

7

REVISTA DE LA  
ASSOCIACIÓ DE MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fan-cia

MAYO/JUNIO

1991

educar de 0 a 6 años







**COMUNICACION  
LENGUAJE Y  
EDUCACION  
CL&E**

«La clave de la nueva educación»



**OFERTA**  
para iniciar tu  
suscripción con la  
colección completa,  
suscríbete para 1990-1991  
antes del 28 de febrero y  
te regalamos los 4 números  
correspondientes  
a 1989

**TARIFAS OFERTA 90+91 con 89 GRATIS**

- Suscripción individual: Año 90: 5.500 + Año 91: 6.000 = 11.500
- Suscripción individual para suscriptores de IA: Año 90: 4.500 + Año 91: 5.000 = 9.500
- Suscripción institucional: Año 90: 10.000 + Año 91: 11.000 = 21.000
- Suscripción institucional para suscriptores de IA: Año 90: 7.500 + Año 91: 8.500 = 16.000

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_ Teléf. \_\_\_\_\_

Adjunto:  Talón.

Fotocopia transferencia \* o giro postal.

\* B.º Central, Ag. 224, Ctra. Canillas, 134, 28043 Madrid, c/c. 50470.  
Para mayor información: Aprendizaje, Carretera de Canillas, 138, 28043 Madrid.  
Teléfs. 200 93 38 - 759 58 49.

*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.*  
Sobre la didáctica del texto expositivo.  
*Ana Martínez y Carmen Rodríguez.*
- 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. Fredericks.*  
Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes.  
Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.  
*Daniél Cassany.*  
Una aproximación socio-histórica a la re-mediación lectora.  
*Michael Cole y Peg Griffin.*  
Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.  
*Emilio Sánchez, Mercedes I. Rueda y José Orrantia.*  
Caracterización y seguimiento de un grupo de niños con dificultades en lectoescritura.  
*Elena Huerta y Antonio Matamala.*  
Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres.  
*Keith Topping.*
- Segunda lengua y lenguas 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 Siguán.*  
La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo.  
*Ignasi Vila.*  
El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo.  
*Sheila Estaire y Javier Zanón.*  
El diseño de actividades y contextos en la enseñanza del inglés, segunda lengua.  
*Amelia Alvarez y Pablo del Río.*
- 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.*  
El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura.  
*Carlos Vasco.*  
La enseñanza del valor posicional y de la adición en dos columnas.  
*Constance Kamii y Linda Joseph.*
- 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.*
- 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».  
*Edward D. Fry.*  
La experiencia lingüística como medio para activar (ALERT) las técnicas de pensamiento crítico del alumno.  
*Elizabeth G. Allen, Jone P. Wright y Lester L. Laminack.*
- 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: Paralelismos y contrastes.  
*Robert Calfee.*  
La aplicación del software en la Educación Especial.  
*David King.*  
El software educativo y el laboratorio de lengua.  
*Julio Moral.*  
Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información: Perspectivas desde la psicología del aprendizaje y de la instrucción.  
*Erik De Corte.*
- Codificación motriz y educación física**  
El baloncesto en la E.G.B.: técnicas de conducción del balón.  
*G. N. Grigoriev.*



Página abierta: 20 AÑOS DE UNA HISTORIA... LA CASA DE LOS NIÑOS DE GETAFE/Francisca Majó	2
Educación de 0 a 6 años: DE ANTAÑO... ROBERT OWEN, CREADOR DE LA ESCUELA INANTIL/José González-Agápito	4
Educación de 0 a 6 años: LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS SIN TÍTULO/Nerea Alzola y Juanjo Otaño	6
Escuela 0-3: JUEGOS QUE ENSUCIAN (I): EL AGUA/Elinor Goldschmied	9
Escuela 0-3: LA CANCIÓN EN EL GRUPO DE LACTANTES/Tere Majem	14
Buenas Ideas	18
Escuela 3-6: SÍMBOLOS Y SIGNOS EN LA VIDA COTIDIANA/Juan Pedro Martínez	22
Escuela 3-6: HUERTO Y CORRAL, UN PROYECTO GLOBALIZADOR EN LA ESCUELA INFANTIL/M <sup>a</sup> Carmen Arribas, José Antonio Costa, Fco. José Redondo e Isabel Seguí	25
Infancia y Sociedad: LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN SUECIA/Juanjo Pellicer y Roser Ros	29
Infancia y Sociedad: LA ADOPCIÓN: ¿UN NIÑO PARA UNOS PADRES O UNOS PADRES PARA UN NIÑO?/Josefina Fernández	31
Infancia y Salud: EL CLIMA Y LA SALUD DE LOS NIÑOS/Ramón Bacardí	35
Infancia y Salud: EL LAVADO DE BOCA EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS/Esteve-Ignasi Gay	39
Érase una vez: EL LOBITO DE SIERRA MORENA/M <sup>a</sup> Teresa León, Roser Ros	42
Informaciones	45
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

**MÍNIMOS, MÁXIMOS Y ÓPTIMOS** Pequeño, menor (es decir, más pequeño que otro) y mínimo (el más pequeño de todos); grande, mayor, máximo; bueno, mejor y óptimo. Tres juegos de adjetivos con sus grados, que ayudan ahora a valorar un nuevo paso en la nueva ordenación del sistema educativo.

El proyecto de decreto sobre las condiciones que como mínimo han de reunir las escuelas de cada uno de los niveles de la educación definidos en la LOGSE ha comenzado a circular, a través de los sectores del Consejo Escolar del Estado, la semana siguiente de haber pasado por la Conferencia de Educación, entre el Ministro y los Consejeros.

Los mínimos de espacio, y de espacios, del número y formación de los educadores correspondientes a cada tipo de escuela, y el máximo de niños por grupo-clase, son condiciones fijadas según acuerdo de esta Conferencia. Para los niveles de educación obligatoria, este decreto fija seguramente las máximas condiciones mínimas y las mínimas cifras máximas que nunca haya tenido la escuela en nuestro país hasta ahora; 25 niños por clase como máximo en primaria y 30 en secundaria, determinados especialistas, como mínimo, en todas las escuelas, es algo que muchos habían soñado, pero que pocos creían que llegara a contemplar un decreto. Y estos mínimos y máximos valen para todos los niños del país.

Pero precisamente porque afectan a muchos menos niños y porque han de responder a un gran trabajo muy especializado desarrollado estos últimos años, los mínimos y máximos que por primera vez se han decretado para la Escuela Infantil, con-

cretamente para su primer ciclo, el de los 0 a los 3 años, han causado desilusión. Unos mínimos demasiado pequeños para los niños más pequeños, aquéllos que siempre se han dicho merecían el máximo de atención.

10, 15 y 20 niños como máximo para los grupos de primero, segundo y tercer año de vida, respectivamente, son unos mínimos demasiado grandes, que parecen hechos pensando, más que en los niños de la Escuela Infantil, en cuadrar unas cifras con una tabla de multiplicar por dinero. Ciertamente que estas cifras son máximas, que quien quiera y pueda podrá reducirlas, que en muchos casos significan una mejora aún difícil de conseguir; pero era de desear que oficialmente se hubiera reconocido todo el trabajo desarrollado para conseguir un máximo de niños por grupo que permitiese dispensar a cada niño el trato individual que requiere en estas primeras edades, así como la posibilidad de que los niños conviviesen de manera positiva. Y parece que las aportaciones hechas en la discusión habrán rebajado estos mínimos.

Pero también parece que no se habrá tenido o ejercido bastante fuerza para hacer subir otro mínimo de la Escuela Infantil, el mínimo de personal educador y el mínimo de formación de este personal. El proyecto de decreto continúa hablando de un mínimo de un maestro para tres grupos y un mínimo de un técnico en jardín de infancia para cada grupo. Unos mínimos demasiado pequeños que ni tan solo permiten orientar el trabajo que espera en la Escuela Infantil. Un trabajo que ha de continuar para conseguir unos mínimos que orienten hacia lo óptimo.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271  
08008 Barcelona.  
Teléf. 237 07 01.  
Fax +15 36 80.

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES  
Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y  
CIENCIA

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

Dirección: Irene Balaguer y Francisca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Presen Biniés. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Sonsoles Herrero, Manuel Hevia, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pelliza, Iñaki Turillas. 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; Aragón: Pedro Ballarín, Maravillas Campillo, José Miguel Lázaro, María Martín, Gloria Menal, Lourdes Puértolas, Asunción Puértolas, Josefina Rajadell, M<sup>a</sup> Pilar Uriz, M<sup>a</sup> Paz Villalba; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Martínez, Amalia Suay; Extremadura: Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pelliza, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francisca 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 Ódena, Roser Ros, Rosa M. Securun.



## 20 años de una historia... La Casa de los Niños de Getafe



...Es una historia tan rica y dinámica como la vida misma.

Se inicia en 1970 cuando un grupito de mujeres, Asociación de Amas de Casa de Getafe, lucha y se esfuerza por compartir adecuadamente su trabajo profesional, la atención y cuidado a sus hijos pequeños, con sus ganas de estudiar y formarse mejor.

Son mujeres sencillas e inquietas del cinturón industrial de Madrid; nada conformistas con las dificultades reales, pero con una necesidad y compromiso común: «que sus hijos pequeños estén bien atendidos».

Y así, con esa voluntad segura y clara consiguen el apoyo del Ayuntamiento, aprovechan todo aquello que de positivo tiene la Guardería del barrio y crean el *primer centro educativo de infancia*.

Su comienzo es sencillo y fácil: pocos niños, educadores bien dispuestos, la cocina... niños queridos y bien tratados, como si estuvieran en casa.

En este centro el protagonista es el niño; cada niño y cada niña en concreto; según sus necesidades, inquietudes e ilusiones van organizando día a día el ritmo de la vida y las actividades; se distribuyen los ratos de descanso y juego, los momentos de aventura y fabulación, en un clima alegre que les ofrece el placer del descubrimiento, del encuentro con los otros niños y mayores; con oportunidades muy bonitas para hablar y escuchar, para reír juntos, para corretear por el barrio...

A la buena voluntad de los primeros educadores se fueron uniendo muchos esfuerzos por conocer mejor al niño, para edu-

carle mejor; los educadores comienzan a estudiar, a prepararse; buscan la colaboración y apoyo de personas más preparadas; juntos revisan, analizan, aprenden; cuentan con el estímulo de un psicólogo muy cercano a la vida y mundo de los niños. Así, el equipo profesional se va consolidando y con los padres reflexionan juntos, aprenden, comparten...

Se vive un clima y ambiente festivo en el que todos se sienten a gusto y felices.

Esta preocupación por los niños les mueve a relacionarse con compañeros de otras zonas de Madrid: INPE, LA FORTUNA, HONTANAR... y también de otras provincias: BARCELONA, GRANADA, ELCHE, PAMPLONA... que inician experiencias semejantes. Juntos construyen un modelo educativo, una manera distinta de hacer,

que parte de un nuevo concepto de niño y de una gran confianza en sus posibilidades. Está naciendo la primera institución educativa de nuestro país que se conviene en llamar ESCUELA INFANTIL.

... Han pasado ya 20 años ...

Y al volver los ojos atrás, al considerar el trabajo de este tiempo, encontramos:

- que aquellos niños pequeños y juguetones son ya hombres y mujeres que están acabando sus estudios en la Universidad o en Escuelas Profesionales; que están trabajando como técnicos, jardineros... llenan las aulas de los Institutos.

- que aquella primera casa vieja y acogedora se ha hecho ya tan vieja que, antes de caerse, se ha podido construir una nueva con el apoyo de la Comunidad de Madrid,





mejor pensada para atender las necesidades de los niños pequeños.

- que en 1979, con Carmina al frente del Área Educativa, el Ayuntamiento opta decididamente por la Educación Infantil: cree y se compromete. De aquella Casa de los Niños de la calle San José, surgen además dos Escuelas Infantiles en otros barrios. El Ayuntamiento democrático, con su impulso, va abriendo caminos, estimula, crea cauces de formación, busca recursos...
- que aquellas mujeres intrépidas y batalladoras, que no se resignaron a que sus hijos sólo estuvieran limpios y bien alimentados, son hoy personas más cultas y cualificadas, con estudios de Magisterio, Medicina, Psicología, Pedagogía y han ido asumiendo muchas responsabilidades. Responsabilidades en la Dirección de este

Centro, en el Área Educativa del Ayuntamiento, en la Administración Pública.

