezclan todas las piezas que contienen. Después, se trata de saber qué elementos corresponden a cada bote, según contengan en su nombre, el sonido de una u otra etiqueta. En este ejercicio, el niño a veces ha de resolver problemas sobre la práctica. Muchas veces una palabra puede ir en dos botes, por ejem-

plo ratoncito, que puede estar en el de la /rr/ y en el de la /t/ (además de otros). En este caso es necesario dejar libertad para que el niño resuelva el problema y encuentre la solución: el conjunto intersección. Una vez finalizado el ejercicio, las piezas se vuelven a guardar en el bote de origen.

### 2. Hacer parejas de cada elemento con su nombre

Con cada bote, ofrecemos al niño una caja pequeña con todos los nombres escritos en un trozo de cartón. El ejercicio consiste en hacer parejas de cada objeto con su nombre.

### 3. Dibujar elementos que puedan ir en un bote

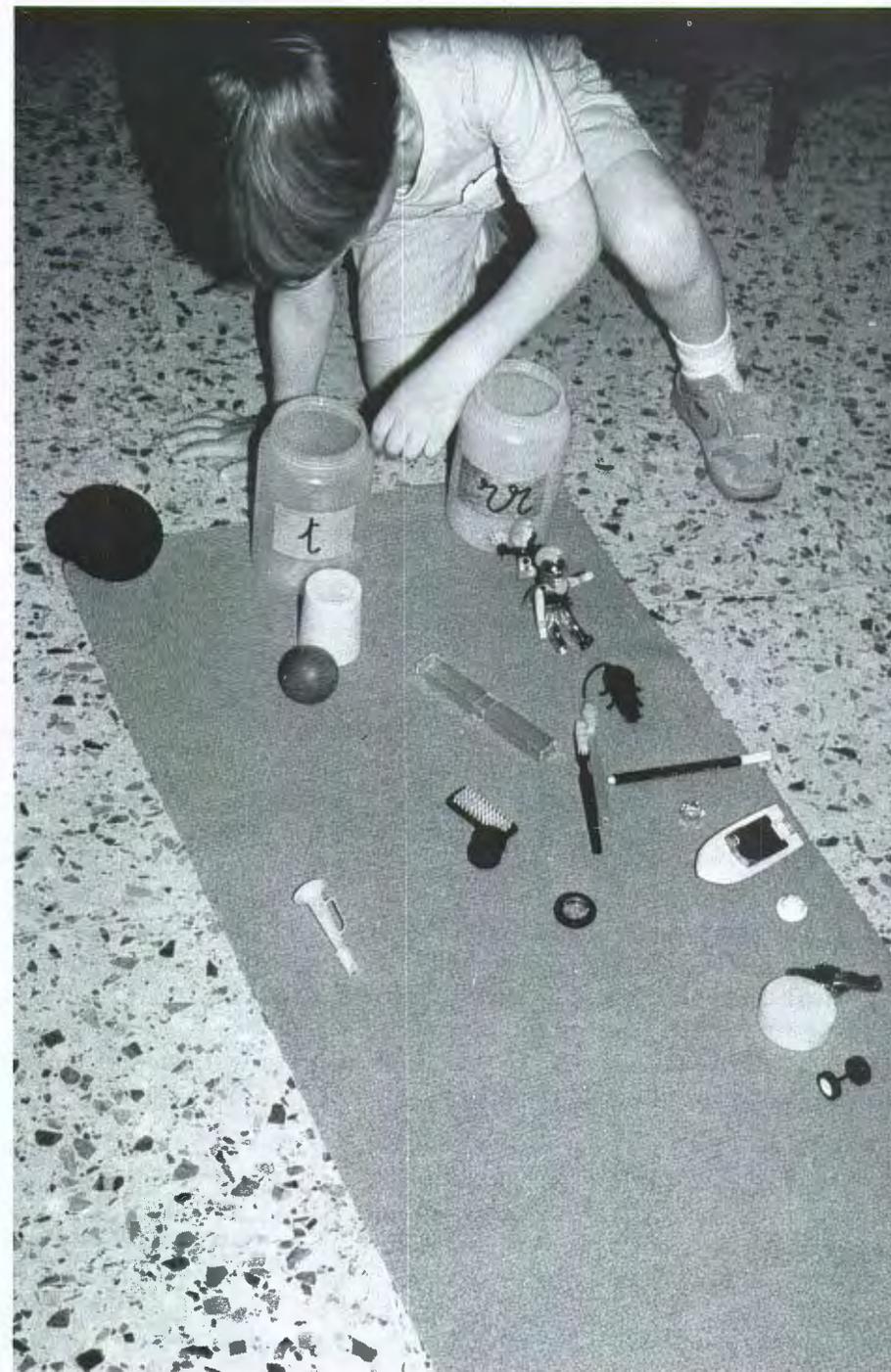
Por extensión, después del trabajo manipulativo, dibujan en una hoja o recortan de una revista cualquier objeto que podría estar en un bote determinado.

## Los botes de las letras y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Los botes de las letras son sólo una parte de las muchas y variadas actividades que es necesario presentar al niño que aprende a escribir o a leer. Es obvio que este recurso tiene un marcado carácter analítico. Sin embargo, nuestra experiencia se inserta en el marco de una metodología ecléctica en la que el niño encuentra, al tiempo que un trabajo de análisis, otro de síntesis, con el único objetivo de ofrecer a los alumnos un entorno rico en posibilidades para que cada cual desarrolle según su propia personalidad los mecanismos que se ponen en funcionamiento a la hora de leer o escribir.

Los botes de las letras, como cualquier otra actividad, probablemente sólo estimularán a unos cuantos niños de la clase, mientras que los otros se entusiasmarán con otras actividades. Se trata de esto. El problema está en esos otros niños que nunca se interesan por nada. En este caso, hemos comprobado que los botes de las letras los han motivado en un momento u otro del proceso. Unos porque se han sentido protagonistas depositando algún objeto, otros porque la familia ha reforzado su interés ayudando al hijo a buscar palabras con un determinado sonido, otros porque recuerdan los objetos que contiene cada bote y se sienten seguros en el momento de separar la quincalla mezclada en dos botes y, otros, simplemente porque les atrae el hecho de ir sacando una a una las piezas del interior del recipiente e ir diciendo su nombre, remarcando el sonido que trabaja cada bote.

El diálogo que cada semana Judith mantiene con sus padres con respecto a las cosas que hay dentro del bote de cada letra, lo que han aportado sus compañeros o maestro/a... es un punto de conexión importante entre lo que se hace en la escuela y en la familia. Y ahora, cuando va en coche y ha de hacer aburridas colas en la carretera, Judith pide a sus padres que jueguen a qué cosas serían adecuadas para el bote de la /p/, de la /r/, /rr/, o de la (1)... Judith es una verdadera *fan* de los botes de las letras.



M.F.

El niño decidirá en qué bote colocará cada palabra.

## CÓMO VIVEN LOS NIÑOS LA SEPARACIÓN DE SUS PADRES

JOSÉ TRIGO

**La separación de los padres es vivida por los niños como una crisis a corto plazo, con trastornos emocionales intensos, y una reorganización de la vida familiar a más largo plazo. Las respuestas de los niños varían en función de sus características personales, edad y sexo. Tras la separación, se producen cambios en las interacciones familiares, en la economía familiar y en la integración social. Se han descrito repercusiones en forma de conductas depresivas, antisociales e inestabilidad conyugal. Pero en ciertas familias la separación puede ser la mejor solución para todos.**

La separación de los padres constituye un acontecimiento familiar y social que, al menos en nuestro país, va en aumento. Su repercusión en los hijos ha sido analizada con cierta amplitud por la Psicología, pues aunque puede ser la mejor solución para una relación familiar destructiva y puede ofrecer a los hijos una oportunidad de escapar a situaciones estresantes y de desarrollo personal, casi todos los niños experimentan la transición de la separación de los padres como algo doloroso. Incluso los que reconocen más tarde sus consecuencias positivas, sufren inicialmente un trastorno emocional con la disolución de la familia.

Los efectos psicológicos del curso de la separación/divorcio sobre el niño representan una situación de crisis a corto plazo y una readaptación a más largo plazo<sup>1</sup>.

A corto plazo, la disolución de la pareja conyugal produce en los hijos inicialmente un trastorno emocional, cuyas respuestas más frecuentes son la ira, el temor, la depresión y la culpabilidad. Los factores asociados a esta crisis inicial son los que suelen acompañar al conflicto, la pérdida, el cambio y la incertidumbre.

Al año de la separación es, por lo general, cuando comienza a reducirse la tensión y a aparecer una creciente sensación de bienestar en los niños. La mayoría de éstos pueden resolver la crisis y adaptarse a la nueva situación. Los factores que contribuyen a esta adaptación a largo plazo son: la calidad de vida del nuevo hogar; los sistemas de apoyo con que cuente el grupo familiar; las relaciones con el padre que tiene la custodia y con el que no la tiene; la presencia de otros adultos en el hogar; y, finalmente, los cambios en el funcionamiento de la familia relacionados con los problemas económicos y los problemas prácticos de la vida cotidiana.

Pero la variabilidad de las respuestas del niño a la separación es muy amplia, dependiendo de varios factores:

1º. Las características personales de los niños. Los de temperamento difícil son menos adaptables al cambio y más vulnerables a la adversidad; los niños que tienen un historial de inadaptación previo suelen tener alteraciones emocionales más duraderas después de la separación.

2º. El estrés acumulado. Cuando los niños sólo están sometidos a la separación, no hay riesgos apreciables. Pero cuando los niños han estado expuestos a un estrés crónico o a varios estresores convergentes, los efectos adversos de la desavenencia familiar se multiplican, interactuando las tensiones familiares con los factores del medio social, como vivienda, barrio, cuidado del niño, trabajo de la madre, economía familiar y movilidad geográfica.