- que aquel psicólogo, entonces recién estrenado profesionalmente, ha aprendido tanto al lado de los niños que ha estudiado y profundizado mucho más, asumiendo ahora la Dirección de la Renovación Educativa de todos los centros infantiles y escolares en la Administración del Estado.
- que aquel modelo de educación infantil iniciado con tan buena voluntad e ilusión, con intuiciones e inseguridades, ahora se está consolidando como modelo educativo para la Primera Infancia, con una fundamentación psicopedagógica cada vez más consolidada científicamente. Ahora, se comparte con otros muchos centros de la Comunidad de Madrid y otras provincias y está siendo el soporte real de la transfor-

mación de los Centros de Preescolar y Guarderías.

Y todo esto tan bonito lo vivimos el pasado día 14 de Diciembre al reunirnos en la Casa de los Niños de Getafe para celebrarlo. Allí oímos a aquella adolescente de ojos azules, palabras y gestos entrecortados, que decía lo bien que lo había pasado cuando era pequeña... y a David, Pablo, Juan... jóvenes hechos y derechos que recordaban, como si fuera ayer, la ternura y afecto con que fueron tratados de niños. Oímos también a aquellas mujeres que hicieron que todo esto fuera posible: el ama de casa, la cocinera, la médico... mujeres no tan jóvenes ahora, pero maduras y satisfechas por la acción bien cumplida, revalorizada por el paso y la fuerza de la historia. También expresaron su satisfacción las

maestras, compañeras de trabajo, que hoy luchan en Getafe por seguir haciendo realidad el modelo educativo. Oímos a los padres, contentos de ser ahora una gran familia... y a Avelina, Carmina, Álvaro, con muchas responsabilidades públicas al servicio de todos los niños y mayores...

20 años de una historia intensa y feliz que sigue forjándose ahora con la ilusión y compromiso de muchos niños, padres y maestros que continúan y enriquecen la línea iniciada.

Y todos juntos, con muchos, muchos amigos, lo celebramos compartiendo una tarta gigante con la ilusión de que esta historia es viva y continúa...

**Francisca Majó**



DE ANTAÑO...

## ROBERT OWEN, CREADOR DE LA ESCUELA INFANTIL

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Convencionalmente, se atribuye a Robert Owen la fundación, en 1816, de la primera escuela infantil para niños de dos a seis años, en su fábrica de New Lanark, en Escocia. Owen estaba convencido de que el ser humano está determinado por el medio. Las estructuras y circunstancias sociales influyen decisivamente sobre el individuo. Todo depende del entorno en el que nace, vive y trabaja. El hombre, en el fondo, no es responsable de sus actos, ya que éstos son consecuencia del medio y de la educación recibida. De hecho, los hombres no son ni buenos ni malos, las circunstancias los determinan como tales. «El carácter del hombre –nos dice– es un producto cuya materia prima es únicamente él mismo». La naturaleza humana es plástica y, por ello, susceptible de un progreso infinito. Pero eso mismo convierte al hombre en sufridor pasivo de las influencias exteriores. La sociedad ha pervertido la natural bondad humana y hace al hombre malvado e infeliz.

Vista la determinación que el medio ejerce sobre los hombres, será cambiando el medio como conseguiremos transformar a los hombres.

«Cualquier tipo de carácter –escribe Owen– ya sea mejor o peor, más oscurantista o más ilustrado, puede inducirse en cualquier grupo social e incluso en toda la humanidad, con la condición de utilizar los medios apropiados ya que éstos se encuentran en poder de quienes dirigen los asuntos de los hombres».

Como consecuencia lógica de este postulado, Robert Owen obtiene dos conclusiones:

La primera, el papel determinante de la educación: «Se puede formar a los niños de manera que adquieran cualquier expresión, sentimiento o creencia, cualquier tipo de costumbres o modelos».

La segunda se refiere a la posibilidad de desarrollar el progreso y el bienestar, modificando la naturaleza humana mediante la creación racional de las condiciones necesarias: «Los miembros de cualquier comunidad pueden formarse gradualmente en una vida que destierre la ociosidad, la pobreza, el crimen y el castigo» pues todo esto es únicamente «consecuencia de la ignorancia».

Como vemos, la vía de transformación de la sociedad, de la humanidad, hacia un nuevo mundo moral, que unifique el conocimiento y la virtud y que haga avanzar el saber y la felicidad, es la educación, ya que los dos grandes caminos de transforma-



Robert Owen.

ción son educativos. El primero como un proceso *formal* de educación y el segundo como un proceso *informal*, a través de la educación ambiental y social.

Por lo que se refiere al ámbito socio-político, esta visión lleva a Owen a un análisis crítico de las consecuencias del naciente capitalismo. El sistema de producción capitalista, el maquinismo y la libre competencia llevan directamente a la deshumanización y a la degradación del proletariado. «Muy pronto me di cuenta de la gran atención que se presta a la máquina pesada y de la negligencia y el menosprecio hacia las máquinas humanas». Sólo los propietarios son beneficiarios de la revolución industrial, mientras que los asalariados son las víctimas. La sobreproducción provoca la obstrucción de los mercados, esto comporta la caída de los precios y, como consecuencia, la disminución de los salarios, el paro y la contratación de mujeres y niños en vez de hombres. Así surge la opulencia de los capitalistas y las privaciones y la degradación para los obreros.

El camino para acabar con esta situación no es la revolución violenta. La mutación deseada no se conseguirá de cualquier manera, sino que deberá ser obra de la razón. Como propusieron otros socialistas utópicos (Saint Simon o Fourier), Owen piensa que la violencia no operará la deseada transformación de los individuos como una garantía del nuevo orden moral. Insiste en que lo que es determinante no es el poder político sino el económico. En 1849, en su libro *La revolución en los espíritus y en la política de la raza humana*, se dirige a los trabajadores de Europa diciéndoles: «Deseamos instaurar un sistema mejor, pero me parece imposible instaurar mediante la violencia un cambio benévolo y duradero». El camino es el *conocimiento* y la *educación*. Al fin y al cabo, para Owen son las circunstancias las que han llevado a unos a ser explotados y a otros a ser explotadores, independientemente de sus voluntades. Por eso, la auténtica discusión no es la del poder político sino la de la organización social.

Frente a la sociedad capitalista, Owen opone un plan de sociedad ideal, en la cual, la educación, el alojamiento, la alimentación y las relaciones humanas estén *racionalmente organizadas*.

Este filántropo y socialista puso en práctica sus ideas en la colonia fabril de New Lanark, consiguió del parlamento mejoras en las condiciones de vida de los obreros y, a partir de 1826, dedicó sus esfuerzos a la implantación del cooperativismo. Inclu-





James Buchanan.

so invirtió su fortuna en la creación de una sociedad ideal en el pueblo de Nueva Armonía, en los Estados Unidos, entre 1824 y 1828, intento que no tuvo éxito.

### La creación de la escuela de New Lanak

Durante su época de industrial al frente de la fábrica de New Lanak consiguió no solamente convertirla en una industria próspera, sino que se dedicó a aumentar el bienestar social de los obreros, instaló una cooperativa que permitía adquirir productos a bajo precio, dotó a los obreros de viviendas dignas, veló por la higiene en el trabajo, etc. No hace falta decir que, como fruto de su pensamiento, la educación fue objeto de especial atención en New Lanak, donde creó una escuela que atendía a los niños desde los dos años.

La escuela, según explica Louis Reybaud, era un bello edificio rodeado de patios, jardines y huertos, sin ninguna verja que delimitase el recinto. Los niños conocían y respetaban los límites. Se velaba porque la enseñanza se adecuase al grado de inteligencia de los alumnos. Owen basó la enseñanza en la observación para llegar a la demostración y en el hecho de que los niños tuviesen a su alcance los objetos de estudio. La enseñanza de las ciencias naturales se hacía en el campo. La escuela era laica como consecuencia del mismo respeto con el que, en New Lanak, convivían hombres y mujeres agnósticos y de diferentes creencias.

Su interés por la educación le llevó a visitar a Pestalozzi en su escuela de Yverdon. Aunque anteriormente había otorgado subvenciones importantes a Lancaster y a Bell para ensayar el método mutuo, pronto se dio cuenta de que éste era incapaz de proporcionar una formación integral.

La escuela de New Lanak estaba dividida en dos secciones, una para niños de dos a seis años y la otra a partir de los seis y hasta los diez. Todos los niños, sin distinción de sexo, clase ni preparación, estaban obligados a asistir de forma gratuita. La obligatoriedad de la educación era fruto de entenderla como una experiencia de interrelación social y como una necesidad, ya que nadie es capaz de formarse a sí mismo. Además de la novedad de la escuela infantil, también había una sección nocturna para adultos...



La clase de danza.

Los planteamientos educativos de la escuela infantil de la colonia industrial se basaban en Rousseau y Pestalozzi según se desprende de la lectura de su *Report to the Country of Lanak*. En él recomienda abolir de la escuela la competición, los premios y los castigos, ya que la educación que se adquiere mediante estos sistemas es intrínsecamente desmoralizadora. La educación debía ser constructiva e integral y ocuparse de la totalidad del niño. Debían abandonarse los libros y la memorización para basarse en los «conocimientos útiles» aprendidos «a través de signos sensibles mediante los cuales el poder de reflexión y de juicio pudiesen convertirse en el hábito de obtener conclusiones exactas de los hechos vistos».

Además, la escuela infantil de Owen utilizaba la conversación sobre hechos prácticos que habían estimulado la curiosidad de los niños; el aprendizaje de la aritmética se basaba en Pestalozzi, haciendo que los conceptos abstractos de las cuatro operaciones se concretasen gráficamente en diagramas de papel cuadriculado.

Esta escuela infantil de New Lanak contrastaba con las costumbres y rutinas de la escuela de su tiempo, tanto por su espíritu como por la práctica. Algunos de estos aspectos innovadores, como por ejemplo la introducción de la danza en la escuela, comportaban problemas de aceptación. Así, William Allen, cuáquero puritano y socio de Owen, vio en el baile la influencia del demonio en la escuela y comenzó una campaña que llegó a obtener el soporte de los otros socios de la fábrica. De este modo, perdió Owen el control de la escuela, que fue reconstruida según la estrecha mentalidad de Allen y reorganizada de acuerdo con el sistema mutuo. En 1824, desaparecieron los planteamientos progresistas e innovadores de la escuela infantil de New Lanak, que se convirtió en una institución cerrada y represiva.

A pesar de esto, los ocho años de funcionamiento de la escuela infantil tuvieron una notable influencia, que ayudó al surgimiento del movimiento parvulista en toda Europa. El mismo James Buchanan, un sencillo obrero tejedor, pero dotado de remarquables aptitudes para la educación, a quien Owen había confiado su escuela infantil, fue llamado a Londres por Henri Broughan, quien le encargó organizar escuelas infantiles parecidas en la ciudad, las *Infants Schools*...

J.G.-A.





educar de 0 a 6

## LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS SIN TÍTULO

NEREA ALZOLA y JUANJO OTAÑO

### Introducción

El trabajo del educador infantil se centra en un niño que está empezando a vivir, a descubrir el mundo, a construir su propia identidad, a establecer relaciones con su entorno natural y humano, y empezando también a construir, en un proceso de causa y consecuencia de todo lo anterior, sus primeros niveles de autoestima.

El educador no es un simple espectador pasivo de todo este proceso. Es más bien un mediador entre la sociedad, la cultura, el entorno y el niño, es el colaborador que le ayuda en el descubrimiento y construcción de su imagen del mundo, de los demás y de sí mismo. Este trabajo lo llevará a cabo en colaboración con los padres, con sus mismos compañeros y con otros profesionales, compartiendo con los propios niños actividades de aprendizaje y desarrollo, constituyendo para ellos un punto de referencia afectivo-emocional.

Un perfil así nos plantea un concepto dinámico del educador, la profesión del educador como un proceso en el que continuamente está construyendo, elaborando, comprobando y revisando su teoría del mundo, su práctica educativa, su actitud ante el niño, siempre en referencia a contextos concretos (el niño, el grupo de niños, el entorno, los recursos de que dispone, el modelo de centro, el grupo de profesores, las demandas de la sociedad...).

Si la necesidad de una formación continua es una primera conclusión que se desprende de todo esto, una conclusión previa es la necesidad de una formación inicial básica para todo el profesorado, dentro de estas coordenadas expuestas.

La LOGSE menciona que «la Educación Infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente» (art. 10). Ante la ambigüedad con respecto al primer ciclo (0-3 años), reivindicamos una igual titulación para toda la Educación Infantil.



Ahora bien, de todos es conocido que en las Escuelas Infantiles hay un numeroso colectivo de educadores que, aún poseyendo un dinamismo y experiencia amplios, y desarrollando un trabajo eficaz y de calidad, sin embargo, carecen de la titulación académica específica.

Ante este problema nuestra propuesta es la misma que presentamos en el Congreso de Escuelas Infantiles celebrado en Murcia en diciembre de 1985: crear un marco adecuado para que todos estos educadores puedan adquirir la titulación universitaria que necesitan. Se trata de diseñar un espacio lo suficientemente flexible como para tener en cuenta las necesidades, demandas y características de estos educadores. Creemos que esto es más eficaz que vías intermedias, tipo planes de idoneización, ya que puede ofrecer una formación más sólida y dar más estabilidad a la situación personal de los educadores.

Ello es posible y ha sido puesto en marcha por numerosas Escuelas del Profesorado –también por la nuestra– con resultados satisfactorios.

Nuestra propuesta comprende dos partes: una primera, que habría de ser negociada con la Universidad, de preparación del examen de acceso para mayores de 25 años, en base a un programa coherente que desarrollen estos alumnos a lo largo de un curso; en una segunda parte, iniciarían sus estudios de magisterio.

Un plan así supone un estilo de enseñanza, un estilo de relación profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-profesor, y un modo de funcionamiento muy concretos que queremos desarrollar a continuación.

### Objetivos de formación

En toda acción educativa hay un aspecto que es fundamental: la coincidencia o el acuerdo entre los objetivos del sujeto que se educa y los objetivos que se propone el educador. La falta de comunicación trae consecuencias suficientemente conocidas por todos en el mundo escolar y universitario.

Tratándose de adultos con experiencia de maestros, como es la situación a la que nos referimos, este acuerdo o sintonía podría parecer posible y relativamente fácil.

Pero no seamos ingenuos. Hay que tener en cuenta las condiciones del alumnado: posible heterogeneidad de los grupos, necesidad del título para mantener el puesto de trabajo en algunos casos, falta de tiempo, lejanía del mundo académico, miedo a las exigencias del estudio, sentimiento de sufrir una injusticia en algún caso, etc.

¿Cuál puede ser la posición de las instituciones formadoras?

Como profesores de Escuela del Profesorado nuestro objetivo es conseguir una formación de calidad y por ello hemos de tener en cuenta las condiciones descritas. Haríamos un triste favor a nuestra profesión si, después de tanto repetir que para un aprendizaje significativo hay que partir del conocimiento y del respeto de la situación del sujeto, nosotros mismos no lo hiciéramos.



*...que continuamente se está construyendo.*



Por ello no sólo señalaremos una serie de objetivos o capacidades terminales sino sobre todo unos procesos que nos interesa trabajar y madurar con estas personas.

1. En cualquier proceso de aprendizaje el primer paso es la *confianza en uno mismo, en la propia capacidad*. Por ello –y más adelante al hablar de metodología incidiremos en este tema– el primer objetivo consiste en que *las personas pierdan el miedo al fracaso* y vayan obteniendo pequeños éxitos que les confirmen en su capacidad. Si estas personas que trabajan en la escuela continúan teniendo miedo al cabo de un tiempo, consideramos que habría que replantearse la metodología o el planteamiento base del profesorado universitario.

2. Estos éxitos los iremos consiguiendo mientras intentamos realizar la *reflexión teórica sobre la propia experiencia*. A pesar de los años vividos en la escuela, muchos de estos educadores y educadoras no han tenido condiciones, tiempo, medios, etc., para una reflexión teórica y ésta es una ocasión para iniciarla.

3. Consideramos que es fundamental adquirir un cierto hábito de lectura y de análisis para que cada cual vaya «leyendo» su propia experiencia, transformándola o dándole coherencia, adquiriera confianza en su propia acción y una amplitud mayor en su propia cultura. Sería interesante conseguir una cierta agilidad en la utilización y consulta de documentación, material bibliográfico...

4. El hecho de coincidir en un grupo permanente una serie de personas experimentadas es una ocasión privilegiada para posibilitar un enriquecimiento mutuo, un *intercambio de experiencia*, mediante la ayuda de unas pautas ofrecidas con rigor por el profesorado.

Esto es algo que hemos de posibilitar en el marco académico, aunque sabemos que la comunicación informal se da espontáneamente.

5. También nos parece conveniente la reflexión conjunta, la exposición de lecturas, pequeñas investigaciones por parte de los educadores-alumnos al fin de adquirir un hábito y una cierta soltura para la comunicación en grupos adultos.

## Metodología

Teniendo en cuenta que el tiempo de formación es muy limitado, nuestros programas han de estar cuidadosamente elaborados: no nos interesa la amplitud ni la cantidad de los contenidos, sino el ofrecer una serie de informaciones básicas (seleccionadas por el profesorado), es decir, una formación teórica fundamental bien seleccionada y los medios para llevar a cabo un proceso de reflexión y análisis.

Por ello metodológicamente podemos combinar diversas formas de trabajo:

1. Ofrecer una formación teórica bien seleccionada a través de una intervención directa del profesorado, de la lectura y consulta de documentación orientada y de la información proveniente del trabajo del mismo grupo.

2. Ofrecer ámbitos organizados para la discusión, el comentario de lecturas, de experiencias, para la confrontación teoría-práctica.

Antes planteábamos que la confianza en uno mismo constituye una premisa fundamental para el aprendizaje. Esta confianza no es teórica sino que ha de experimentarla cada persona. Para ello es importante plantear una serie de trabajos, de ejercicios, de discusiones que hagan posible ir superando con éxito una serie de dificultades. Pequeños éxitos darán paso al trabajo y superación de obstáculos más grandes. Evidentemente ello no significa una falta de trabajo o de esfuerzo sino que éste sea orientado positivamente y parta de la situación real de las personas.

Para conseguirlo, el profesorado –que conoce muy bien la necesidad de los pequeños éxitos– ha de situarse en una actitud de comunicación y diálogo ante un grupo que, en general, sabe mucho más de la vida escolar que él mismo.

Ciertamente hay personas en formación que esperan una postura muy dirigista por parte del profesorado; desean, por distintas razones, que éste sea la única fuente de información con un estilo exclusivamente magistral.

La claridad del planteamiento del profesorado, su arte y dedicación en la preparación, en el desarrollo de las sesiones y en la dirección del trabajo personal, harán ver que nadie puede enseñar sin la disposición, participación y trabajo del alumno.

## Conclusión

Para finalizar diríamos que relativizamos y colocamos en su lugar justo la influencia que las instituciones universitarias pueden tener en sus propios alumnos –sobre todo en aquellos que acceden después de unos años de experiencia– adultos con una personalidad ya definida y una historia y circunstancias personales que han decantado, en gran parte, sus intereses y sus conductas.

Sin embargo y aunque esta influencia sea relativa hay elementos realmente formadores y que pueden incidir en la vida y en la práctica profesional: la interacción profesor-alumno, la oferta de unos fundamentos teóricos, los modelos pedagógicos, la organización, etc., pueden ser importantes y cumplir su papel, creando un clima de trabajo, invitando a nuevos descubrimientos y a la construcción de una síntesis personal, etc.

Antes de terminar hemos de comentar lo que este alumnado aporta o puede aportar a la Escuela del Profesorado: el contraste de experiencias, la confrontación entre teoría y práctica, la referencia continua a la escuela y al niño, manteniendo viva la dinámica de la escuela y haciendo de la realidad educativa el punto de referencia concreto de su actividad.

**N.A.-J.O.**

Escuela Universitaria del Profesorado  
"Irakasle Eskola"  
Eskoriatza (Gipuzkoa)



## JUEGOS QUE «ENSUCIAN» (I): EL AGUA

ELINOR GOLDSCHMIED

**Las actividades que «ensucian» acostumbra a ser actividades especialmente interesantes para los niños, sobre todo en el segundo año de vida. La autora nos sitúa en el tema, lo trata desde la perspectiva de la escuela infantil y nos introduce, concretamente, en la práctica de una de estas actividades: los juegos con agua.**

Es interesante considerar las causas por las que se permite que los niños, especialmente durante el segundo año de vida, realicen actividades y se diviertan con juegos que «ensucian». Los materiales típicos de estos juegos son: AGUA, ARENA MOJADA, COLORES, BARRO, MASA DE HARINA... También podemos incluir la TIERRA DE JARDÍN; a pesar de que muchos adultos ponen reparos respecto a la utilización de este material, es fácil que los niños consigan usarlo a pesar de las prohibiciones.

Además de los materiales citados, es importante recordar que, cuando el niño come con las manos, antes de aprender a manejar la cuchara, tiene la oportunidad de manipular materiales blandos y modelables como los citados anteriormente. Sin embargo, nosotros tampoco proponemos a los niños que jueguen con los alimentos: comer es un trabajo serio, tanto para ellos como para nosotros.



*Materiales de los juegos que «ensucian»: agua, arena mojada, colores, barro, masa de harina...*







*Los juegos con agua son una experiencia indispensable en el desarrollo de los niños.*

Los materiales sugeridos como modelables son «corrientes», es decir, son materiales que podremos encontrar siempre; ofrecen la posibilidad de experiencias diversas y plantean problemas diferentes a los que presentan las actividades practicadas con objetos de madera, metal, piedra o plástico.

Podríamos preguntarnos por qué ofrecemos a los niños, durante el segundo año de vida, la experiencia de juego con materiales modelables; para responder, no podemos olvidar el «control de las funciones fisiológicas» que se le piden al niño precisamente en este período.

Cualquier persona que haya tenido relación con niños pequeños sabe el interés y el orgullo que sienten por sus «propios productos». A ellos no les disgustan sus excrementos y su orina, aunque les moleste que se les deje sucios y mojados. Sin embargo, nuestras costumbres sociales requieren que el niño aprenda a sentir repugnancia y por ello, al cambiársele el «paquete», el adulto muestra un ligero desagrado, sin darle demasiada importancia. El niño se da cuenta, con rapidez, de que su placer por jugar con los «propios productos» queda fuera de lugar y que su interés debe reprimirse. Si en esta fase le ofrecemos la alternativa de jugar con arena mojada, agua, barro, colores y pasta húmeda, es como si le dijéramos: «puedes jugar con este material, pero no con los otros materiales».

### **La negativa a ensuciarse**

Todos conocemos niños que no quieren jugar con arena mojada, tocar barro o colores, porque temen «ensuciarse». Este miedo frente a la experiencia de los materiales que ensucian (y la renuncia que conlleva) es una limitación, la actividad de los niños queda recluida dentro de unos límites más restringidos y pagan un precio demasiado alto para conseguir el simple resultado de aparecer siempre limpios.

A pesar de ello, cuando un niño se retira o duda frente a la oportunidad de utilizar los colores con los dedos, por ejemplo, es necesario respetar su elección; conviene evitar toda resistencia. Quizás en su casa consideren importante que vaya siempre limpio, aunque a nosotros esta preocupación pueda parecer obsesiva. No obstante, hay padres que se enfadan e incluso se indignan si en la escuela infantil no se toman las medidas adecuadas para proteger la ropa de los niños. Es necesario obtener su aprobación, cueste lo que cueste, con el fin de conseguir la participación de sus hijos en estas experiencias. En la escuela infantil hay que tener «ropa» apropiada para una jornada de «trabajo». Un «mono» con tirantes permite la máxima libertad de movimientos. Durante el segundo año de vida, la vestimenta del niño, al que se le ha de cambiar el «paquete» varias veces, ha de ser sencilla y práctica; no sólo para su comodidad, sino también para reducir el tiempo necesario para desvestirlo y vestirlo.



## Ocuparse de la organización

Cuando un juego de los que «ensucian» se presenta a un grupo de niños, hay que tener en cuenta las tres funciones propias de la educadora: organizar, facilitar, enseñar. En el espacio dedicado a estos juegos, el suelo ha de ser de limpieza fácil, de baldosa o de linóleo; en caso de no tenerlo, será suficiente con un gran trozo de plástico grueso, extendido sobre una superficie. Según la cantidad de personal disponible para la vigilancia, se decide la entidad del grupo que puede participar, por turnos. Hay que tener los materiales preparados y bien *organizados* de antemano, para evitar el caos.