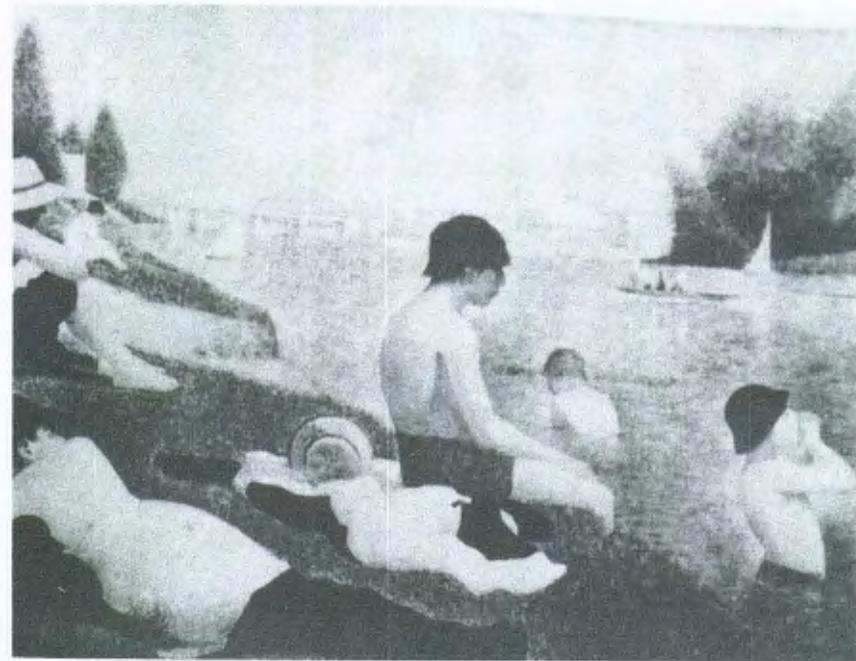
3º. La respuesta al divorcio sufre una evolución con la edad. Los niños de 2,5 a 3,5 años pueden manifestar ante la separación de los padres síntomas de regresión y desconcierto cognitivo, mostrándose huraños, agresivos y dependientes. Si la carencia parental dura poco, los trastornos suelen ser pasajeros. Pero si esta carencia continúa, los trastornos pueden hacerse persistentes. Algunos niños más vulnerables muestran reacciones depresivas y retrasos en el desarrollo. Pueden aparecer reacciones de defensa, como negaciones o regresiones, con manifestaciones diversas, como enuresis o trastornos pasajeros del lenguaje. Los niños de 3,5 a 5 años sufren una interferencia en el desarrollo temprano del «superyo» y del «ideal del yo», lo que motiva una pérdida de la autoestima, con distorsión de la propia imagen. Puede haber repercusiones cognitivas en la alteración de los conceptos de dependencia y predecibilidad

de las relaciones y el orden. Algunos tienen ya sentimientos de culpa y, en casos más graves, reacciones depresivas y retrasos en el desarrollo<sup>2</sup>. Los niños de 5 a 6 años no parecen sufrir alteraciones en el desarrollo; suelen buscar gratificaciones afectivas y vinculaciones fuera del hogar; algunos tienen dificultades para resolver los conflictos de esta etapa. En los niños de edad escolar pueden existir problemas en los procesos de identificación sexual. Los adolescentes suelen experimentar gran pena y cólera inicial. Pero, superado el trauma inmediato, son más capaces de asignar debidamente la responsabilidad, resolver los conflictos de lealtad y hacer frente a las repercusiones económicas y de orden práctico. Lo que va acompañado a veces de una desvinculación prematura y a veces destructiva de su familia y una mayor orientación hacia el futuro. Su capacidad de compensar una situación familiar penosa a través del barrio, los compañeros o la escuela, es mayor que en el niño pequeño.

4º. El sexo. El impacto parece ser más profundo y duradero en los chicos que en las chicas. En éstas suelen haber desaparecido las alteraciones emocionales y sociales a los dos años de la separación, aunque pueden resurgir al final de la adolescencia en forma de trastornos de las relaciones intersexuales. Los chicos mejoran notablemente en actitud y adaptación a los dos años de la separación, pero muchos continúan mostrando desviaciones del desarrollo, una tasa superior de desórdenes de conducta y problemas en las relaciones interpersonales en el hogar y en la escuela. Los varones son más susceptibles también de mostrar una conducta prolongada de desobediencia y agresividad en el hogar.

Los efectos de la separación no se limitan al curso de la misma. Después de ella, se producen cambios significativos de las experiencias vitales del niño, que afectan principalmente a las interacciones familiares, a la economía familiar y a la vida cotidiana.

Las relaciones familiares tras la separación sufren varias clases de alteraciones<sup>3</sup>: 1ª. El conflicto que supone la separación. Las relaciones familiares durante el divorcio se caracterizan por un alto grado de conflictividad, que arrastra a los hijos a la controversia. Los hijos se encuentran en medio del conflicto y a veces son coaccionados a formar alianzas hostiles con uno de los padres contra otro. La mayoría de los hijos desea mantener relaciones con ambos padres, pero también tienen la oportunidad de enfrentar a los padres entre sí y puede desarrollarse en ellos una gran capacidad de manipulación y explotación. Las frecuentes recriminaciones y críticas mutuas de la pareja conyugal provocan una precipitada revisión y desidealización de los padres por parte de los hijos, que influye en ellos de diversa manera según la edad. En los más pequeños, puede provocar trastornos de la tipología sexual. En las chicas, puede producir trastornos heterosexuales en la adolescencia. Los preadolescentes y adolescentes se sienten especialmente angustiados al tomar conciencia de los padres como objetos sexuales, cuando los padres separados empie-



*Las respuestas de los niños varían en función de sus características personales, edad y sexo.*

zan a salir con otra pareja o luego se casan. 2ª. La ausencia de uno de los padres y de los hermanos. La pérdida de uno de los padres supone la ruptura de un vínculo afectivo primigenio, de intercambios emocionales, de diálogo y comunicación; y la pérdida de un modelo de identificación y de una figura orientadora y troqueladora. Las investigaciones muestran que por buena que sea la relación con la madre, en el caso en que ésta retenga la custodia, como es más habitual, la pérdida del padre tiene también efectos negativos, al suprimirse sus roles indirectos de apoyo a la madre y sus roles directos de socialización mediante la disciplina y la educación directa o modélica. La pérdida de los hermanos, cuando ocurre, aumenta las rupturas afectivas del niño y el acrecentamiento de las vivencias de fragmentación, fracaso y disgregación familiar. 3ª. El nuevo emparejamiento del padre con el que convive obliga al niño a adaptarse a una nueva figura parental y a nuevos «hermanos» legales. Las relaciones de los hijos con el padrastro suponen un nuevo factor familiar cuyos efectos dependen de las características del padrastro y de los hijos (edad, sexo, etc.) y del desempeño del papel de padre por parte de aquél.

El descenso en el nivel económico familiar constituye uno de los cambios más extendidos con que se enfrentan los niños tras el divorcio, especialmente cuando se da en familias con escasos recursos económicos, cuando los exmaridos no contribuyen al sostenimiento de la familia o cuando la madre separada ha de abandonar el hogar para trabajar. La pérdida de nivel económico es especialmente estresante cuando el niño, a consecuencia de ella, ha de cambiar de vivienda, de amigos y de colegio.

En la vida cotidiana, la separación de los padres, en países de escasa tradición divorcista, puede constituir para los niños una forma de marginación social, al vivenciar una diferencia con los demás niños y al ser abandonada la familia por sus amistades, como ocurre a veces.

Algunos estudios sobre efectos psicopatológicos en los hijos del divorcio<sup>3,4,5</sup> han descrito reacciones de depresión, agresividad y culpa a corto plazo, y de conducta antisocial, depresión y desavenencias conyugales como repercusiones tardías.

En resumen y como conclusión de lo expuesto, la separación no es un hecho aislado, sino una cadena de experiencias que implican una transición en la vida de la familia y del niño. Tras una situación de desequilibrio y desorganización, se pasa a un período en que los miembros de la familia ensayan nuevos mecanismos para hacer frente a la nueva situación, se reorganizan y eventualmente consiguen un nuevo sistema de equilibrio en un hogar uniparental. Muchos niños vuelven a vivir en los años siguientes su ingreso en una nueva familia biparental. Es éste un camino complejo, lleno de dificultades adaptativas. Todo divorcio supone una crisis existencial de enorme trascendencia psicológica para las personas implicadas en el mismo, tanto los cónyuges como los hijos. Su potencial patógeno como estrés psicosocial es alto, considerán-

dose como un estrés «extremo» para los adultos y un estrés «grave» para niños y adolescentes<sup>6</sup>. Pero es más la conflictividad de las relaciones familiares que la separación física la causante de los trastornos en el niño.

El escape final del conflicto suele ser una de las consecuencias más positivas de la separación de los padres para los niños. Hoy parece demostrado que los niños de familias uniparentales funcionan mejor que los niños de las familias biparentales mal avenidas. La separación puede resultar dolorosa y ocasionar trastornos y tensiones tanto para los cónyuges como para los hijos. Pero, a pesar de todo, la separación puede ser la mejor alternativa para ciertas familias. Multitud de investigadores han observado que los hijos que viven en familias de un solo progenitor presentan menos alteraciones que los que viven en familias íntegras, pero cargadas de conflictos. A veces, el hecho de escapar al conflicto planteado por un hogar íntegro, pero desgraciado, puede ser un resultado positivo de la separación para los hijos. Así, pues, en ciertas familias, la separación constituye una solución positiva que adopta un matrimonio para poner fin a las tensiones, aflicciones y discordias<sup>7</sup>.

Algunas de las repercusiones negativas actuales del divorcio podrían aminorarse si, desde las instituciones sociales, se toman ciertas medidas (4): 1ª. Abreviar en lo posible el proceso de separación, reduciendo así el período de mayor inestabilidad afectiva para los hijos. 2ª. Incrementar la participación de los profesionales de la salud mental y de los servicios sociales en el proceso de separación y/o divorcio, para que evalúen las reales necesidades del niño y asesoren a los tribunales sobre custodias y visitas. 3ª. Resolver adecuadamente la disputa del niño. 4ª. Abogar por establecer la custodia conjunta, en que ambos padres mantienen una interacción frecuente y una participación activa en la responsabilidad del niño.

J.T.

#### Referencias

1. E.M. Hetherington (1982): «El divorcio visto por los hijos», *Infancia y aprendizaje*, 18, 53-63.
2. J.S. Wallerstein & J.B. Kelly (1975): «Effects of parental divorce: experiences of the preschool child», *J. Am. Child Psych.*, 14, 600-616.
3. A. Sánchez-Blanco (1985): «Repercusiones psicológicas del divorcio en los hijos y sus aspectos médico-legales», *Actas del I Congreso del Niño Abandonado*, Zaragoza, 295-312.
4. A. Ferrer, M.L. Tomás y J.A. Navarro (1985): «El niño disputado en las separaciones matrimoniales», Zaragoza, 399-408.
5. M. Velilla y cols. (1985): «Incidencia del abandono y carencias afectivas en una consulta de psiquiatría infantojuvenil», *Actas del I Congreso del Niño Abandonado*, Zaragoza, 177-220.
6. American Psychiatry Association (1980): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Third. Edit.) (DSM-III). Washington, APA (Trad. cast.: *Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales*, Barcelona, Masson, 1983).
7. R.D. Parke (1986): *El papel del padre*, Madrid, Morata.