Entre el personal, los que ya tengan experiencia en este tipo de actividades, saben que una vez se ha practicado un poco ya no hay dificultades. Pasados los primeros momentos de excitación, los niños se concentran en el «trabajo» de forma extraordinaria durante breves periodos. Una vez realizado el papel inicial de organizadora, la figura adulta tendrá una función, básicamente, *facilitadora* y en determinados momentos de instrucción: explicará cómo tratar el material, qué hacer con él, pero nunca sustituirá la idea del niño por su propia idea.

## Juegos con el agua

El mayor interés de los niños, además de en la arena mojada, se centra también en otro material básico: el agua. Hay que subrayar que los juegos con el agua no se limitan a la utilización de una bañera poco profunda donde poner los pies cuando hace mucho calor.

Los juegos con el agua, los que producen verdadera satisfacción, son una experiencia indispensable para todos los niños, que empieza con el primer baño. En realidad, se trata de una experiencia muy válida, esencial, no solamente por el control y criterio que exige de los niños, sino también por el gran placer que les proporciona la observación y, posteriormente, la comprensión del comportamiento físico de un fluido. Cuando los niños se dan cuenta de lo que ocurre al verter agua de un recipiente a otro, cuando entienden que un recipiente pequeño no puede contener toda el agua de otro mayor lleno, cuando comprenden que toda el agua vertida llega hasta el mismo nivel que tenía en el recipiente del que había salido, empiezan a valorar por experiencia propia las primeras adquisiciones científicas.

Quizá todo esto parezca una exageración, ya que es difícil aceptar que los pequeños sean capaces de entender estas «verdades», pero, al observar cómo se concentran cuando juegan con el agua, nos damos cuenta de que muchas veces infravaloramos la inteligencia de un niño, su capacidad de aprender. El hecho de que el cerebro de un niño crezca tan deprisa y en tan poco tiempo, después de nacer, tendría que convencernos de la oportunidad de ofrecerles experiencias diversas y ricas con la finalidad de estimular su cerebro para que pueda alcanzar un desarrollo pleno.



*La limpieza de los objetos: uno de los juegos que «ensucian».*



## El recipiente para el agua

Hará falta un recipiente para el agua, poco profundo, que se pueda colocar tanto en el jardín como en el interior de la escuela infantil (en este caso es mejor ponerlo en la zona de los servicios o en todo caso en un lugar donde el suelo sea de baldosa o linóleo). Si la experiencia con el agua se hace de forma continua –y con el control adecuado– no habrá ningún gran derrame de agua alrededor. De todas maneras, es necesario hacer valer la norma de que si el niño tira y derrama el agua será necesario parar. Los niños aprenden pronto las normas de juego y también es fácil conseguir que ellos mismos sequen el agua derramada. Si se les proporciona la ocasión de aprender a poner orden, lo harán también en casa, con gran alegría de sus padres.

Veamos ahora qué se necesita para organizarse bien. Hay que procurarse delantales de diferentes medidas, impermeables (por ejemplo hechos con el plástico que se utiliza para las camitas) que vayan desde el cuello hasta los pies y que también protejan la punta de los zapatos; es imprescindible subirles las mangas. Los delantales tienen que estar colgados en perchas, en la pared, lo más cerca posible del recipiente del agua, o en un armario no demasiado alejado. A los niños más pequeños, a los que aún no han cumplido los dos años, cuando quieran jugar con agua, también se les puede enseñar cómo ir a buscar el delantal y que se lo den al adulto para que se lo ponga.

En los juegos con arena y agua, se le ofrecen al niño las máximas posibilidades de experimentación, pero, al mismo tiempo, es justo que, para disfrutar de este derecho, acepte unas normas explícitas. La capacidad de entender el objetivo último de esta actividad, el valor que puede tener para el desarrollo del niño, forman parte de la dedicación exigida al personal de la escuela infantil. Es importante hallar la manera de estar de acuerdo sobre la mejor forma de ofrecer a los niños la experiencia: para ellos, sin duda, es muy satisfactoria. Ya se han visto las razones. La capacidad que tiene cada niño de aprender aumenta, crece muchísimo, si se le da la libertad de moverse, de que experimente él solo con los materiales básicos del mundo físico. Es tarea de los adultos conseguir que puedan llegar, sin peligro, al máximo de sus posibilidades, siguiendo los propios intereses a medida que van apareciendo.

Para poder jugar con el agua del contenedor, son necesarios pequeños recipientes, tazas pequeñas, jarritas, embudos, trozos cortos de tubo y cartones (tipo *tetrapak*) con agujeros para dejar salir el agua. Otros objetos que habrá que procurarles son los que flotan (tapones de corcho, pelotas de goma pequeñas o de ping-pong, dados de madera). También hacen falta objetos que no floten, como piedras y tapaderas de metal. Son útiles los recipientes con gollete con el fin de poder tirar el agua con precisión (exigen –y desarrollan– el control de la mano). Para hacer experimentos más complejos, pueden utilizarse botellas pequeñas de plástico junto con un tubo o un embudo.

Si el adulto quiere alcanzar un momento de máxima diversión, puede dedicar un poco de tiempo a hacer burbujas con una solución de agua jabonosa (por ejemplo jabón de lavar los platos). Si está atento a los juegos, el adulto tendrá ocasión de comentar con los niños las dimensiones y las formas de los objetos, utilizando palabras como «dentro» y «fuera», «arriba» y «en el fondo», «grande» y «pequeño», con el fin de que empiecen a tener claros los conceptos de dimensiones, peso y volumen. Si hay cepillos pequeños, por ejemplo los de las uñas, los niños pueden ayudar al adulto en la limpieza de los objetos (esto si se hace con regularidad). Casi no es necesario decir que: todos estos objetos han de guardarse con mucho cuidado dentro de una «cesta de los tesoros»; de hecho, pueden ser usados por los más pequeños para jugar (y chupar). Convertir los objetos en «tesoros» es importante, porque demuestra a los niños cómo el adulto cuida el material de juego; proporciona, además, ocasiones de conversación y permite al personal que pueda mostrar su estima por los niños que se interesan por la conservación de los materiales y objetos utilizados por los demás.

Durante el segundo año de vida, los niños tienen mucho interés en confrontar, distinguir y elegir objetos según el uso que van a hacer de ellos. El adulto debe estimular este interés por las funciones de los objetos. Este trabajo podría considerarse como una «enseñanza» que, sin embargo, no requerirá ningún esfuerzo por parte del adulto si tiene un *interés claro* en ayudar a los niños a entender siempre un poco más su ambiente, su mundo.

A veces, los padres expresan serias preocupaciones hacia la idea de dejar a los niños jugar con agua, porque temen que pillen un resfriado. Es evidente que se llegará de manera gradual a la comprensión del valor de esta actividad, por parte de los padres, aunque, si se oponen con claras negativas, será necesario respetar sus deseos. Cuando vean que las ropas y calzado de los niños están secos y, especialmente, cuando se den cuenta del placer, de la evolución mental y de las ventajas generales que sacan los niños, los padres decidirán fiarse del criterio del personal docente. Una de las maneras más eficaces de convencer a un padre es proporcionarle la ocasión de observar la diversión y el grado de concentración que los juegos con agua proporcionan a los niños.

Examinando este problema, los maestros podrían preguntarse si efectivamente hay que dar explicaciones a los padres respecto a esta experiencia que se intenta transmitir a los niños durante un día. Naturalmente, es preciso tener las ideas muy claras en relación a este proyecto; es muy importante la «formación práctica» recibida por el educador, el cual ha de saber promover amplias discusiones sobre el tema.

Si el uso de agua empieza en verano, se podrá continuar durante todo el invierno, dentro de la escuela.



# quisicosas y quisicasos



CON LA MANÍA QUE LE  
HA ENTRADO A TU HERMANITO  
DE ENSUCIARSE CON AGUA,  
TODOS TUS JUGUETES ESTÁN  
MUCHO MÁS LIMPIOS.







*Establecer un contacto y conocimiento mutuos.*

escuela 0-3

## LA CANCIÓN EN EL GRUPO DE LACTANTES

TERESA MAJEM

La actitud que hemos tenido con los niños durante el curso para ir introduciendo la canción es una actitud constante en nuestro trabajo diario, es una manera de ir comunicándonos con nuestros niños, despacio, día a día, aprovechando todos los momentos posibles para ir estableciendo con cada uno de ellos una relación íntima, sensible, segura y afectiva.

Es necesario que primero establezcamos ese contacto y conocimiento mutuos, que conozcamos nuestras reacciones, nuestros ritmos, la forma de comunicarnos, de mirar, de pedir, de escuchar, de expresar, de poner atención y de observar.

Tenemos que ir recogiendo todo lo que el niño nos ofrece, mirar atentamente sus movimientos y reacciones, sus intenciones, para ir interpretando así cómo va diferenciando todo lo que le ofrecemos.

Al niño le gusta explorar su producción de sonidos, y poder emitirlos le produce un gran placer, sobre todo cuando ve que nosotros los entendemos y recogemos.



La canción es un excelente motivo para comunicarnos con el niño y, cuando cantamos, es importante que le comuniquemos el deseo de tomar lo que nosotros le damos, que se establezca una especie de corriente favorable que le impulse a sentir el placer de producir sonidos, movimientos con el cuerpo, gritos y risas, que vaya sintiendo poco a poco su producción sonora, el deseo de cantar, de participar, de comunicarse.

Es muy importante cómo modulamos la voz y cómo nos dirigimos a ellos cuando les hablamos y cantamos. Como dice E. Willems: «la afinación melódica tiene su origen en la sensibilidad afectiva (...) en el corazón».

### **La canción**

A lo largo del curso hemos cantado las canciones adecuadas al proceso evolutivo del niño, teniendo en cuenta sus capacidades físicas y psíquicas; hemos tenido en cuenta nuestra actitud, la expresión, el tono de voz, la modulación y el timbre, cualidades importantes para la adquisición del lenguaje.

Las primeras experiencias musicales dependen mucho del ambiente que rodea al niño y de cómo lo introducimos en el mundo sonoro. Hemos procurado ir poniendo a su alcance diferentes objetos que, al manipularlos, produzcan diferentes sonidos, así como ayudarlos a fijar su atención en los diferentes sonidos que envuelven nuestra vida cotidiana: el perro del vecino, el timbre de la puerta, el tic-tac del reloj, el teléfono, la moto, el autobús, etc.; algunos de estos sonidos han impulsado a los niños a hacer algún giro melódico.

Hemos aprovechado todos los momentos en que hay ocasión de establecer relaciones interpersonales para cantar una pequeña canción adecuada: durante el rato del cambio, es un momento muy bueno para tocar su cuerpo, y, mientras se canta, nombrar las diferentes partes, con ternura, bajito, cara a cara, intentando atraer su atención, con movimientos de boca, labios, lengua, emitiendo diferentes sonidos... y hemos puesto atención a sus respuestas sonoras.

Al ir a acostarse, sobre todo en los primeros meses, no los hemos dejado en su cama sin más, sin tener antes unos minutos de relación afectiva, acompañada de una canción de cuna.

A la hora de la comida también hemos escogido una canción adecuada, que los vaya introduciendo y familiarizando en la acción de comer.

Durante los ratos de juego, hemos adecuado la canción al tipo de actividad, en un número reducido, para facilitarles el aprendizaje y el reconocimiento.

El reconocimiento de una canción da gran satisfacción al niño: aprende y reconoce esa melodía, asociándola a situaciones agradables y a comunicaciones afectivas con el educador, a gestos y movimientos que la acompañan y que el niño va recordando poco a poco.

Todos estos pasos son importantes y necesarios para ayudar al niño a sentir el deseo y el placer de cantar.

Hay que tener muy en cuenta también la importancia de los sonidos que cada niño oye de sus compañeros: cómo los escuchan, cómo atraen su atención y el deseo de imitarlos. Esa espontaneidad es de una gran riqueza y constituye un gran estímulo por la variedad de timbres y alturas que cada uno oye de sus compañeros.

Si el proceso de la canción es escuchar, reconocer, imitar y reproducir, estos cuatro factores se pueden empezar a manifestar poco a poco en el niño, a medida que va tomando conciencia de sí mismo. La convivencia con sus compañeros representa un gran estímulo, ya que sus relaciones son muy próximas y asequibles y, además, son atractivas.

Ir repitiendo los sonidos que el niño hace despierta su afectividad, ya que constituye un tipo de comunicación diferente, que le estimula a emitir nuevos sonidos.

### **Didáctica de la canción**

En el apartado anterior queda definida la actitud y metodología que hemos ido siguiendo a lo largo del curso para ir introduciendo la canción en la vida de los niños.

A partir del mes de abril, y como propuesta de trabajo, empezamos a introducir de una manera sistematizada:

Una canción: GOLONDRINA VUELA, VUELA

Un juego de falda: DIN DON

Una cantilena: NINO NINO

La propuesta de trabajo ha sido: cantar una canción para que los niños la fueran aprendiendo, observar día a día sus reacciones y poner mucha atención a sus respuestas sonoras, grabándolas para poder captar mejor en qué momento empezaban a darse los primeros giros melódicos, con qué frecuencia y en qué niños.

Empezamos con el juego de falda DIN DON, porque de las tres propuestas era la que más conocían.



La hemos cantado diariamente muchas veces, individualmente con cada uno de los niños, cogiéndolo de diferentes formas: abrazado, por debajo de los brazos, por las manos, en el suelo sentados uno delante del otro, de pie cogiéndolo de las manos y con balanceo...

El tono de voz agudo, suave, alegre y afectivo, demostrando placer en cantar con ellos, vocalizando las palabras y alargando los finales de frase.

Al comenzar la actividad siempre hemos cantado primero toda la canción entera y después por frases. Después de cada frase, hemos hecho una pausa larga esperando sus respuestas... y, así, poco a poco, hemos ido enseñando toda la canción.

Cuando hacía más de un mes que trabajábamos esta canción, empezamos introduciendo otra: GOLONDRINA VUELA VUELA ...con las mismas actitudes que con la primera, niño por niño, primero en el regazo, después sentados en el suelo; poco a poco, hemos ido agrandando el grupo a medida que otro niño deseaba entrar en la actividad. También hemos grabado sus respuestas sonoras.

La cantilena, al final, no la hemos trabajado, porque consideramos que, a esa edad, dos canciones para aprender ya era más que suficiente, e incluso una, ya que aprender una canción quiere decir muchas cosas en niños de esa edad, y sus respuestas son muy diversas. Así lo describo en el apartado siguiente.

### Actitudes y repuestas observadas

En el juego de falda DIN DON:

Ha sido un juego de falda muy positivo y adecuado para establecer relación con cada uno de los niños; era conocido por todos ellos, porque se lo cantábamos desde principio de curso. Cantarlo de una manera sistematizada, con unos objetivos concretos, nos ha servido para observar, sobre todo, sus actitudes, reacciones, giros melódicos, etc.

Los niños del grupo son: Laura, 13 meses; Marta, 13 m.; Manolo, 13 m.; Carolina, 12 m.; Beatriz, 11 m.; Eusebio, 9 m. (edades en el mes de abril).

Hemos observado: caras alegres y expresivas con movimientos inmediatos con el cuerpo, de balanceo adelante y atrás, aproximación a nuestra cara para tocar los labios y la boca, movimientos de balanceo con la cabeza; sólo empezar a oír la canción, los movimientos de balanceo suelen ser muy frecuentes.

Aunque el juego haya estado planteado para hacerlo individualmente con cada niño, los otros, en general, han sentido un contagio emocional inmedia-

to; aunque estuviesen jugando o entretenidos con algún objeto, sólo oír la canción, y sin dejar de jugar, se han puesto al mismo tiempo a balancear el cuerpo, a dar palmadas, a picar con los pies, con una pulsación muy regular y expresión alegre, algunas veces buscando mi mirada.

Algunos se han puesto a gritar y a emitir sonidos alegres, alguna verbalización intermitente como TA TA TA TA... O O O... con algún giro melódico.

Manolo, que ya camina seguro, alguna vez, al oír la canción, se ha puesto a bailar dando vueltas sobre sí mismo, y otras veces ha ido a buscar un sombrero de paja y se lo ha puesto en la cabeza.

Eusebio, que es el más pequeño, siempre ha demostrado mucha atención y mucho interés por la canción; es un niño más bien serio, pero su expresión cambia totalmente cuando oye cantar. Agradece mucho los ratos de juego individual y, sólo iniciar la canción, mueve el cuerpo hacia delante y hacia atrás con fuerza, haciendo alguna verbalización: MA MA MA...

El juego también ha sido iniciado alguna vez por ellos: pidiendo que los cogiéramos sobre la falda (Beatriz, Marta, Carolina), nos lo han demostrado, cuando los hemos tenido en la falda, haciendo el movimiento de balanceo cogiéndonos las manos.

Sus respuestas melódicas a nivel verbal son muy incipientes; en Laura, Marta, Manolo y Beatriz son claras y quedan reflejadas en la grabación. No son respuestas inmediatas, hay que esperar un rato y escuchar; es muy satisfactorio cuando empiezan a hacer algún giro melódico, y normalmente a la misma altura que hemos cantado nosotros. Eso demuestra claramente la importancia que tienen las cualidades de nuestra voz a la hora de hacer cantar a los niños.

A esta edad hemos observado sobre todo que, aunque empiecen a hacer algunos giros melódicos muy claros, sus respuestas musicales son muy globales; cantar para ellos es, además, mover todo el cuerpo, dar palmadas y picar con los pies, reír, gritar, balancear la cabeza y el tronco... y el contagio vocal va llegando al mismo tiempo; emitir la voz es satisfacer una necesidad inmediata, es expresar un placer.

Reconocer la canción es una gran satisfacción para el niño pequeño, es un momento importante de comunicación y afecto, es el placer de la cosa conocida que le da seguridad.

La canción GOLONDRINA VUELA VUELA... es la segunda canción que hemos cantado como propuesta de trabajo. Es una canción que ha gustado mucho a los niños por el ritmo, por los movimientos y por una melodía que se reconoce fácilmente. La hemos cantado sentados en el suelo en pequeño grupo, 2 ó 3 a la vez y después por frases.



Las actitudes observadas han sido risas, movimientos de balanceo con el cuerpo, dar palmadas, tocarse entre ellos, acercarse a nuestra falda, querer estar cerca de nosotros, observar nuestra boca, nuestra expresión al cantar, buscando nuestra mirada. Hemos observado algún giro melódico en Beatriz y Manolo.

### Valoración

Hemos cantado cada día varias veces las dos canciones, sobre todo el DIN DON, ya que es una actividad planteada individualmente. Las han reconocido muy bien, produciéndose la correspondiente satisfacción, por las implicaciones de relación personal que comportan.

Los niños hacen una distinción clara entre estas canciones tan conocidas y las otras que cantamos en otros momentos; pasa lo mismo que con la audición: es el placer de sentir una cosa conocida que comporta una relación afectiva, que da seguridad, que se sabe cómo empieza y cómo acaba porque se participa activamente en ello. Ha habido vocalizaciones, giros melódicos, movimientos con el cuerpo, expresiones alegres reflejadas en la cara, en el movimiento del cuerpo con balanceo inmediato, sólo oír la canción, movimientos de brazos y piernas, picando con el pie una pulsación muy regular.

Han sentido el deseo de cantar; lo hemos reconocido recogiendo sus sonidos, repitiéndolos para invitarlos a que digan más, invitándolos a cantar de nuevo.

Ésta es la forma de cantar de los niños entre los 10 y 15 meses. A esta edad, los niños son capaces de reconocer algunas canciones y de empezar a cantar una, haciendo algunos giros melódicos entonados.

También he grabado las respuestas sonoras que ellos iban dando cuando les cantaba la canción. Alguna vez les he puesto las grabaciones para que la escucharan y poder observar sus reacciones dejando el cassette a su alcance. La música que sale del aparato les produce una gran emoción, y, sobre todo, reconocer nuestras voces es como un gran misterio, porque lo primero que hacen al oírlos es mirarnos para comprobar quién canta. A Beatriz, escuchar las grabaciones le produce un fuerte contagio emocional, mueve el cuerpo, canta TA TA TA gritando, marca la pulsación con el pie y lo participa a sus compañeros.

Estas observaciones continuadas son muy interesantes, porque día a día vas descubriendo la riqueza sonora de los niños de esa edad, su espontaneidad y su reconocimiento afectivo. La alegría que van sintiendo a medida que se van implicando en el mundo sonoro es lo que les despierta la sensibilidad y la alegría de cantar.



T.M.

*Caras alegres y expresivas, balanceo adelante y atrás...*



## TEST: ESTAR CON LOS NIÑOS

FEDERICO BORDOGNA

La verdad hiere, o ¿te gusta realmente tu trabajo de educador, en contacto con los niños y sus padres?

1. *¿Si con una sola frase tuvieras que expresar la motivación real por el trabajo que estás realizando, cuál de las siguientes opciones escogerías?*

- a) Quiero a los niños, por eso trabajo como educador.
- b) Tengo mis teorías personales sobre la educación y me interesa ponerlas en práctica.
- c) Todavía no he encontrado nada mejor.

2. *Te encuentras en un estado depresivo a causa de algunas vivencias extraescolares, y, cuando entras en la clase, los niños, como de costumbre, se te acercan contentos, vivos y alocados; ¿qué haces?*

- a) Olvidas tus preocupaciones, esbozas tu mejor sonrisa y te pones a jugar con ellos.
- b) Estás cansado y le pides a tu amigo y compañero que se ocupe de -tus- niños, aunque sólo sea un rato, hasta que se te pase un poco.

c) Explicas, lo mejor que puedes, tu estado de ánimo a los niños, con la convicción de que pueden comprenderlo.

3. Por casualidad, lees estas palabras:

*«... los niños son de diversos tamaños, de peso y color variados. Los encuentras por todas partes: encima, debajo, dentro, encaramados, colgados, corriendo, saltando... Odian las visitas de la tía, el catecismo, la escuela, los libros sin imágenes, las niñas, los abrigo, los peluqueros y la hora de irse a la cama... A veces no puedes aguantarlos más, pero su -Adiós mamá- te reconquista cada noche. Según tu opinión, ¿quién puede haber escrito estas palabras?*

a) Una persona que no soporta relacionarse con los niños y que básicamente los desconoce.

b) Una persona que quiere mucho a los niños y que también puede bromear sobre ellos.

c) Un hábil vendedor de pólizas de seguros de vida.

4. *Algunos de -tus- niños son videoadictos y siempre juegan con pitufos o con robots; ¿qué haces?*

a) La situación te irrita e incluso les llegas a prohibir que los utilicen.

b) Tú también te diviertes y juegas tranquilamente con ellos.

c) Participas en su juego, pero introduces elementos nuevos.

5. *Estás esperando el autobús; frente a tí -del brazo de su madre- hay un niño que te mira. ¿Qué haces?*

a) Simulas que no lo ves e ignoras su mirada.

b) Respondes a su mirada y propicias la conversación.

c) Inicias tú la conversación, atrayendo la atención del niño y sus miradas.

6. *En el compartimiento de un tren presencias unas actuaciones claramente violentas que tienen lugar durante un enfrentamiento entre unos padres y su hijo. Domina una indiferencia generalizada. ¿Qué haces?*

a) El asunto no te incumbe, te mantienes al margen, aunque de mala gana.

b) Abandonas el compartimiento.

c) Afrontas la situación y te eriges en defensor del niño ante sus propios padres y ante la indiferencia de los presentes.

7. *Quién sabe cuántas veces has oído: -Los niños son los seres más creativos; sólo ellos son capaces de ver el perfil de un caballo en el mango de una escoba-. ¿Qué opinas?*



a) Es una soberana tontería que no tiene base científica.

b) Estás completamente de acuerdo.

c) Te sitúas en la posición diametralmente opuesta.

8. *Los adultos preparan un espectáculo teatral para los niños y por ello tienes que subir al escenario y recitar delante de niños y padres. ¿Cómo te sientes?*

a) Te inquietas por el éxito y por el papel que tienes que representar.

b) Te encuentras sensiblemente incómodo y no sabes qué cara poner a los padres ante los que te sientes como un imbécil.

c) ¡Por los niños, esto y mucho más!

9. *Un padre, poco después de empezar el curso, te pide que le informes sobre su hijo y tú no consigues ni siquiera recordar su cara. ¿Cómo te comportas?*

a) Te disculpas argumentando que todavía es demasiado pronto y no has logrado captar la situación.

b) Te disculpas diciendo que no hay prisa y lo citas para una próxima entrevista.

c) Le das una respuesta vaga, pero tranquilizadora.

10. *Una mañana, un niño que acaba de entrar en el colegio, te da su pequeño gran objeto (un sacapuntas, un animal de peluche...) y, por la tarde, antes de volver a casa, te lo reclama, pero tú lo has extraviado. ¿Qué haces?*

a) Minimizas la situación e intentas, por todos los medios, cerrar el caso dejándolo sin resolver.

b) Le das al niño otro objeto con la esperanza de que así se contente.

c) Le pides disculpas y reconoces tu distracción, comprometiéndote a encontrarlo.