## ARQUITECTURA INNOVADORA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

ROSI VÉLEZ

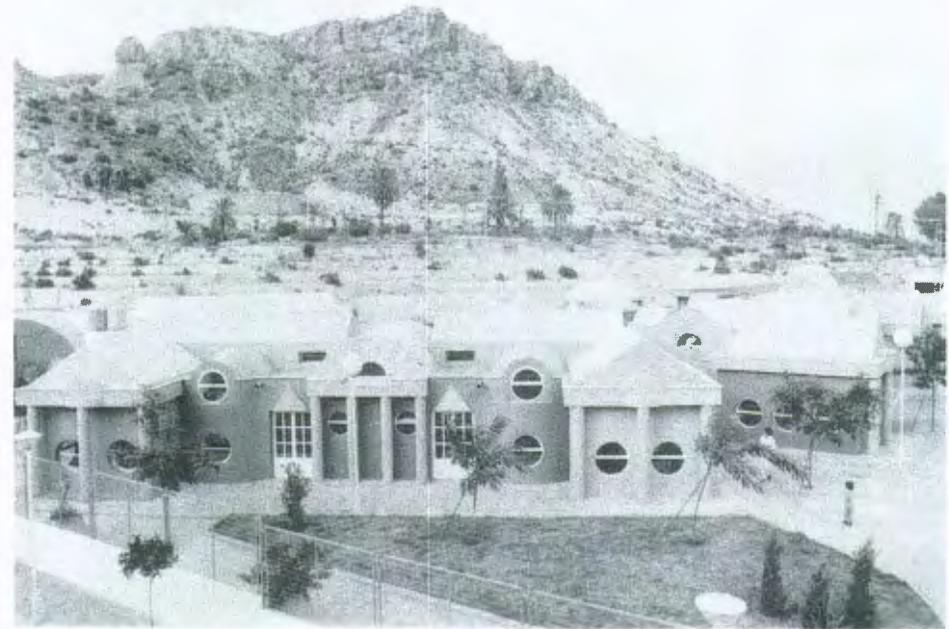
Color, formas y escala como lenguaje directo entre el ambiente y el niño.

«Todo lo que se realiza pensando en aquéllos a los que va destinado ya de por sí es un logro muy positivo, pero lo que además hace que cada uno de los elementos que lo integran no tengan otro objeto que estar pensando para quiénes van a disfrutarlo es algo digno de agradecer en una sociedad en la que solemos rendir servidumbre a aquello que se pretende esté a nuestro servicio.»

Como profesional y entusiasta desde hace tanto tiempo como el que me dedico a la educación, y a la educación de niños y niñas de edad tan temprana cuya voz, por tanto, no se deja oír, he tenido la suerte de poder ver materializada una de esas «fantasías pedagógicas» poco frecuentes de encontrar.

Una, como docente, ha ido viendo hacerse realidad otras «fantasías» o utopías otrora lejanas e inalcanzables como hayan podido ser: la consideración de la Etapa 0 a 6 años como educativa, la suficiente sensibilidad social para que esto se vaya asumiendo, la comprensión de sus características y necesidades, la adecuación de las metodologías más idóneas, menor números de alumnos/as por aula, y la cada vez mayor profesionalización de un profesorado que tradicionalmente ha demostrado una avidez y motivación casi innata y desinteresada por estar al día en todo aquello que pudiera mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La otra «fantasía» más inalcanzable, por exceder al habitual ámbito que viene considerándose como educativo, era el ver hecho realidad el que el entorno educativo próximo, el Centro (edificio, espacios...) también fuese objeto de estudio, innovación y adecuación. Y ésa es la fantasía que decía he tenido la suerte de ver hecha realidad.



*Color, formas y escala como lenguaje directo entre el ambiente y el niño.*





*Espacios exteriores e interiores se armonizan.*



No es que no existan Centros cuyos espacios sean adecuados para el normal desarrollo de las funciones para los que fueron destinados. No, no es eso. Es que impresiona gratamente que un profesional que no es del campo educativo, el arquitecto, vaya más allá de realizar un proyecto en el que no sólo ha tenido en cuenta equis metros cuadrados-aula por alumno, equis destinados a zonas exteriores, equis inodoros y lavabos, etc. Y que para ir a ése más allá quizá haya tenido que dejar volar su imaginación bastantes años atrás, a los tiernos años de su infancia en los que soñaba con una escuela cálida, adecuada a su estatura, a sus deseos de jugar, de compartir, de trepar, de cultivar y de satisfacer sus ansias de curiosidad por conocer todo cuanto le rodeaba; y quizá también haya tenido que pedir consejo a otras personas y a profesionales de la enseñanza que saben de las limitaciones que a veces impone la arquitectura de los Centros e incluso lo que ésta condiciona la tarea diaria, y han tenido que usar de su ingenio para paliar en lo posible estas dificultades.

Y como fruto de esa labor callada, reflexiva, madura y reposada, ha obtenido este capricho arquitectónico para un Centro que va a dedicarse a Educación Infantil.

El edificio ya a primera vista cautiva por su estructura, tanto a los pequeños como a las personas adultas; a los primeros, porque ven representados a tamaño natural esos difíciles juegos que acostumbran a realizar con los tacos de madera, arquitecturas, en los que para conseguir el equilibrio del edificio ha costado un esfuerzo difícil de premiar; a los segundos, porque les hace recordar con añoranza cuando en otro tiempo hacían lo que hacen ahora sus hijos o... nietos, y sienten en su interior esa sana envidia de querer volver a ser pequeños para disfrutar de aquello que tuvieron o no y que ahora se esfuerzan en conseguir para ellos.

Y para las personas que además hemos vivido de cerca la educación de hijos propios y ajenos (no tan ajenos), y que nos ha importado de uno u otro modo el que todos los elementos que comporta la educación fueran objeto y fruto de la reflexión, del análisis y de la permanente innovación, resulta además de cautivador, emocionante.

Esto ocurre porque incluso los edificios reflejan aquello para lo que son destinados y, hasta el momento, el destino de la Educación Infantil o ha sido academizarla (prepararla para que acceda en buenas condiciones a la EGB), entretenerla (para que jueguen porque para eso son «pequeños»), cuidarla e incluso aparcarla como sea. En raras ocasiones se ha planteado el reto a la reflexión, a ser creativos con los materiales y los ambientes, en definitiva a concebir en la práctica la escuela como un lugar educativo más allá de lo estrictamente académico.

Ha sido, hasta hace bien poco, inusual el que los edificios y el ambiente que estos configuran se hayan incorporado, concebidos, como parte del ambiente

de aprendizaje, cuya disposición influye de forma significativa en aquéllos que lo ocupan. Sin embargo, se está de acuerdo y se asume pedagógicamente que tanto la instalación arquitectónica, la organización de los espacios, como el ambiente pensado y estructurado interactúan para fortalecer o limitar la contribución del entorno al aprendizaje de los niños, como inseparables y esenciales, porque proporcionan el lugar donde tienen su desarrollo las interacciones entre las personas y materiales dentro del proceso de aprendizaje, estableciendo el espacio básico del entorno y que organiza el acceso a los espacios externos y a los recursos; determina a su vez las condiciones básicas de luz, sonido, temperatura y la intrusión o separación entre grupos; y proporciona calidades como el color, la textura, el nivel y la suavidad o dureza de los espacios de que cabe disponer para el aprendizaje de los niños.

La expresión de todo esto, elevado a la suma delicadeza, es lo que se ha conseguido con la estructura de este Centro que como diseño creativo arracimado, huye del aislamiento de sus dependencias, que, por el contrario confluyen, a modo de poblado, en una plazoleta central en la que pueden deambular o agruparse las criaturas y mayores para contarse esas pequeñas o grandes cosas que acontecen a lo largo de la jornada escolar. También huye de la concepción de ambiente de aprendizaje cerrado, rectangular, con duras aristas y filas rectas, ya que ofrece variados ambientes, suaves y duros, curvados y angulosos, lisos y entramados, de diferentes niveles y a veces fluctuando sin barreras entre espacios interiores y exteriores. Es un espacio, como diría Francesco Tonucci, pensado «Con ojos de niño», ya que desde el interior y exterior, su mirada es capaz de escudriñarlo todo a través de los grandes ojos de buey, que le hacen estar dentro y fuera sin apenas moverse.

Es una buena ocasión, por tanto, para felicitarnos todos por la existencia en nuestra Región de un Centro Educativo de estas características, y en especial para todos aquellos que han entendido que la educación de estos niños de ahora, jóvenes del mañana, merece un trato exquisito y lo mejor de las personas adultas para ellos.

Un edificio, en fin, arrebatado al país de la fantasía, y que, con una inusitada fe por parte de los que han hecho posible esta atrevida idea, ha conseguido hacer realidad los sueños de nuestra infancia.

Sólo queda desear que el equipo pedagógico y las familias se contagien de este entusiasmo para poder vaticinar que será un centro modélico de Educación Infantil, del que el pueblo de Archena y la Comunidad de Murcia habrán de sentirse orgullosos.

**R.V.**

*Coordinadora Técnica Provincial  
de la Reforma de la Educación Infantil  
MURCIA*



*Sueños edificados.*



## TERMORREGULACIÓN

DOLORS CANALS

**¿Cómo mantenemos la temperatura del cuerpo cuando hace frío?**

**¿Qué mecanismo nos defiende?**

**¿Funciona de la misma manera en el niño que en el adulto?**

**Un rápido vistazo a dos factores que generan calor «de dentro a fuera» y otros dos que lo complementan «de fuera a dentro».**

Hace poco, -días de invierno en el hemisferio norte-, grupos de niños jugaban al aire libre en los países escandinavos, en Alaska y en Canadá. La temperatura exterior bajó a bastantes grados bajo cero, pero la de su cuerpo se mantuvo alrededor de los 37 grados.

Al mismo tiempo, en las zonas ecuatoriales del África, Asia y América y en algunas del hemisferio sur, otros niños jugaban a temperaturas de 30, 40 y 50 grados más altas. No obstante la de su cuerpo seguía siendo de 37 grados.

En nuestro país, con condiciones climáticas intermedias podíamos observar a un niño en pleno ejercicio, -corazón latiendo deprisa-, y una temperatura no mucho más elevada (aproximadamente de un grado) que la del niño en reposo, profundamente dormido, funcionando a muchas menos pulsaciones por minuto pero manteniendo, con poca diferencia, el mismo calor interior.

**¿Cómo mantenemos esta estabilidad?**

¿Cómo hemos adquirido esta propiedad tan importante que permite a la especie humana resistir divergencias de hasta 100 grados, desde los 50 grados sobre cero de las zonas desérticas tropicales y subtropicales, a los 50 grados bajo cero de Siberia?

*Lo permite el sistema de termorregulación* (en casos de climas extremos conjuntamente con las técnicas de aislamiento y modificación térmicas del am-

biente intermedio), ya que nuestros límites son severos: por encima de los 42 grados de temperatura corporal estamos en peligro, por debajo de los 31 grados inconscientes.