11. *Los padres, en asamblea, rebaten el proyecto de trabajo que has elaborado con especial esmero y dedicación. ¿Cómo reaccionas?*

a) Te defiendes diciéndoles que el proyecto es de tu competencia y no se puede modificar.

b) Finges accesibilidad, aceptas discutirlo, pero ya sabes de antemano que no lo vas a modificar.

c) Vuelves a someter el proyecto a discusión, después de modificarlo, incorporando los resultados de la asamblea.

## Tabla de puntuaciones

1) a ..... 6 puntos

b ..... 9 puntos

c ..... 3 puntos

2) a ..... 3 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 9 puntos

3) a ..... 3 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 9 puntos

4) a ..... 3 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 9 puntos

5) a ..... 3 puntos

b ..... 9 puntos

c ..... 6 puntos

6) a ..... 3 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 9 puntos

7) a ..... 6 puntos

b ..... 3 puntos

c ..... 9 puntos

8) a ..... 9 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 3 puntos

9) a ..... 9 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 3 puntos

10) a ..... 3 puntos

b ..... 6 puntos

c ..... 9 puntos

11) a ..... 6 puntos

b ..... 3 puntos

c ..... 9 puntos

Hasta 50 puntos – TIPO A  
de 50 a 80 puntos – TIPO B  
más de 80 puntos – TIPO C

### Tipo A

Tu relación con la profesión es particularmente resignada y fatigosa. Los niños te parecen cada día más exigentes y su constante demanda de novedades te deja exhausto. La adquisición de nuevos instrumentos y metodologías te resulta una labor que decididamente te sobrepasa. A menudo acabas pensando que la dedicación que exige este trabajo es desmesuradamente superior a las gratificaciones que conlleva.

### Tipo B

Realizas tu trabajo con precisión y meticulosidad. Sabes perfectamente que el oficio de maestro es un trabajo que siempre se puede mejorar y por eso te dedicas a él y estudias. Careces, sin embargo, del empuje y del entusiasmo para «estar con los niños». Después de la jornada escolar, cuando te encuentras con otros niños, te parece que estás haciendo «horas extraordinarias». Por así decirlo: llegas a la saturación.

### Tipo C

La enseñanza es lo tuyo. Te sientes tan a gusto con los niños como con un grupo de amigos. A veces te agotan, a menudo te enfadas; pero, al igual que en otras situaciones, siempre consigues que tu relación con ellos sea inmejorable. También en el terreno profesional la curiosidad y el interés caracterizan tu comportamiento; eres, en definitiva, la típica persona «idónea en el lugar idóneo».

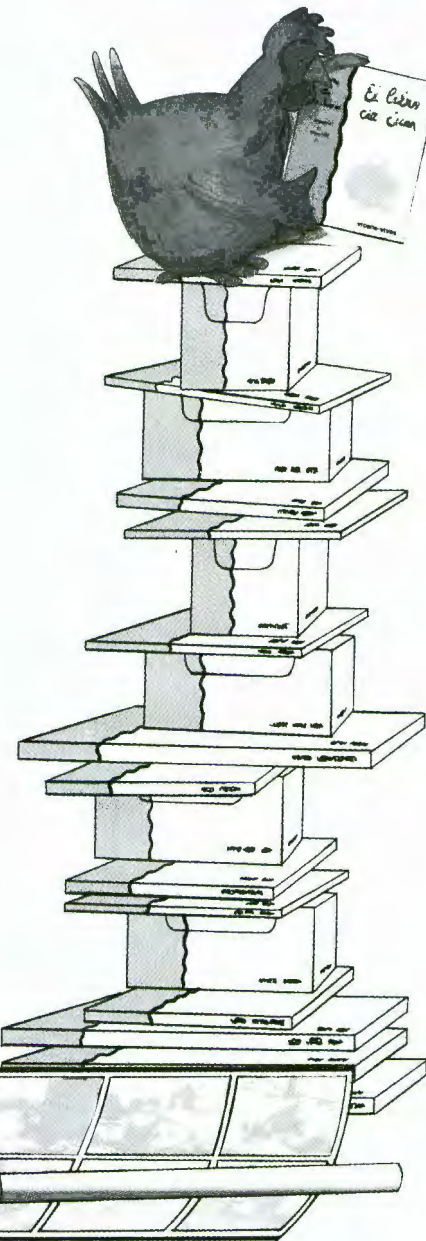


# Educación Infantil vicens-vives:

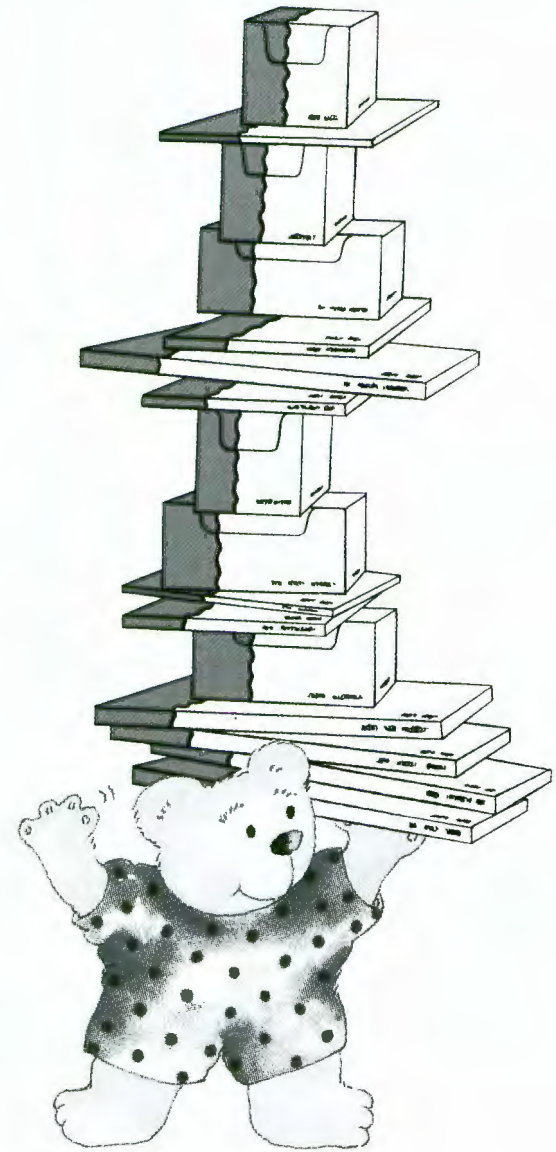
worlddidac  
Bronze Award  
1990



*Sito el dragoncito*



*Eina la gallina*



*Popi el osito*



# La base de la Reforma

Un nuevo concepto de diseño curricular integral, diferente a todo lo publicado. Por primera vez se reúnen todos los materiales necesarios para el alumno, para la maestra y para el aula.

Reconocido internacionalmente como uno de los mejores métodos para la educación infantil, con Pipo, Sito y Tina empieza la Reforma.

## Educación Infantil

### Popi el osito

3-4 años

#### PARA EL ALUMNO

##### Cuadernos de trabajo

- Cuaderno de ejercicios-1
- Cuaderno de ejercicios-2
- Cuaderno de ejercicios-3

##### Libros de lectura

- Lecturas
- Cuentos

#### PARA LA CLASE

##### Casetes

- Casete 1
- Casete 2
- Casete 3
- Cancionero

##### Diapositivas

- La manzana viajera

#### Material para la escenificación de cuentos

- La caperucita roja: Láminas y disfraces
- Rizos de oro: Teatrillo y personajes

#### Juegos

- ¿Dónde están?: Situación espacial
- Hablamos: Estructura de la frase
- Observamos: Fotografías de frutas
- Pensamos: Conceptos matemáticos
- Asociamos
- ¿Qué hacen?: Fotografías de acciones
- Onomatopeyas
- Nos vestimos
- Ordenamos: Relaciones de orden

### Sito el dragoncito

4-5 años

#### PARA EL ALUMNO

##### Cuadernos de trabajo

- Cuaderno de ejercicios-1
- Cuaderno de ejercicios-2
- Cuaderno de ejercicios-3
- Cuaderno de grafismo

##### Libro de lectura

- El libro de Sito

#### PARA EL AULA

##### Láminas murales

- La clase
- Nuestra historia

##### Casetes

- Casete-1: Material auditivo  
1<sup>er</sup> Trimestre
- Casete 2: Material auditivo  
2<sup>o</sup> Trimestre
- Casete 3: Material auditivo  
3<sup>er</sup> Trimestre

#### Materiales para la escenificación de cuentos

- Las siete cabritas: Láminas
- Pifuso: Teatrillo
- Las tres cerditas y el lobo: Teatro y títeres

#### Juegos

- Palabras y frases: Cartones de vocabulario
- ¿Qué hacen?: Acciones
- Cajita de los sonidos: Onomatopeyas
- Observamos y hablamos: Percepción visual y expresión oral
- Observamos: Percepción visual
- Ordenamos las historias: Secuencias temporales
- Combinamos: Producto cartesiano
- Pensamos: Lógica matemática

#### PARA LA MAESTRA

- Guía didáctica

### Tina la gallina

5-6 años

#### PARA EL ALUMNO

##### Cuadernos de trabajo

- Cuaderno de ejercicios-1
- Cuaderno de ejercicios-2
- Cuaderno de ejercicios-3
- Cuaderno de grafismo

##### Libros de lectura

- El libro de Tina
- Cuentos

#### PARA EL AULA

##### Láminas murales

- Las vacaciones
- La excursión
- La tienda de juguetes
- El carnaval
- La caravana
- El cuento del caracol

##### Láminas murales complementarias

- La gallinita roja
- El parque

##### Casetes

- Casete 1: Material auditivo  
1<sup>er</sup> Trimestre
- Casete 2: Material auditivo  
2<sup>o</sup> Trimestre
- Casete 3: Material auditivo  
3<sup>er</sup> Trimestre

#### Material para la escenificación de cuentos

- María Castaña y los duendecillos: Teatrillo
- El sastrecillo valiente: Juego de cartas
- La ratita presumida: Teatro y títeres

#### Juegos

- Palabras y frases: Cartones de vocabulario
- ¿Qué hacen?: Acciones
- ¿Qué ha pasado?: Expresión oral
- Buscamos las diferencias: Expresión oral y percepción visual
- Observamos: Percepción visual
- Ordenamos las historias: Secuencias temporales
- Pensamos y transformamos: Lógica matemática: contiene la máquina de las transformaciones
- Combinamos: Producto cartesiano
- Contamos: Conservación de la cantidad

#### PARA LA MAESTRA

- Guía didáctica



## SÍMBOLOS Y SIGNOS EN LA VIDA COTIDIANA

JUAN PEDRO MARTÍNEZ

En el camino de ir sistematizando algunos aspectos de las corrientes vitalistas que componen gran parte de nuestro trabajo, estamos intentando acercar las aportaciones que, en el campo de la teoría de la imagen, de la formación de códigos, símbolos y signos representan para el desarrollo del niño, tratando de mantener los principios pedagógicos que para esta etapa venimos defendiendo.

Me voy a centrar en las edades de 4 y 5 años, que es en las que se da una verdadera eclosión de este campo, contando con el abono de las anteriores, en lo que se refiere a la formación del lenguaje, la asociación de éste al mundo de la abstracción y las imágenes, pautas de socialización y comunicación, etc.

Las pautas metodológicas principales que nos han guiado son:

- Acercamiento a la realidad del niño. Partir de situaciones vivenciadas, bien colectiva o individualmente, donde surge la necesidad de comunicación, búsqueda y plasmación.
- Buscar los mecanismos de desintoxicación y recreación necesarios ante el bombardeo de imágenes y códigos estereotipados, para poder elaborar sus propios mecanismos e incorporar lo que les sirva de esa información.
- Valorar y dar utilidad a las propias creaciones, ahondando así en su valor comunicativo.
- Aportar y recopilar elementos con distintas estéticas.
- Ritualizar dentro de la vida cotidiana el uso de símbolos y signos creados, acercándolos progresivamente a los empleados por nuestra cultura.

### Tipo de actividades y campos de empleo

- Búsqueda de símbolo individual: La necesidad de posesión y de presencia personalizada tiene que tener su hueco dentro de la vida socializante del niño en la escuela infantil. Para ello, la propiedad de objetos y espacios de cada niño necesita un sello físico del cual sea consciente el niño y los que le rodean. Así, perchas, casilleros, objetos de aseo, caja de secretos, mobiliario, etc., irán simbolizados por cada niño, bien con pegatina, objeto pegado, fotografía, dibujo, símbolo o nombre del niño dependiendo de edades y fases de desarrollo.

En los grupos de 4 y 5 años, utilizamos ya la extrapolación de ellos mismos a través de los «carnets», que se emplean para fijar las tareas que tengan pendientes a lo largo del día, los que les toca ir a los distintos sitios de la escuela, quién se quiere juntar con quién en ciertos momentos... es decir, el carnet constata su presencia o pertenencia, aunque ellos no estén.

- Símbolos grupales: Sabemos la seguridad y sentido de inclusión que da en estas edades la pertenencia a un grupo dentro del proceso de socialización. Incluir procesos simbólicos ayudará a materializar estos sentimientos. El nombre y símbolo de la escuela, de cada clase, de cada equipo dentro del aula, reforzará las posibilidades de cada niño, especialmente de aquéllos con mayores problemas en este sentido.

- Simbolización de espacios: Al reforzar nuestro edificio (aunque por su irregular estructura es fácil para la orientación) con símbolos significativos para cada puerta o rincón, así como con indicaciones claras sobre su uso en un momento dado, todo esto contribuye a la autonomía de movimientos y facilita la interiorización de normativas.

- Simbolización de leyes grupales: La vida cotidiana tiene multitud de momentos conflictivos. El regularlos de un modo discutido y compartido, y una vez consensuados los criterios, el simbolizarlos materialmente para que quede vigencia en un sitio apropiado y acudan a ellos siempre que sea necesario, evitará que sea el adulto el continuo juez y ejecutor, con las consiguientes vivencias de aceptación y rechazo por parte de los críos. Así, las «leyes del patio», «de las peleas», de «lo que toca a cada equipo», de «Cómo usar los juguetes y materiales», etc., irán surgiendo, utilizándose y modificándose tal como su uso vaya demandando.

Anotar que el celo con que se aplican en su ejecución y transmisión nos ha hecho afinar cada día más en los procesos y sutilezas de elaboración de estas leyes.

- Simbolización y vida cotidiana: Los momentos claves y repetitivos que se viven todos los días son un campo idóneo para ir incorporando sucesivas abstracciones, hasta llegar a la utilización de signos codificados (números, signos



estereotipados, letras...). El representar el paso del tiempo, tanto en cuanto a los momentos más significativos del día como al calendario semanal, mensual, etc. El cuadro de menús, donde se irá pasando de las fotografías de cada plato a su representación. Los recados para cocina, para el despacho del material, los mensajes a otro grupo de edad. El anotar los niños que faltan, los que han traído botas de agua, el tiempo que hace, los objetos que flotan en el charco del patio, el libro que me llevo de la biblioteca, la cinta de canciones que quiero escuchar, la abstracción de situaciones de razonamiento lógico-matemático, etc., dará lugar a la creación e incorporación progresiva de símbolos y signos que faciliten y regulen estas actividades.

- Simbolización y vida afectiva: El comunicar a otros va necesitando cada día más herramientas, ya no bastará sólo con el lenguaje hablado, sobre todo si se potencian las relaciones con otras realidades. El mandar mensajes a otro grupo de niños lejanos con los que vayamos a compartir algo, al amigo que está enfermo, las cartas a los padres sobre lo que vaya aconteciendo, la narración-relato del paseo por el río, las viñetas sobre el programa de televisión, la escritura simbólica de las canciones preferidas, el libretillo con las retahílas de carnaval, la confección de la lista de objetos que vamos a pedir a los Reyes para el cole, el cuadro retrato de los miembros de mi familia; e infinidad de vivencias emotivas que necesitan plasmar para engrandecerlas, recrearlas, poseerlas, compartirlas...

Anotar que en todos estos aspectos que se han tocado consideramos imprescindible:

- El realizar estos procesos de simbolización con los propios niños, acoplándose a sus intereses, decisiones y momentos afectivos-evolutivos.
- El que sean criterios y simbolizaciones conocidas y utilizadas por todo el equipo de escuela (docentes y no docentes) y los padres, para que cuando los niños utilicen ese lenguaje sea realmente compartido y entendido.
- El confiar y potenciar la transmisión que de grandes a chicos se da en estos procesos, por lo que tampoco hay que «rebajar» excesivamente los conceptos en aras a la comprensión de los más pequeños.

Todas las propuestas sobre las que trabajamos no componen una metodología completa y catalogada en cada uno de sus pasos, pero sí creemos que trata de acercar de un modo grato y vivenciado el cada vez más apabullante mundo de la simbología, recreando cada niño individualmente el proceso que ha seguido el hombre: necesidad de comunicar algo, creación individualizada, imitación, búsqueda de elementos comunes que sirvan para entendernos cada vez mejor, con mayor eficacia y con rentabilidad de medios.



*Rituales simbólicos de la vida cotidiana.*





## *Trabajo globalizado a partir de centros de interés*

Transmitimos a los **maestros** la experiencia de otros maestros que tienen la práctica del trabajo globalizado que han impartido a sus propios alumnos y por consiguiente conocen las dificultades, ventajas y los recursos necesarios.

### **3/4 AÑOS**

*El 3*

Cuaderno con 12 temas  
Carpeta de material  
Guía del maestro

### **4/5 AÑOS**

*El 4*

Dos cuadernos de trabajo  
Libro de lectura de imágenes  
Carpeta de material  
Guía del maestro

### **5/6 AÑOS**

*El 5*

Dos cuadernos de trabajo  
Libro de lectura de imágenes  
Carpeta de material  
Cinco murales de gran formato  
Guía del maestro

### **5/7 AÑOS**

*Pinto pinto gorgorito*

Doce libros para  
iniciar y reforzar la lectura

*Colección La Llave,  
de Rosa Sensat*

## **EL CATÁLOGO MÁS COMPLETO DE EDUCACIÓN INFANTIL**



## *Cursos globalizados a partir de objetivos de aprendizaje*

La colección **Chirimiri** ha surgido en el afán de ofrecer un instrumento de trabajo que favorezca el progreso global de los niños de 2 a 6 años a partir de unos objetivos concretos, tratando de que cada uno avance desde un nivel de desarrollo y de aprendizaje en que se encuentra y teniendo en cuenta las características personales y ambientales que le son propias.

### **2/3 AÑOS**

*Cuac-Cuac*

Un cuaderno de trabajo  
Bolsa de gomets  
Guía del maestro

### **3/4 AÑOS**

*Cucut*

Dos cuadernos de trabajo  
Bolsa de gomets  
Guía del maestro

### **4/5 AÑOS**

*Cric-Cric*

Dos cuadernos de trabajo  
Bolsa de gomets  
Guía del maestro

### **5/6 AÑOS**

*Nil*

Dos cuadernos  
Libro de lectura  
Bolsa de gomets  
Carpeta de material  
Guía del maestro

*Colección Chirimiri  
L'Avet*



## HUERTO Y CORRAL, UN PROYECTO GLOBALIZADOR EN LA ESCUELA INFANTIL

M<sup>a</sup> CARMEN ARRIBAS, JOSÉ ANTONIO COSTA, FCO. JOSÉ REDONDO e ISABEL SEGUÍ

La experiencia a la que en este artículo nos referimos es de suma utilidad en la Escuela Infantil por la cantidad de objetivos que cubre, las posibilidades interdisciplinares que ofrece y, sobre todo, por lo motivadora que resulta para los niños desde sus primeros años de vida; interés que no decae con el paso de los meses ni de los cursos.

No obstante, supone un trabajo constante y añadido para los adultos, labor que puede reducirse considerablemente si se implica el mayor número posible de miembros de la comunidad escolar (personal docente, de servicios, administrativo, padres, abuelos...) con lo que se consigue además que todos los estamentos implicados en la educación de los niños trabajen ilusionados por unos mismos objetivos «codo con codo».

El huerto y el corral son actividades sumamente atractivas y educativas para los niños pequeños. En una zona como la Comunidad de Madrid, con un alto porcentaje de población exclusivamente urbana, nos sirven como elementos

motivadores para poner a los chavales en relación con el mundo rural, para ellos desconocido. Además, ambas actividades tienen el valor de sensibilizar a los niños, desde muy pequeños, a través de la vivencia personal y diaria, para que respeten y cuiden el medio ambiente que les rodea, cada vez más deteriorado.

También es importante el esfuerzo que supone trabajar el huerto y cuidar la alimentación y limpieza de los animales, tareas que potencian la superación personal, el trabajo en equipo y, consecuentemente, favorecen la socialización, tan importante en estas edades. Suponen también unas tareas de continua observación y descubrimiento: ¿Cómo son las plantas? ¿Cómo nacen? ¿Cuál es su ciclo vital? ¿Qué comen los animales? ¿Cómo se reproducen? Asimismo permite una importante ampliación del vocabulario de los alumnos. Con el huerto y el corral los niños adquieren hábitos de trabajo en común, se reparten las tareas y se hacen responsables. Así pues, esta experiencia escolar es, en sí misma, un recurso al servicio de la escuela y de un aprendizaje más lúdico y globalizado, que repercutirá en una mayor felicidad de los niños en su escuela.

### Objetivos

En relación con el huerto podemos enumerar los siguientes:

- Potenciar el trabajo en equipo.
- Posibilitar el reparto de responsabilidades.
- Compartir el uso y el cuidado de una serie de materiales.
- Practicar la autoconfianza y la valoración personal, sobre todo en aquellos niños que no destacan en otros aprendizajes.
- Contribuir a la superación y el esfuerzo personal.
- Emplear las habilidades psicomotrices.
- Ampliar el vocabulario.
- Acercar al niño al medio rural. Poner al niño en contacto con la Naturaleza y, consecuentemente, potenciar en él el respeto por ella.
- Descubrir de forma sencilla la agricultura.
- Estimular la observación.
- Desarrollar el descubrimiento y la investigación y, por tanto, poner en práctica el método experimental, proporcionando una amplia gama de posibilidades de formular hipótesis, experimentarlas y sacar las conclusiones correspondientes.
- Desarrollar la organización espacial.
- Utilizar el cálculo mental.
- Concienciar de la importancia de los cultivos.
- Conocer el ciclo vital de las plantas.
- Transformar los productos del huerto, desde la tierra hasta nuestra mesa.
- Potenciar el matiz lúdico del huerto.





*La escuela es naturaleza.*



Por otra parte, en cuanto al corral, señalamos los siguientes objetivos:

- Mantener viva la curiosidad y el respeto por el mundo que les rodea.
- Practicar el respeto y cuidado hacia los animales.
- Observar y conocer el comportamiento animal.
- Diferenciar los cuidados y alimentación de cada uno de los animales existentes en la escuela infantil.
- Establecer experimentalmente algunas relaciones entre los animales y su medio.
- Discriminar de forma experimental los diferentes tipos de animales y analizar sus semejanzas y diferencias.
- Iniciar a los niños en la experimentación sobre los fenómenos de la Naturaleza.
- Responsabilizar del cuidado de los animales y concienciar de que éstos dependen de nosotros al estar en cautividad.

### **Fase de la experiencia**

Las actividades relacionadas con el huerto y con el corral se llevan a cabo durante todo el año. Al principio del curso, durante el primer trimestre, la principal tarea en el huerto se traduce en remover la tierra, retirar las raíces y las malas hierbas aparecidas durante el descanso estival y abonar el terreno con los excrementos reciclados de los animales del corral. Estas tareas se llevan a cabo trabajando en grupos pequeños. Son buenos momentos las tardes o los recreos matinales. Mientras tanto, en las aulas se van creando hábitos de cuidado y mantenimiento de las plantas de interior que cada niño ha traído de su casa. Se empiezan a descubrir, en la práctica diaria, los diferentes cuidados y necesidades que requiere cada planta.

A partir del segundo trimestre se procede a parcelar el terreno para sembrar monocultivos en los que participan todos los grupos. Intentamos elegir cultivos de fácil asiento, germinación rápida y espectaculares de observar. Solemos sembrar flores alrededor de los monocultivos. Cada tarde de la semana un grupo se encarga del mantenimiento (sembrar, escardar, aporcar, aclarar, regar, cubrir...). Paralelamente, en las aulas, se sigue detalladamente el proceso y se realizan diversas actividades relacionadas con el huerto, como los semilleros, con el correspondiente intento de transplantar las plántulas nacidas al huerto o a macetas para llevarse a sus propios hogares y continuar con su familia lo iniciado en la escuela.