**El «termostato» de nuestro cuerpo se halla en el hipotálamo**

Nuestro organismo ha desarrollado la capacidad de independencia relativa a las fluctuaciones térmicas externas. Podemos hacer que la temperatura suba o baje mediante nuestros propios medios. Poseemos un centro termorregulador que la vigila y la mantiene estable, mediante la colaboración de otros órganos.

Este centro se encuentra en el hipotálamo, porción ventral del diencefalo, y registra el calor de la sangre circulando: si se enfría demasiado se pone en marcha el mecanismo de vasoconstricción (los vasos sanguíneos periféricos se hacen más estrechos) para evitar una mayor pérdida de calor a través de la piel, y nos movemos o temblamos para generar calor. Si la sangre se calienta demasiado se produce el fenómeno contrario: vasodilatación y sudor para refrescar la piel.

Mediante estos mecanismos podemos pasar, en pocas horas, de un clima frío a otro caliente y viceversa y, en pocos minutos, de un baño de vapor a una ducha fría.

**La termorregulación no se consolida hasta los dos años**

La temperatura del niño es un poco más alta que la de su madre. Los días siguientes al nacimiento baja ligeramente y después se estabiliza en la zona que será permanente.

A pesar de ello, la función termorreguladora no queda bien establecida hasta el final del segundo año. Por ello es necesario vigilar a los niños pequeños (no dejarles dormir a pleno sol, no desnudarlos en habitaciones frías) y tener en cuenta la ropa que se les pone para no sofocarlos por exceso o enfriarlos por defecto.

*El enfriamiento del cuerpo hace que sea más lenta la actividad interior*, por lo que la demanda de oxígeno es menor. Las células del cerebro, que con la temperatura corporal normal quedan permanentemente perjudicadas si el corazón se para de 3 a 5 minutos, por debajo de 31 grados resisten más de media hora (con los animales con los que se ha experimentado se ha llegado a 3 horas). Provocando hipotermia profunda, las funciones vitales no sólo se retardan sino que además quedan suspendidas, hecho que utiliza la cirugía contemporánea. La restauración de estas funciones se aplica, también, cuando se les calienta, a los niños hallados inconscientes a la intemperie en invierno o sumergidos en agua fría.

*La temperatura corporal no es la misma para todos los animales de sangre caliente...* La del perro, por ejemplo, es más alta que la nuestra y la de muchos pájaros, todavía más alta: una gallina funciona a 42 grados.

Comparativamente hablando, nuestra temperatura es más bien baja, con un

margen pequeño, dentro del cual las reacciones químicas del organismo funcionan óptimamente.

*La temperatura corporal es la misma para toda la especie humana*, a pesar de las grandes diferencias de temperatura exterior, altitud, viento y humedad, horas de sol y luz de los territorios en que vivimos.

Los niños de Moscú deben adaptarse a discrepancias anuales de 38 grados de media (si consideramos las máximas y las mínimas serían 40 y 50 grados), mientras que los de Bombay apenas llegan a cambios de 5 grados durante todo el año.

Los de las zonas árticas se ajustan a inviernos oscuros y veranos sin noche.

Los de los países industrializados termorregulan los 2, 3 o más cambios diarios, al pasar del clima controlado de la vivienda al exterior, frecuentemente con diferencias de 30 o más grados entre ambos climas y humedad diferencial de 20 o más unidades.

A pesar de ello, el proceso de termorregulación corporal los mantiene a todos dentro de las pequeñas variaciones –alrededor de 37 grados–, que son los específicos de la especie humana.

Se considera que *las temperaturas exteriores más confortables están entre 18° y 26°*, que piden un mínimo esfuerzo fisiológico y un mínimo de protección, tanto en la indumentaria como en la vivienda.

En climas extremos, la termorregulación exterior –ropa, calefacción y recientemente refrigeración– es necesaria para hacer una vida menos difícil en ambientes hostiles a nuestras particularidades.

Actualmente estos controles se han extendido a vastas zonas del mundo y representan un gran progreso de nuestro siglo y un beneficio para los niños.

### **El alimento como combustible**

Prácticamente toda la energía que produce el organismo vivo procede de los alimentos.

De éstos, los hidratos de carbono (harinas y azúcares) y los lípidos (grasas) son los principales combustibles.

Las proteínas, animales y vegetales, también pueden usarse como energía (en casos de hambre, el cuerpo «se come» él mismo para sobrevivir), pero son más necesarias como «material de construcción»: reparaciones, reemplazos, crecimiento.

Si comemos más de lo que necesitamos, el exceso va a parar a la reserva. Para mantenernos estables con energía suficiente para todos los procesos vitales, y para ejercicio muscular, debemos ingerir la cantidad apropiada de cada categoría y hacerlo con regularidad.

Porque cuando el «combustible» baja, se nota, como bien señalan las expre-



*Niños nórdicos jugando en la nieve. Temperatura exterior: 15 grados bajo cero. Temperatura corporal: alrededor de 37°. (Foto H. Piffard).*



*Niños tropicales jugando en el campo seco. Temperatura exterior: 40°. Temperatura corporal: alrededor de 37°. (Foto Organización Mundial de la Salud).*

siones populares, «La cabeza da vueltas» y «Se muere de hambre». Estas situaciones son peligrosas, especialmente para los niños pequeños.

### **El ejercicio como generador de calor**

Todo movimiento desprende calor y gasta energía. Cuanto más se gasta, más necesidad de combustible hay (y por lo tanto, en nuestro caso, más hambre). Normalmente, el centro de termorregulación, trabajando con el del hambre y el de la sed, mantiene el equilibrio.

En los niños, a veces aparecen algunas dificultades debidas a que, por un lado, no termorregulan bien y, por otro, el proceso se les dificulta con impedimentos impuestos. ¿Cuántos niños, ahora mismo, están jugando demasiado acalorados y, a pesar de ello, no se les permite quitarse ropa? ¿Cuántos niños, limitados en casa e inmovilizados en el cochecito, cuando salen tienen la oportunidad de circular libremente por su cuenta y esfuerzo por espacios abiertos?

El ejercicio es necesario para todo el mundo y es una parte importante de la termorregulación normal de la vida activa. A temperaturas exteriores bajas, exige la protección de la ropa, aunque de forma flexible: hay que aprender a poner y a quitar cuando la reacción térmica del ejercicio lo exija –y no es la misma para todos los niños–.

De aquí viene la importancia de autorresponsabilizarles pronto –y puede hacerse muy pronto–, según la capacidad de cada edad.

### **La vivienda como termorregulador del ambiente inmediato**

Como en todo el Mediterráneo norte e insular, a pesar de pertenecer a una zona de clima templado, en tal zona los pueblos y ciudades no son confortables en invierno. Dos escritores catalanes, entre otros, han descrito de la siguiente manera las sensaciones:

Dice Maragall:

«Cuando era pequeño/vivía acurrucado/en una oscura calle...»

Y todavía hoy muchos niños pequeños viven acurrucados en las mismas casas de las mismas calles.

J. Pla escribe: «12 de febrero. Todos tienen tos y están resfriados. En los pisos hay una concentración de frío destilado.»

Y hablando de su vida de estudiante: «las baldosas eran una barra de hielo. Llega un momento en que el ambiente es tan hostil y desagradable que desistes de seguir leyendo... No era un frío polar... Era peor... Era un frío de diez grados que pellizcaba persistente, filtrante, insidioso... Sólo había una salida: huir. Era lo que hacía la mayor parte de los estudiantes.»

Todavía hoy existen escuelas y guarderías así.

Si no de diez grados, de quince.

No se ha mejorado demasiado después de medio siglo. Claro que, en otros aspectos, los edificios contemporáneos ofrecen otras ventajas para los niños. Los materiales del suelo no son tan fríos, son pocas las habitaciones húmedas sin

ventilación, y la temperatura del piso en invierno es más alta que años atrás. Los problemas de ahora son: la desigualdad de temperatura de una habitación a otra y los accidentes producidos por el monóxido de carbono. A pesar de las disposiciones oficiales, no siempre se instalan rejillas de ventilación a nivel bajo, y como el butano y el gas ciudad son más pesados que el aire, son los niños, que circulan cerca del suelo, los que a menudo reciben los efectos.

Sabemos que aún falta mucho para que todo el mundo pueda disfrutar de temperaturas óptimas en el interior de los hogares durante el invierno. Pero, mientras, se pueden llevar a la práctica las siguientes recomendaciones:

- Mantener el piso o la casa térmicamente estable.
- Calentar, más que otras estancias, el baño, donde el niño se desnuda, se ducha o se viste.
- Vestir al niño para el interior de la casa o la escuela según las condiciones térmicas del edificio.

Y sacarlos al exterior con frecuencia. 16 grados en el interior de la vivienda es un ambiente frío, pero 6 grados al aire libre es excelente para jugar al sol.

No aprovechamos suficientemente nuestro clima.

### **La indumentaria, complemento de la termorregulación natural**

La especie humana, surgida de las zonas cálidas, funciona bien con su termorregulación corporal dentro de un margen de bastantes grados (de templado a caliente). Pasados estos límites, es necesaria una protección cerca de la piel para complementarla. Hay animales que lo consiguen cubriéndose de lana o de plumas –de las que nosotros nos adueñamos–. Decimos que estos animales «calientan». En realidad... *ni la lana, la pluma o fibras sintéticas generan calor* como el que produce una botella de agua caliente o una manta eléctrica. Nos sentimos calientes con abrigos de este tipo porque son buenos aislantes y conservan su propio calor, «subproducto» de las actividades interiores, alrededor del cuerpo.

Por este motivo, para abrigar bien a un niño de pocos meses no hace falta vestirlo «estilo fardo» –muchas prendas una sobre otra–, sino con poca ropa, bien escogida, puesto que *la ropa también afecta la conducta y el desarrollo psicomotor* de formas sutiles a veces y otras directamente restrictivas. Es evidente que las faldas largas, los vestidos estrechos bajo los brazos y entrepiernas interfieren con las grandes actividades de los músculos del esqueleto y frenan la actividad espontánea.

En la actualidad, *la tradición y las costumbres, el prestigio y la posición social, la moda y la televisión, la economía y la abundancia* son todavía influencias y consideraciones que pasan a un primer lugar en el diseño, la manufactura y la compra de la ropa infantil.

El principal criterio debería determinarse sobre la base de las necesidades y de los intereses del mismo niño, y de las condiciones térmicas –dentro y fuera– de los lugares en que vive.

**D.C.**

## LLEVAR A LOS NIÑOS A LA CAMA

LELLA GANDINI

El ritual nocturno de ir a dormir está cargado de valores sociales y afectivos. Así como el comer implica mucho más que poner alimento en el cuerpo, de la misma forma, llevar a los niños a la cama constituye una tarea mucho más compleja que responder a la necesidad fisiológica de dormir.

Ir a la cama, antes de los 6 años, no es algo que los niños hagan solos ni tampoco algo que los padres dirijan solos. Es un hecho complejo tejido de intercambios afectivos muy intensos, padres y niños alternan momentos de ternura y momentos de hostilidad, se hacen concesiones y negativas, se ayudan y obstaculizan, acaban y vuelven a comenzar, regatean, pactan hasta quedar exhaustos, hasta tal punto que todo el ambiente doméstico y los demás familiares, incluso sin querer, quedan implicados directa o indirectamente.

### Una experiencia compleja

En las familias con niños pequeños, el atardecer es un momento en el que se sobreponen exigencias a menudo contradictorias. Los padres pretenden liberarse de las tensiones del trabajo exterior, ocuparse de las tareas domésticas y muchos de ellos están ansiosos por dar, justo en aquel momento, lo mejor de ellos mismos a los niños, de prestar «atenciones competentes» y tener con ellos «intercambios significativos». Ocurre que las expectativas son muy altas y que también es alta la carga emotiva. Eso también depende de la imagen que los padres se han construido de las necesidades del niño, del comportamiento que piensan que es el ideal entre adultos y niños para que estos crezcan adecuadamente. Los padres, en cuanto han preparado al niño y le han prestado todas las atenciones que creen justas, querrían ponerlo pronto en la cama («es bueno para la salud») y, si es posible, rápidamente para no prolongar el ritual de forma extenuante. Desearían, de esta forma, tener un poco de tiempo para sí mismos, para hacer lo que les falta para acabar el día o simplemente para descansar con tranquilidad.

Por su parte, los niños para poderse abandonar al sueño, aunque estén cansa-

dos, necesitan ser tranquilizados por el afecto de los padres y por la continuidad de su presencia incluso cuando cierran los ojos y pierden el control de la situación. Por eso tienden a prolongar la proximidad de la madre y del padre con cien demandas y pequeños recursos. Además, precisamente cuando van a la cama, ciertos miedos, que forman parte del desarrollo infantil, se dejan sentir más.

Hay diferentes modos en los que los padres viven la experiencia de llevar a los niños a la cama. El mismo tipo de demandas de los niños a algunos padres (o al final de algunos días particularmente pesados) les parecen insostenibles y tienden a producirles reacciones de intolerancia o de hostilidad mal escondida, a otros (o en otras noches) les resultan tranquilamente aceptables porque «los niños son niños y se necesita mucha paciencia».

### El sueño en nuestra cultura

El problema de la dificultad en el momento de llevar a los niños a la cama es característico de las sociedades occidentales contemporáneas. En las familias del pasado, ir a dormir suponía una proximidad física que evitaba el problema de transición entre vigilia y sueño. Desde el momento en que, con los cambios de las viviendas que se han producido en los últimos siglos (en tiempos diversos tanto en las diversas clases sociales como en el ambiente rural y urbano), el lugar donde se duerme es diferente del lugar donde se realizan las actividades de la vida cotidiana, se han creado horarios diferenciados de sueño y una separación entre niños y adultos. Eso no significa que la vida de la infancia fuese mejor en el pasado, sino que sirve para remarcar cómo el hecho de llevar a los niños a la cama se ha convertido en una rutina particular sólo en tiempos relativamente recientes (Gandini, 1988).

En muchas culturas no occidentales, los niños duermen en contacto con el cuerpo de la madre hasta el destete y luego cerca de algún otro adulto de la familia antes de compartir el lugar de dormir con coetáneos del mismo sexo. Por lo tanto, incluso durante la noche, el niño está rodeado de una intimidad tranquilizadora, expresada por la proximidad física de los familiares (Whiting y D'Andrade, 1959). De todas formas es necesario recordar que el destete, a menudo determinado por un nuevo embarazo, en alguna de estas culturas, constituye un período penoso para el niño. El alejamiento de la madre es muy brusco y va acompañado de castigos y amenazas a través de figuras pavorosas (Brody, 1956).

En nuestras sociedades occidentales, ir a dormir, para los niños, es una verdadera experiencia diaria de separación. Necesaria o no para el buen funcionamiento del grupo familiar con los ritmos y las exigencias de la vida actual, esta separación es mediatizada razonablemente por muchos niños mediante los rituales preparatorios al sueño. Con estos rituales más o menos elaborados, los padres dosifican oportunamente la proximidad física según sus con-

vicciones educativas sobre las atenciones óptimas que es necesario prestar al niño y según las necesidades expresadas por éste, que participa activamente en determinar la duración y el desarrollo de esta interacción de cada noche.

Es precisamente la proximidad física lo que, paradójicamente, ayuda a aligerar la separación y a hacerla posible. Esta proximidad se pacta entre padres y niños mediante rituales que proporcionan una estructura tranquilizadora y previsible durante la transición a la condición de separación, una condición a veces difícil de aceptar incluso por los mismos padres. Estos ofrecen al niño una proximidad mediatizada por actividades placenteras como explicar un cuento, cantar una canción, leer un libro, siguiendo un ritual siempre uniforme, o bien ofrecen al niño alternativas a la proximidad continua: el vaso de agua, la luz encendida, la puerta abierta, una muñeca blanda, el chupete. Se procura que sea el propio niño quien proponga estas alternativas que se convierten en parte de sus demandas específicas en el momento de ir a la cama. No es casual que el uso de objetos transicionales como ositos de felpa, edredones y muñecas blandas esté extendido en las sociedades occidentales y es mucho más acentuado en las sociedades industrializadas, en las que además, es predominante en grupos culturales que practican una separación clara en el hecho de llevar a los niños a la cama (Gaddini y Gaddini, 1970; Litt, 1986; Lozoff, 1984).

## Vínculo y separación

Por lo que se refiere a los cambios evolutivos en las demandas de los niños en el momento de ir a dormir y su modificación con el desarrollo de las relaciones con la figura materna, es útil referirse a los estudios sobre el vínculo y la separación (Ainsworth, 1973). El vínculo se considera como una organización de sistemas de comportamiento (Sroufe y Waters, 1977), que tiende a desarrollar en el niño un sentido de seguridad. Los comportamientos que manifiestan el vínculo van dirigidos a mantener o a conseguir la proximidad física con la madre o con otros adultos significativos. Entre estos comportamientos resultan evidentes los de: dirigir la mirada, sonreír, alargar los brazos, vocalizar, llorar, acercarse, seguir, trepar, abrazar y apretar. El comportamiento del adulto se define como un comportamiento de atenciones de crianza o *maternage*. En el hecho de llevar a los niños a la cama los padres se obligan a un comportamiento de *maternage* para preparar al niño al sueño y los niños a menudo demuestran un comportamiento de vínculo. Bowlby (1982) remarca que el comportamiento de vínculo del niño se manifiesta particularmente en ciertas situaciones, por ejemplo, cuando está asustado, cansado y enfermo.

La capacidad del niño para formar un vínculo va unida al desarrollo cognoscitivo. Sroufe y Waters remarcan que la complejidad de la interacción del niño con quien le cuida puede producir aspectos importantes de conocimiento. Por ejemplo, el niño aprende a anticipar el comportamiento y las metas de la

figura de vínculo, a prever o valorar la accesibilidad respecto a las propias capacidades; adquiere también un mapa del ambiente familiar y evalúa las variaciones para poder coordinar respuestas apropiadas tanto afectivas como de comportamiento.

Esta consideración es particularmente significativa por lo que se refiere al momento de llevar al niño a la cama: En efecto, para el niño es esencial la posibilidad de prever la distancia y los movimientos de los padres y de los otros familiares y estar seguro de su disponibilidad a intervenir en caso de necesidad.

Pero, a veces, el conocimiento adquirido entra en crisis a causa de la ambivalencia que a menudo matiza la situación de las noches, a causa del conflicto entre los deseos de proximidad del niño, la necesidad de que crezca autónomo y las exigencias varias de los padres. No es casual que los niños que permanecen solos griten varias veces o trepen fuera de la cama para asegurarse de que los padres todavía están presentes.

Al mismo tiempo que el niño construye su aprendizaje referente a los movimientos de las figuras de vínculo y sus capacidades para conseguirlas si es necesario, continúa profundizando sus relaciones con estas personas; construye aquel sentido de confianza que Eirkson (1960) describe en su modelo de desarrollo, se interna en el proceso de «separación-individualización» descrito por Margareth Mahler (1975).

## La fase de aproximación

Esta investigadora describe el proceso a través del cual la madre aprende primero a ponerse en sintonía, en «simbiosis» con el niño y sus necesidades cambiantes, dibuja después el proceso de armonización recíproca de los intercambios entre madre y niño, cuando empieza a desarrollar una «diferenciación»; a continuación Mahler describe la ampliación, el «abrirse» del campo de actividad perceptiva del niño, que empieza a comparar cosas y personas familiares y no familiares y a darse cuenta de que la madre no forma parte de él mismo. En este período (alrededor de los siete o ocho meses) puede manifestarse el miedo a lo extraño (según las ocasiones que ha tenido de relacionarse con otros adultos). Más tarde; el niño utiliza a la madre como base para explorar el ambiente: «hace prácticas» gateando para explorar un mundo que se amplía cada vez más, hasta que se siente invadido por un sentimiento emocionalmente profundo de omnipotencia cuando empieza a caminar.

La fase más interesante descrita por Mahler, en lo referente al momento de llevar a los niños a la cama es la que va de los dieciocho a los veinticuatro meses, cuando el niño demuestra tener una tendencia a convertirse en más independiente y al mismo tiempo a estar más unido. Curiosidad y miedo se mezclan en el niño: descubre que hay límites y peligros que obstaculizan su exploración del ambiente; además, su tendencia a pedir cosas pone a dura

prueba la paciencia de la madre o de quien se ocupa del niño. A pesar de que ha adquirido el conocimiento de la permanencia del objeto y es capaz de comprender las ausencias de la persona que le cuida, no las acepta fácilmente. El niño atraviesa un período de ambivalencia, que es descrito por Mahler (y también por Ana Freud, 1965) como aquel en el que tienden a manifestarse más fuertemente los trastornos del sueño.

Hacia los tres años, siempre según Mahler, tiende a tener una mayor tolerancia respecto a las frustraciones y a las separaciones. De todas maneras, esta estudiosa añade que en su experiencia ha observado una gran variedad de diferencias individuales alrededor de esta edad particular. En general es evidente que en esta edad las reacciones del niño a la separación son el resultado de toda su red de interacciones sociales. Otros estudiosos del sueño (Richman, 1987) ven la edad de los 3 años como el período en el que los rituales tienden a convertirse en más elaborados. Esta tendencia continúa hasta alrededor de los 4 años, pero parece ser menos evidente hacia los 5, que marcan incluso una disminución de los problemas. Sabemos gracias a un estudio de Tilde Giani Gallino (1984) que los niños crean rituales personales sin implicar a los padres cuando se hacen más independientes, pero continúan teniendo miedo al momento de ir a dormir y también buscan soluciones que cran un sentimiento o un ilusión de protección (Gandini, 1975).

Con el crecimiento se manifiestan formas más separadas de comportamiento orientado a mantener una comunicación satisfactoria con las personas a las que se está unido. Por ejemplo, seguir con la mirada y hablar pueden sustituir el contacto físico directo. Algunos investigadores remarcan que el niño, a medida que madura, adquiere la capacidad de permanecer psicológicamente en contacto aunque se aleje físicamente (Weinraub, Brooks y Lewis, 1977).

Debemos añadir que el cansancio y el sueño tienden a hacer que retrocedan los comportamientos de niños y adultos; esto lleva a los niños a reclamar con insistencia aquella proximidad física que ayuda a abandonarse al sueño y a los adultos a no tener siempre la paciencia necesaria para conducir con maestría y serenidad el ritual que ayuda a dosificar, según necesidades diferenciadas, esta proximidad.

Llevar a los niños a la cama es, en resumen, una tarea importante, una mezcla de momentos difíciles y placenteros. Cuando esto parece convertirse en muy fatigoso, puede ser útil volver a examinar todo el ritual de la noche a la luz de las necesidades cambiantes del niño en vías de desarrollo y de las necesidades regulares de descanso de los adultos.

L.G.



*Llevar los niños a la cama constituye una tarea mucho más rica y compleja que responder a la necesidad biológica de dormir.*

érase una vez

# EL CUENTO DE LOS VESTIDOS NUEVOS DEL EMPERADOR O «DE LO QUE CONTESCIÓ A UN REY CON LOS BURLADORES QUE FICIERON PAÑO»

ROSER ROS

## Comentario

Éste es un cuento extraído del libro *El Conde Lucanor*, que fue «Compuesto –como reza el título original de la obra y cuya primera versión fue impresa en Sevilla en casa de Hernando Díaz allá en el año 1575– por el excelentísimo príncipe don Juan Manuel, hijo del Infante don Manuel y nieto del sancto rey don Fernando y dirigido por Gonçalo de Argote y de Molina, al muy illustre Señor Gentil hombre de la Cámara de Su Majestad, y de su Consejo.»

Refleja este libro (escrito según se nos dice 13 años antes que el Decameron de Bocaccio), como también tantos otros de su época, elementos de la tradición oriental de la que tan rica fue la España de aquel momento, pues incorporó en algunas de sus páginas leyendas, cuentos y temas heroicos. Elementos que se mezclan, sin embargo, con otros de origen clásico, conocidos en aquel entonces gracias a las compilaciones árabes (trátase principalmente de las fábulas de Esopo y sus derivados), historias de personajes heroicos, cristianos o moros, o de caballeros de las Cruzadas. Por lo que respecta a la estruc-

tura, se puede decir que es casi idéntica en cada uno de los cuentos que forman el libro: el Conde Lucanor plantea un problema moral y pide consejo para obrar a su ayo Patronio, el cual le contesta mediante un apólogo, fábula, alegoría o cuento del cual extrae infaliblemente una moralidad.

Según la edición, estudio y notas hechas por Angel González Palencia (Madrid, Ebro, 1970), es este cuento, «ejemplo XXXII» del libro, un ejemplo de profunda intención satírica, probablemente de origen árabe hoy no conocido, y que dio lugar al entremés de Cervantes *El retablo de las Maravillas*, a otro entremés del mismo título de Luis Quiñones de Benavente y que fue repetido por Andersen en su cuento *Los vestidos nuevos del emperador*.

Por lo que respecta a la versión que pasamos a ofrecer de inmediato, hay que decir que no se va a mencionar para nada la situación que da lugar a que Patronio ponga como ejemplo este cuento por todos ya bien conocido, pasándose directa y llanamente a exponer el cuento en cuestión. Decir que se hará directa y llanamente es una forma de hablar, pues como sea que el cuento conserva maneras de decir y de escribir del castellano antiguo, será para algunos tarea un poco laboriosa pero en gran medida satisfactoria, pues siendo como es ésta una manera de *hablar* de nuestros antepasados, debemos esforzar el ánimo así como poner en la tarea todas nuestras luces para comprender tan entrañable lenguaje.

## El cuento

*Tres hombres se presentaron en cierta ocasión ante el rey su señor diciéndole «que facían un paño que sólo podría gozar de ver aquel homne que fuese fijo del su padre, mas el que no lo fuese non podría ver el paño».<sup>1</sup> Y como quiera que el rey fuese muy presumido, y viendo además en aquella una buena oportunidad para poder descubrir quiénes eran o no fijos verdaderos de sus padres, mandó que se acomodase una estancia en palacio con los telares y enseres necesarios para que los tres hombres pudiesen desarrollar sus labores con la mayor celeridad; pero como quiera que el verdadero oficio de aquellos hombres no fuese el de hacer paños ni cosa parecida sino que eran unos grandísimos truhanes así como unos burladores de pro, pues no tejían sino que se dedicaban a la total vagancia.*

*Pasados unos días, mandó el Rey a su camarero para que le tuviese al corriente de lo que allí acontecía. Luego mandó el rey a su alguacil. Y más tarde a su privado.*

*Sin embargo, ninguno de los tres vio paño alguno en el telar ni nada que se le pareciese, pero se guardaron muy mucho de decirlo; antes loaron grandemente el fino trabajo de aquellos grandísimos truhanes así como burladores de pro.*

*Cuando por fin fue el mismísimo rey a ver el paño, tuvo por muerto al percatarse que en el telar no podía ver hilo ninguno; púsose a pensar que, pues non veía lo que otros sí habían visto, sería que non era fijo del Rey que él tenía por su padre. Y como no estaba dispuesto a que nadie ni nada pusiera en duda la legitimidad del cargo que por sangre ocupaba, loó más que nadie el fino trabajo de aquellos hombres, así como los bellos colores por ellos empleados en la realización de aquellos (supuestos) paños.*

*Llegado el momento, los burladores requirieron la presencia del burlado real para así poder cortar y coser la tan anhelada pieza. Los criados y sirvientes que a las pruebas asistían no daban crédito a lo que veían sus ojos, pues como el tal vestido no existía, en realidad, el rey no hacía otra cosa que lucir su mejor desnudo por los pasillos de palacio, pero nadie se atrevía a decirlo por razones obvias.*

*Así estaban las cosas hasta que un negro que guardaba el caballo del rey y que nada había de perder con decir lo que pensaba, pues nadie podía dudar de sus orígenes por aquello de que «de tal palo tal astilla», llegó al rey et dixol:*

*-Señor, o yo so ciego o vos desnudo ides.*

## Epílogo

Que nadie vea en la versión de este cuento ningún interés en eclipsar otras mucho más difundidas y mayormente conocidas.

En primer lugar, porque esta versión conlleva una cierta complicación a la hora de ser narrada, pues no les ahorro yo a ustedes (o al narrador en cuestión) la ganancia de tener que aclarar a un público compuesto de tiernos muchachitos y muchachitas el significado de la paternidad, sobre todo a la hora de legitimar las herencias.

La razón que ha dado lugar a dar a conocer esta versión es más bien otra: el convencimiento de la gran calidad y, a la vez, enorme ductilidad de los materiales (en este caso, de los cuentos) tradicionales, me lleva a querer demostrar que no sólo son capaces de seguir estando de moda a lo largo de siglos y siglos, sino que, además, no pierden ni un ápice de su significación, pues quienes se encargan de transmitirlos, a saber los innumerables (por numerosos, ¡claro!) narradores, los incontables libros de cuentos impresos, la enorme cantidad de versiones dadas a conocer a través del cine y la televisión, supieron darle a cada época, a cada público y en cada geografía un nombre y unas características a los protagonistas suficientemente comprensibles y adecuados a los tiempos. El caso de Andersen es modélico en ese sentido: piénsese en cómo y por qué se le ocurría a este genial narrador/escritor cambiar el negro que dice la verdad al rey de la versión de *El Conde Lucanor* (heredada, como

ya estamos en disposición de saber ahora, de culturas más antiguas que la nuestra propia) por el niño que canta la desnudez del emperador de su famosa y querida versión.

Pero no por mencionar sólo las versiones narrables vamos a dar menos importancia al hecho, ya indicado en la primera parte de este escrito, de que el cuento en cuestión dio lugar a piezas tales como *El retablo de las Maravillas* de Cervantes, y otra que, con el mismo título, escribió Luis Quiñones de Benavente.

Y no quisiera que, por haber sido dicho en último lugar, fuese tenido como un argumento de menor importancia, pero el hecho de que el genial y nórdico Andersen se inspirase en un tan sureño y satírico cuento dice mucho a favor de ambos:

-En pro de Andersen, porque no hay mejor autor que aquel que sabe recrear de manera original y recrearse de forma personal con cosas que ya fueron dichas, contadas e incluso escritas por otros con anterioridad.

-En pro de los cuentos árabes, porque su mayor alabanza es reconocer su papel de fuente de inspiración para posteriores creaciones.

En cuanto a la cuestión de qué versión explicar, -que si la de Andersen, que si la de *El Conde Lucanor*- mi consejo es que cada cual debe y puede decidir en función de sus preferencias. Me limito sólo a señalar la importancia de conocer los distintos cuentos y reconocerse en las diferentes versiones que uno escoge para narrar.

De no ser así, ¿se cumpliría lo que dice la letra de la cantinela de aquel juego?

*Antón, Antón,  
Antón Pilurero,  
cada cual, cada cual  
que aprenda su juego  
y el que no lo aprenda  
pagará, pagará,  
pagará una prenda...*

*Antón, Antón,  
Antón Pilurero,*

...

R.R.

1 Dicen los estudiosos que la razón de aquella creencia residía en que los «moros no heredan de su padre si non son verdaderamente sus hijos». Cosa que no hace más que corroborar el origen árabe del cuento que hoy nos ocupa.

# Nueva propuesta educativa para la Educación Infantil

## CUADERNOS DE TRABAJO

*Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.*

Pica Poco (3-4 años)  
¡Vaya Pandilla! (4-5 años)  
Sopa de Sabios (5-6 años)

## MATERIAL DE AULA

*Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.*

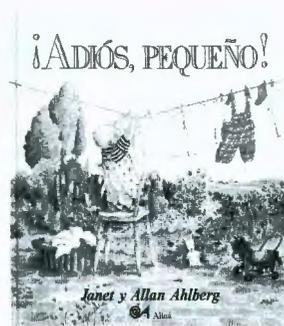
## RINCONES

*Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.*

## LIBRO DEL MAESTRO

*Todo esto acompañado de un libro que ayude al maestro a orientar las actividades de los niños.*





## Libros al alcance de los niños

Un buen día conocí a una buena bibliotecaria que me recomendó un buen libro. ¡Cuántas cosas buenas ocurrieron aquel buen día en que conocí a aquella buena bibliotecaria que me recomendó un tal buen libro!

Juzguen ustedes por sí mismos, si no acaban de creerme. ¿Acaso desconfían ustedes de que pueda una descubrir buenos libros de vez en cuando por muy saturado que de ellos esté el mercado?

¡Vamos! ¿A qué esperan? Lean ustedes el primer párrafo, ¡anda!

HABÍA UNA VEZ UN NIÑO PEQUEÑO QUE NO TENÍA MAMÁ.  
VIVÍA COMPLETAMENTE SOLO EN UNA CASA.  
ÉL SOLO SE PREPARABA LA COMIDA Y ÉL SOLO SE BAÑABA.  
Y HASTA SE TENÍA QUE CAMBIAR LOS PAÑALES ÉL SOLO.

AHLBERG, JANET Y ALLAN: *¡Adiós, pequeño!*, Madrid, Altea, 1990.

¡Vaya texto! ¡Y vaya dibujos le acompañan!

Lo que no les voy a contar es cómo sigue la historia pues para algo les ha dado Dios unos ojos y la escuela la capacidad de leer.

Lo que sí les voy a decir es que no se trata en este cuento de bebés pasivos y conformistas, ¡ni mucho menos! Ante un destino que no parece depararle muchas facilidades parecería como si el lema del pequeño protagonista fuese: si mamá no va en busca de bebé, pues bebé irá en busca de mamá. Y de papá. ¡Pues vaya que sí! Claro está que cuando uno debe andar un camino largo, largo para hallar aquello que tanto anhela, puede encontrarse un sinfín de cosas...

Y también les voy a confesar qué es lo que yo hacía aquel buen día en que conocí a aquella buena bibliotecaria que me recomendó ese tan buen libro... Iba a conocer una biblioteca en la que mi buena amiga bibliotecaria había puesto en marcha una «bebeteca», es decir, había dejado de impedir que unos niños viesan vetada su entrada a la biblioteca por muy retacos que fuesen. ¿No es ésa una buena idea, digna de figurar en los anales del mejor de los días?

Tantágora

## Jornadas sobre la Educación Infantil

La Fundación Santillana ha convocado a expertos nacionales y extranjeros, entre los días 9 y 13 de diciembre a la Semana Monográfica con el título *La Educación Infantil, una promesa de futuro*. Para ello, se ha contado con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer, UNESCO y UNICEF.

Durante esta semana se han analizado las distintas problemáticas que actualmente dificultan la generalización de los servicios para la primera infancia con el afán de destacar, desde un enfoque previsor y prospectivo, algunos procesos y líneas de intervención que se han de acometer en el futuro.

El programa se ha desarrollado en torno a cinco grandes temas: Generación de la Educación Infantil, La E.I. en el sistema educativo, Los adultos ante la educación Infantil, La educación especial en la E.I. y, por último, La educación multirracial y multicultural en la E.I. Todos ellos han sido objeto de reflexión de los ponentes y participantes en las reuniones preparatorias de las mañanas y en las sesiones plenarias que han tenido lugar en la sede de dicha fundación. La asistencia a las sesiones desbordó las previsiones no sólo por la actualidad del tema sino también por las numerosas contribuciones especialmente clarificadoras e importantes sobre el papel de la familia, de los adultos, de los medios de comunicación, la responsabilidad de los poderes públicos y organizaciones civiles, etc.

Las sesiones han sido presididas por Alvaro Marchesi, Alfredo Pérez Rubalcaba, Joaquín Ruiz Jiménez, Federico Mayor Zaragoza y Enrique Guerrero y fue clausurada por la infanta doña Elena. El director técnico de la Monográfica, Ricardo Díez Hochleitner, autor del documento que ha servido de base para los debates, subrayó que la Educación Infantil se ha convertido en el instrumento imprescindible para el desarrollo individual, para el progreso de las familias, de los adultos y de las sociedades del futuro.

Una de las conclusiones es que la educación infantil es una cuestión de todos. Su gran vitalidad y complejidad nos ha de llevar a ser extremadamente cuidadosos y originales en la solución de las necesidades que se plantean. En este encuentro no podían faltar los niños y niñas, para los que hubo una narración de cuentos a cargo de Roser Ros.

Las conclusiones y aportaciones de estas jornadas contienen, sin duda, una información interesante no sólo para los profesionales, sino también, y fundamentalmente, ha de ser útil para los responsables de la toma de decisiones de las políticas para la infancia, e inversiones; también, para los padres y adultos que han de adecuar el entorno y hacer reconocer al niño y la niña sus necesidades e intereses. Las ponencias y conclusiones se publicarán, como es habitual una vez finalizados todos los trabajos. La Fundación Santillana está en Madrid, en la calle Méndez Núñez, 17. 28014 Madrid. Teléfono 532 36 51.

Paloma de Pablo

## Visita a Aarhus (Dinamarca)

Las experiencias que proporcionan las visitas e intercambios entre educadores y responsables educativos de los países de nuestro entorno, próximo o lejano, son positivas y ayudan a mejor comprender la situación y la consideración que disfrutan los niños menores de seis años. Relacionarse, conocer, hablar, contrastar, opinar, ver o dialogar son actividades que todo educador tendría que poder hacer con otros compañeros para así mejorar su propia práctica educativa.

Del 4 al 9 de mayo de 1991 tuvo lugar el viaje de la revista *Infancia* a la ciudad de Aarhus (Dinamarca) para conocer los servicios que esta ciudad ofrece a sus pequeños.

Si comparáramos la preparación de un viaje con una receta de cocina, podríamos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que equivale a un *civet*, es decir, a un plato de larga elaboración, donde tienen tanta importancia los ingredientes como su maceración y condimentación. O sino que nos lo digan a los que formamos parte de la expedición. De hecho, estos seis días de estancia en Aarhus eran tan sólo una parte (y quizá no la última) de algo que se había ido macerando tiempo atrás, cuando empezamos los contactos con personas de este país que trabajaban desde diferentes ámbitos en pro de una atención cualitativa de sus pequeños.

Nosotros nos imaginábamos que allí veríamos escuelas infantiles, que es nuestra manera de decir instituciones de atención a niños de hasta seis años, pero por mucho que nuestro conocimiento indirecto de este país nórdico nos hacía intuir que veríamos lo bueno y mejor del sector, la realidad superó las expectativas. Y es que Dinamarca, por medio de su estado del bienestar, ha sabido dar soporte activo a la integración de la mujer al mundo laboral (es decir, a su plena incorporación al trabajo fuera de casa) dedicando un gran esfuerzo a la atención cualitativa de la infancia y poniendo en marcha toda clase de medidas de protección a la familia.

Por lo que respecta a la acogida que nos brindaron nuestros anfitriones daneses, hay que decir que el *confit de civet* había hecho su efecto. Nuestros compañeros daneses no sólo nos abrieron las puertas de sus Servicios de Atención, sino que todos nosotros fuimos acogidos y hospedados en sus casas, de manera que la información que íbamos recogiendo durante nuestras visitas, a la fuerza parcial y limitada, se iba enriqueciendo día a día con los añadidos y aclaraciones aportados por cada uno de nuestros amables anfitriones.

Nos quedamos agradablemente sorprendidos por la planificación de los Servicios, en este caso municipales, y a la vez por la flexibilidad y riqueza de modelos en las diferentes iniciativas de atención a los niños, pues se tenía muy en cuenta la población a la que tenían que atender, y se demostraba una especial sensibilidad hacia las familias inmigrantes como, por ejemplo, los turcos, que gozaban de un trato especial de instituciones y educadores, que, además, les son especialmente destinados. También tuvimos sorpresas por lo que respecta al tipo de formación que en Dinamarca reciben las personas que trabajan en estos Servicios, más próxima a la de nuestros educadores de calle o

monitores de tiempo libre que a nuestros maestros de escuela primaria o secundaria, más preocupados por las didácticas de aquello que tienen que enseñar; y no como los educadores de los más pequeños que tienen que ser más hábiles en el uso de recursos de otro tipo. También nos sorprendió la flexibilidad de acceso de la que gozan los jóvenes, y no tan jóvenes, que quieren trabajar en este sector.

Nuestra conclusión es obvia: valoramos, lejos de deslumbramientos fáciles y que no sirven para gran cosa, la trayectoria de los países ricos y democráticos (entre los que figura Dinamarca) que han apostado de manera valiente y decidida por una atención cualitativa de sus pequeños, y que entienden que su esfuerzo cooperativo y su voluntad de servicio sería inútil si no fuera dirigido a aquéllos que representan su futuro: los niños.

in-fan-cia

## Cursos y Congresos

**Curso sobre el Proyecto Curricular:** Del 16 de marzo al 3 de abril de 1992, en el Centro de Profesores de Albacete, Jesús Ruiz Gallego-Largo, Asesor del Servicio de Innovación del Ministerio de Educación y Ciencia, impartirá un curso de actualización científico-didáctica sobre el Proyecto Curricular destinado a profesorado de la etapa de Educación Infantil.

**Cursos de formación de la Escuela de Educadores de la Comunidad de Madrid:** Para el tercer trimestre del año escolar 91-92, la Escuela de Educadores tiene programados cursos de Educación Infantil sobre: Historia de la infancia, El juego corporal bebé-educadora, Metodología: Centros de interés, Evaluación de Centros.

**Congreso Internacional sobre investigaciones y experiencias en Educación Infantil:** El Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba organiza, del 11 al 13 de marzo de 1992 un Congreso Internacional, con el fin de establecer un marco de estudio y reflexión que permita debatir a profesores universitarios, investigadores, profesionales, familias y estudiantes aquellos aspectos teóricos y metodológicos que fundamentan las investigaciones más relevantes y las experiencias de mayor actualidad e interés.

**Congreso sobre las perspectivas de los niños:** Del 21 al 24 de abril de 1992, en el Institute of Education de la Universidad de Londres, *la european network for school-age children* (ensac) celebra su tercer congreso, que trata principalmente sobre las experiencias de los niños en edad escolar en lo que respecta especialmente a los servicios de atención aparte de la escuela. El Congreso se propone examinar el tiempo y el espacio que pertenecen a los niños, el juego y las actividades culturales y recreativas.

**Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado:** Los Departamentos de Didáctica de la Escola Universitaria de Maxisterio organizan, del 6 al 10 de julio de 1992, un Congreso Internacional que tiene por objetivo analizar la contribución de las didácticas específicas y la didáctica general a los procesos formativos de todos los profesores.

**Educación**

CODINA, M. T.: «Educación en la diversidad», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, octubre 1991, pp. 24-26.  
 FORTUNATI, A. y TOGNETTI, G.: «Quale didattica nel nido», *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 46-49.  
 SÁNCHEZ MULITERNO, J.: «Educación infantil en el D.C.B.», *La escuela en acción*, vol. 1, septiembre-octubre 1991, pp. 14-25.  
 VERCHER, P. y GÓMEZ, D.E.: «¡Mamá vamos de fiesta!», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 196, octubre 1991, pp. 42-44.

**Espacio**

DONDOLI, M. y CIUFFI, L.M.: «La ludoteca *Il doppio gioco*», *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 70-75.

**Formación**

MAZZOLI, F.: «La cultura musicale dell'educatore», *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 42-45.

**Lectura y escritura**

MONOGRAFICO: «Nouvelles réflexions su l'apprentissage de la lecture», *Psychologie et Education*, núm. 6, tercer trimestre 1991.  
 PERIANO, V.: «De l'animal au graphisme», *L'école maternelle française*, núm. 1, septiembre 1991, 39-40.

**Literatura infantil**

JARRY, J.-P.: «Des livres, entre deux et trois ans, à quoi ça sert», *L'école maternelle française*, núm. 1, septiembre 1991, pp. 10-12.

**Orientación a los padres**

ROMERA, E.: «Educación en los primeros años de la vida», *La escuela en acción*, vol. 1, septiembre-octubre 1991, pp. 7-9.

**Pedagogía**

DOMÍNGUEZ, M.C.: «La Investigación-Acción y el Diseño Curricular de Educación Infantil a partir del medio físico y social que percibe el niño», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 11, mayo-agosto 1991, pp. 17-28.  
 EDITORIAL: «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali», *Scuola Materna*, núm. 1, agosto 1991, pp. 5-24.  
 EQUIPO DE TRABAJO DE LA ESCUELA N 80: «Propuesta de actividades para el primer año», *Revista de la Educación del Pueblo*, núm. 48, julio 1991, pp. 51-54.  
 EQUIPO DE TRABAJO DE LA ESCUELA N 85: «Propuesta de actividades para el segundo año», *Revista de la Educación del Pueblo*, núm. 48, julio 1991, pp. 55-57.  
 GAUTHIER, M.T.: «De la flûte enchantée a l'enchantement...», *L'école maternelle française*, núm. 1, septiembre 1991, pp. 3-8.  
 PROSERPIO, F.: «Scopriamo il castello di Mago Merlino», *Bambini*, núm. 8, octubre 1991, pp. 29-41.  
 TORRE, T. y FELISA, M.: «Una experiencia curricular en educación infantil. El centro de interés como metodología», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 10, enero-abril 1991, pp. 195-207.

**Boletín de suscripción**

□

\_\_\_\_\_

Apellidos Nombre

\_\_\_\_\_

Dirección □□□□

\_\_\_\_\_

C.P. Población Provincia

\_\_\_\_\_

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1992: 3.300,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 620 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín   
 Por domiciliación bancaria

----- (Envíenos ambos boletines)

**Boletín de domiciliación bancaria**

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos del suscriptor

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

\_\_\_\_\_

Banco/Caja Agencia

\_\_\_\_\_

Entidad Oficina Cuenta

\_\_\_\_\_

Población Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca



P. BERTOLINI y F. FRABBONI: **Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)**. Barcelona, Paidós, 1990.

Como bien se dice en la presentación del libro, estamos ante una actualización de las Orientaciones para el diseño curricular de la Escuela Infantil, elaboradas a partir de una convención de educadores y colaboradores de la revista italiana *In-fanzia*, celebrada en Rávena.

Agrupados en las Áreas: Lingüística, Matemática, Científico-Antropológica, Corpórea y Audiovisual, se van desglosando los contenidos, recursos metodológicos y estructura del diseño curricular.

B. CELESTE: **El primer año de escolarización**. Madrid, Narcea, 1990.

Aunque estamos ante una obra de marcada influencia francesa, destinada a orientar el primer año de escolarización obligatoria en Francia, podemos adaptar su contenido a nuestras escuelas infantiles por lo que respecta a los problemas de adaptación e integración del niño en la Escuela Infantil.

Es también un libro interesante para padres que quieran reflexionar sobre los objetivos y distintos procesos cognoscitivos y socializadores que inciden en la adaptación del niño al nuevo entorno.

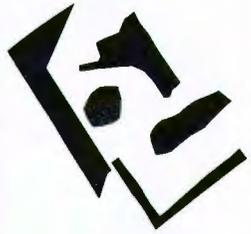
Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 3.300 pts. al año. P.V.P.: 620 pts. I.V.A. incluido.



# CL&E COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION

## «La clave de la nueva educación»

### OFERTA AÑO 91 + 92 PRECIO ESPECIAL

	Año 91	Año 92	Oferta 91+92
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa regular.....	6.000	6.500	10.000
<input type="checkbox"/> Suscripción individual, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE.....	5.000	5.500	8.000
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa regular.....	11.000	12.000	18.000
<input type="checkbox"/> Suscripción institucional, tarifa especial para suscriptores de INFANCIA Y APRENDIZAJE.....	8.500	9.500	14.000

Apellidos y nombre .....

Dirección (calle, n.º, C.P. localidad) .....

Tel.: .....

Adjunto:  Talón.

Fotocopia transferencia\* o giro postal.

\* B.º Central. Ag. 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Madrid. c/c. 74130  
Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.  
Tels.: 200 93 38 - 388 38 74

### DOMICILIACION: AUTORIZACION DE PAGO

(Rogamos escriban a máquina o con letra clara).

Apellidos y nombre .....

Dirección .....

Ruego acepten con cargo a mi cuenta corriente .....

los recibos que presenten al cobro la/s revista/s .....

en concepto de pago de suscripción a dichas publicaciones, en tanto no reciban órdenes en contrario por mi parte.

Banco/Caja de Ahorro .....

Agencia n.º ..... Calle y n.º .....

Población y código .....

Fecha y firma,

Remitir a: APRENDIZAJE, Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid. España.

## De lo que trata CL&E: algunos de los artículos publicados:



### Lengua

La lengua escrita en el Ciclo Medio. *Nuria Vilá*  
Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael E. Breen*.  
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Christopher Candlin*.



### Lenguaje oral

La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral. *Joyce S. Choate y Thomas A. Rakes*.  
La expresión lingüística de los niños pequeños. *Claudine Dannequin*.



### Lectoescritura

Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura. *J. Lloyd Eldredge y Dennie Butterfield*.  
Las actividades de lectoescritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres. *Timothy V. Rasinski y Anthony D. Frederick*.  
Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes. *Daniel Cassany*.



### Segunda lengua y lengua extranjeras

La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del euskera. Una experiencia realizada en 3.º de E.G.B. *Luisa María Puertas*.  
Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de la L2. *Concha Sanz*.  
Sobre lenguas y educación en Europa. *Miguel Signán*.



### Matemáticas

¿Cuáles son las conexiones entre las variables en Logo y las variables en álgebra? *Rosamund Sutherland*.  
La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y la significación. *Carmen Gómez-Granell*.  
El papel del análisis gráfico en la resolución de problemas aritméticos. *M.E. Botsmanova*.



### Ciencias

Física para simples mortales. *Joanne Striley*.



### Ciencias sociales

La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16. *Eduardo Aznar*.  
Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *Eduardo Vidal-Abarca y Ramón Gilabert*.



### Codificación motriz y educación física

El baloncesto en la E.G.B.: técnicas de conducción del balón. *G. N. Grigoriev*.



### Ordenador

De la ciudad aislada a la aldea global. El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural. *Jim Cummins*.  
¿Software para hacer pensar? La yuxtaposición de sistemas simbólicos. *Patrick Dickson*.  
El ordenador como instrumento de la mente. *David R. Olson*.  
Literidad del ordenador y literidad del libro: Paralelismo y contrastes. *Robert Calfee*.



### Audiovisuales e imagen

«No, pero he visto la película.» *Laurene Krasny-Brown*.  
El uso de los medios desde los modelos del currículum. *Antonio Bautista*.  
La mejora de la lectura y el vocabulario mediante los «sustantivos en imágenes». *Eduard D. Fry*.



### Música

Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Arlette Zenatti*.  
Hacia una formalización de los procesos implicados en la comprensión musical. *Emmanuel Bigand*.  
El aprendizaje del ritmo musical. *Claire Gérard*.  
Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. *Béatrice Dubost*.

NUMERO 7-8/1990

### LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS (MONOGRAFICO)

#### Editorial

La enseñanza de lenguas extranjeras. *Ignasi Vila*.  
Paradigmas actuales en el diseño de programas. *Michael P. Breen*.  
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Christopher Candlin*.  
El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Sbeila Estaire y Javier Zanón*.  
Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Miquel Llobera*.  
Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Amelia Alvarez y Pablo del Río*.  
Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Josep M.ª Artigal*.  
Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Antonio Guerrero*.  
Particularidades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión. *María Dolores Cinca*.

# escucha mis derechos... y enseñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!  
A ver si, entre todos los mayores, conseguís  
que se respeten todos mis derechos.  
¡Ah! y, de paso, enseñadme también  
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



## Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta  
raza, nacionalidad, clase  
social... ¡Pero todos somos  
niños y niñas!

## Protección.

Necesito vuestros  
cuidados. Y además,  
os pido tres deseos:  
proteged mi barrio,  
mi pueblo y nuestro  
planeta.



## Identidad.

Necesito un nombre y  
una nacionalidad,  
desde mi nacimiento.  
¡Para empezar a ser  
yo mismo!



## Calidad de Vida.

Un hogar, una escuela, buenos  
alimentos, amigos, jardines y  
parques, un médico que se  
preocupe por mí...  
¡Y creceré mucho mejor!



## Integración.

¡Somos iguales...  
y diferentes!  
Aceptadme como soy,  
y educadme según mi capacidad  
y mis necesidades.

## Amor.

Necesito que me quieran y me  
cuiden mis padres.  
Si les resulta difícil, ayudadles.  
Y si ellos no pueden ocuparse  
de mí, o no tengo familia,  
la sociedad me buscará un  
hogar donde crecer feliz.



## Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,  
a dialogar, a disfrutar.  
Despertad mis sentimientos de  
solidaridad.  
Así, cuando sea mayor,  
podré elegir mejor mi propia vida.



## Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,  
si sufro, si estoy enfermo...  
¡Ayudadme!



## Denuncia.

Abandono, explotación,  
malos tratos, humillación...  
No lo permitáis.  
¡Denunciadlo!

## Solidaridad.

Educadme para la paz.  
Para que, junto a otros,  
colabore  
por un mundo mejor.



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de  
Protección Jurídica del Menor