Finalmente, en el tercer trimestre, se recogen los productos escalonadamente, se limpian cuidadosamente, se cuentan, se pesan, se miden, se seleccionan y se preparan empaquetándolos para la posterior venta en una tienda creada por los propios niños en la entrada de la escuela con una periodicidad semanal. Otros productos se utilizan para la elaboración de ensaladas para las comidas.



Hasta aquí, a grandes rasgos, todo lo relativo al huerto. Veamos a continuación el proceso seguido con el corral.

Al principio todo se limitaba al cuidado de algún animal en cada aula. Posteriormente acotamos un sector de un patio interior de la escuela en el que dispusimos tres conejeras, hicimos un pequeño gallinero con la ayuda de los padres y del conserje y aprovechamos una bañera abandonada para, cavando en el suelo, utilizarla como «estanque» para los patos. Podíamos ya adquirir animales para el corral y para las diferentes aulas, ya fuera acudiendo a tiendas especializadas o mediante el «préstamo» por parte de las familias. Así conseguimos conejos, gallinas, un gallo y patos para nuestro corral y, para las aulas, hámsteres, canarios, jilgueros, verderones, tortugas, galápagos, un gato, saltamontes, gusanos de seda y peces de agua fría.

A continuación procedimos a poner nombre a nuestros nuevos «amigos», a informarnos de los cuidados que requieren y a establecer turnos de encargados, tanto durante la semana en la escuela, como durante los fines de semana, las fiestas y las sucesivas vacaciones en los domicilios de las familias. Poco a poco llega la reproducción, la cría de los animales, algunos engordan, otros pierden parte de la pluma, otros hibernan y, en ocasiones, alguno desaparece o se escapa. Durante todo el curso se aprovechan los productos que vamos obteniendo: los excrementos para el huerto; las crías, cuando hay en exceso, para su venta y obtención de recursos para mantener todo el proyecto; los huevos se conservan, se limpian y se venden periódicamente de la misma forma que se hacía con los productos del huerto. Otros huevos los utilizamos para hacer flan, tartas, tortillas...

Tenemos, por último, algunos frutales que, dentro de algunos años, comenzarán a proporcionarnos sus frutos.

La experiencia que de pasada hemos relatado resulta cada día más motivadora. Los animales y las plantas nos van pidiendo mayores cuidados, más conocimiento, mejor organización. Resumiendo, sin forzar situaciones, nos sentimos cada vez más ilusionados con continuar adelante. Esto sí es un verdadero centro de interés, tanto para los niños como para los educadores. Quedamos atrapados voluntariamente. Animamos a todos los equipos de trabajo a emprender una tarea así.

**MC.A.-JA.C.-FJ.R.-I.S.**  
*Grupo Ajedrea. Madrid.*

#### **Bibliografía**

ARAUJO, Joaquín: *Cultivar la tierra*, Madrid, Penthalon, 1985. 3ª edición.  
GONZÁLEZ, Pedro y AUSIN, Berta: *Cómo criar y estudiar pequeños animales terrestres* (Volúmenes I y II), Barcelona, Teide, 1986. 2ª edición.  
SEYMOUR, John: *El horticultor autosuficiente. Guía práctica ilustrada de la vida en el campo*, Barcelona, Blume, 1980.



*La escuela de la vida.*





16 - 20 OCTUBRE

MADRID

AULA

S A L O N D E L  
E S T U D I A N T E  
Y D E L A O F E R T A  
E D U C A T I V A

**ENSEÑANZAS REPRESENTADAS:**

EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN A DISTANCIA
EDUCACIÓN PRIMARIA	OTROS ESTUDIOS ESPECIALIZADOS
EDUCACIÓN SECUNDARIA	OFERTAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	FORMACIÓN OCUPACIONAL
FORMACIÓN PROFESIONAL	EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
ESTUDIOS DE POSTGRADO	OTRAS OFERTAS EDUCATIVAS
FORMACIÓN PERMANENTE	EDUCACIÓN ESPECIAL

**La información más completa y actual a disposición de estudiantes,  
familias, profesores y profesionales en general.  
El camino más rápido para decidir su futuro.**

RUEGO ME ENVIEN MÁS INFORMACIÓN COMO:

- VISITANTE
- POSIBLE EXPOSITOR

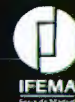
NOMBRE \_\_\_\_\_  
EMPRESA \_\_\_\_\_  
DIRECCIÓN \_\_\_\_\_ TLF. \_\_\_\_\_  
PAÍS \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_ FAX \_\_\_\_\_

Para más información contacte con:  
INFOIFEMA/AULA  
Avda. de Portugal s/n. 28011 MADRID-ESPAÑA  
Tel. (91) 470 10 14 - Fax (91) 470 26 03

11-21 HORAS

16-20 Oct.-1991  
PARQUE FERIA  
JUAN CARLOS I

Organiza:



Patrocina:



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA



## LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN SUECIA

JUANJO PELLICER y ROSER ROS

Los días 7, 8, 9 y 10 de noviembre asistimos en Götteborg (Suecia) a la 2ª Conferencia europea organizada por el ENSAC (European Network for School Age Children) personas de diferentes países (Suecia, Noruega, Dinamarca, Holanda, Inglaterra, Italia, Bélgica y España). Así pudimos conocer las diversas experiencias que se llevan a cabo en algunos países y también vimos algunas de las que se practican en Götteborg.

Pero convencidos de que no es posible entender el funcionamiento de unos servicios sin conocer ampliamente la realidad de un país, los compañeros de Suecia nos proporcionaron información sobre la marcha de sus servicios educativos, sobre la formación de los profesionales de la educación, así como

sobre las diferentes maneras que adopta en este lugar la atención de los niños una vez terminado el horario escolar, es decir, lo que se llama el servicio de la postescuela.

Los servicios de acogida del niño antes de la escuela obligatoria son considerados como un complemento de la familia y, juntamente con los padres, quieren ofrecer a los niños unas condiciones de crecimiento lo más favorables posible. Condición indispensable para el cumplimiento de estos objetivos es su ubicación en los barrios donde viven las familias y tienen que contar con la colaboración de los padres.

Desde el 1 de enero de 1982, estos servicios se rigen por la Ley de Servicio Social. Queda estipulado que los Ayuntamientos son los encargados de su planificación y que tendrán prioridad los hijos de padres que estudien o que ejerzan alguna actividad profesional. Es también este organismo municipal quien se encarga de las actividades de estos servicios a escala local. El organismo de tutela central es la Dirección Nacional de la Salud Pública y Asuntos Sociales, el cual establece los textos orientativos sobre los objetivos, el contenido, la manera de trabajar, la organización, la formación permanente, los proyectos de extensión, y reúne documentación sobre las actividades.

Todos los niños de 6 años tienen derecho a una plaza gratuita a razón de tres horas al día, un total de 525 horas al año. En muchas ciudades faltan plazas para los niños de menos de 6 años. Las plazas disponibles se adjudican prioritariamente a los niños que necesitan alguna ayuda o estimulación particular por razones de orden físico, psíquico, social o lingüístico.

Las DAGHEM son instituciones dirigidas a niños cuyos padres trabajan fuera de casa o estudian. Acogen a niños de 1 a 6 años o, cuando hay grupos integrados, lo hacen hasta los 12 años. El personal que se encarga está formado por educadores, personal de cocina y monitores, si los grupos acogen a niños en edad escolar. En las DAGHEM pequeñas, son los los educadores los que se ocupan, con la participación de los niños, de la confección de las comidas, de la limpieza y de otras tareas, que se convierten así en un elemento importante de la actividad pedagógica.

Las DELTIDSFÖRSKOLA se ocupan de los niños de 4 a 6 años cuyos padres trabajan fuera de casa o bien frecuentan cualquiera de las FAMILJEDAGHEM existentes y lo hacen a tiempo parcial (tres horas al día). Generalmente se trabaja con grupos de 15 a 20 niños, unos por la mañana y los otros por la tarde. El personal está formado por un parvulista y un educador que se ocupa de los dos grupos.

Las FAMILJEDAGHEM son servicios bajo la responsabilidad de mujeres que alquilan sus servicios en el Ayuntamiento y es un servicio principalmente



diurno. Se ocupan de 4 niños como máximo, incluidos sus propios hijos, y ofrecen como marco de las actividades su propia casa.

Los OPPEM FORSKOLA son centros dirigidos por educadores que constituyen un punto de encuentro para niños de padres que no se mueven de casa y de las mujeres de las FAMILJEDAGHEM de un mismo barrio. Estos lugares tienen una función pedagógica tanto para los padres como para los niños, ya que permite a unos y a otros comunicarse con otras personas de su barrio. Para asistir a un centro de éstos, los niños tienen que ir acompañados de un adulto.

Finalmente, los FRITIDSHEM son centros para niños en edad escolar cuyos padres trabajan fuera de casa. En general, abren de once a doce horas al día. Su personal está formado por monitores y educadores. Los grupos son de 15 a 20 niños de 7 a 10 ó 12 años.

Se calcula que el 40% de los niños de menos de 6 años asisten a las DAGHEM o a las FAMILJEDAGHEM. El 17% de los niños escolarizados de 7 a 12 años asiste a los FRITIDSHEM o a las FAMILJEDAGHEM. Más del 90% de los niños de 6 años frecuenta los servicios que funcionan a tiempo parcial (DAGHEM o DELTIDSFÖRSKOLA).

Los padres pagan una cuota que se calcula según sus ingresos y que viene a representar el 10% del coste real de una plaza.

Grupo	Edad	Nombre	Personal
Pequeños	1/3 años	10/12	2 por cada 5 niños
Mixto	3/6 años	15/20	1 por cada 5 niños
Integrado	1/6, 9 ó 12 años	15	como los grupos de los pequeños y el mixto
Integrado	3/9 ó 12 años	20	como los grupos de los pequeños y el mixto

Los grupos integrados, constituidos por niños de diferentes edades, son cada vez más corrientes, ya que se ha constatado que el contacto regular con niños de edades diferentes es un factor importante de desarrollo. Esta organización permite a grandes y a pequeños conocerse, la permanencia en el grupo es más larga, evitando así que los principios de curso conlleven inevitablemente cambios de grupo, y permitiendo, al mismo tiempo, que hermanos y hermanas puedan ser miembros de los mismos grupos. De una manera natural, los

mayores aprenden a tener responsabilidades y a preocuparse por los más pequeños.

La reforma del año 1975 formulaba los objetivos de estos servicios de la siguiente forma:

- Mostrar la firme voluntad de mejorar las condiciones de desarrollo para que sea más rico, diversificando las fuentes afectivas e intelectuales del niño. Todo eso en estrecha colaboración con los padres.

- Querer hacer del niño un ser abierto y comprensivo, capaz de simpatizar y de cooperar con los otros, apto para juzgar y resolver los problemas por sí solo. Mostrar la firme voluntad de integrar realmente a los niños con problemas físicos o mentales, cosa que hasta ahora ha sido posible gracias a la cooperación con los padres, al personal de servicios para la salud (ortofonistas, asistentes para deficientes auditivos, kinesterapeutas) y aumentando el personal de los servicios cuando el caso así lo aconseja.

Casi el 7% de los niños que frecuentan estos servicios proviene de familias en las que o bien uno de los padres o bien los dos son de origen extranjero. Muchos niños tienen, pues, una lengua materna que no es el sueco. Estos niños pueden disfrutar de las atenciones siguientes:

LOS GRUPOS DE LENGUA DE ORIGEN, en los que todos los niños y los profesionales que los atienden hablan la misma lengua materna.

LOS GRUPOS MIXTOS, donde la mitad de los niños tiene el sueco como lengua materna y la otra mitad tiene la misma lengua extranjera como lengua materna. En este caso, hay adultos que hablan sueco y adultos que hablan la lengua extranjera.

LOS GRUPOS SUECOS, donde la lengua de uso corriente es el sueco, pero asiste un adulto cuatro horas por semana para hablar la lengua de los hijos de inmigrados.

De esta forma, los niños que forman parte de los principales grupos lingüísticos representados en Suecia tienen la posibilidad de desarrollar su lengua materna y, sobre esta base, aprender también el sueco. La intención es permitir a los niños ser bilingües e iniciarse en las dos culturas.

Por último, los Ayuntamientos disponen de educadores que tienen una formación médica de protección infantil que se ocupan del niño enfermo en su misma casa. Estos servicios de salud están ligados a los servicios públicos de higiene infantil.

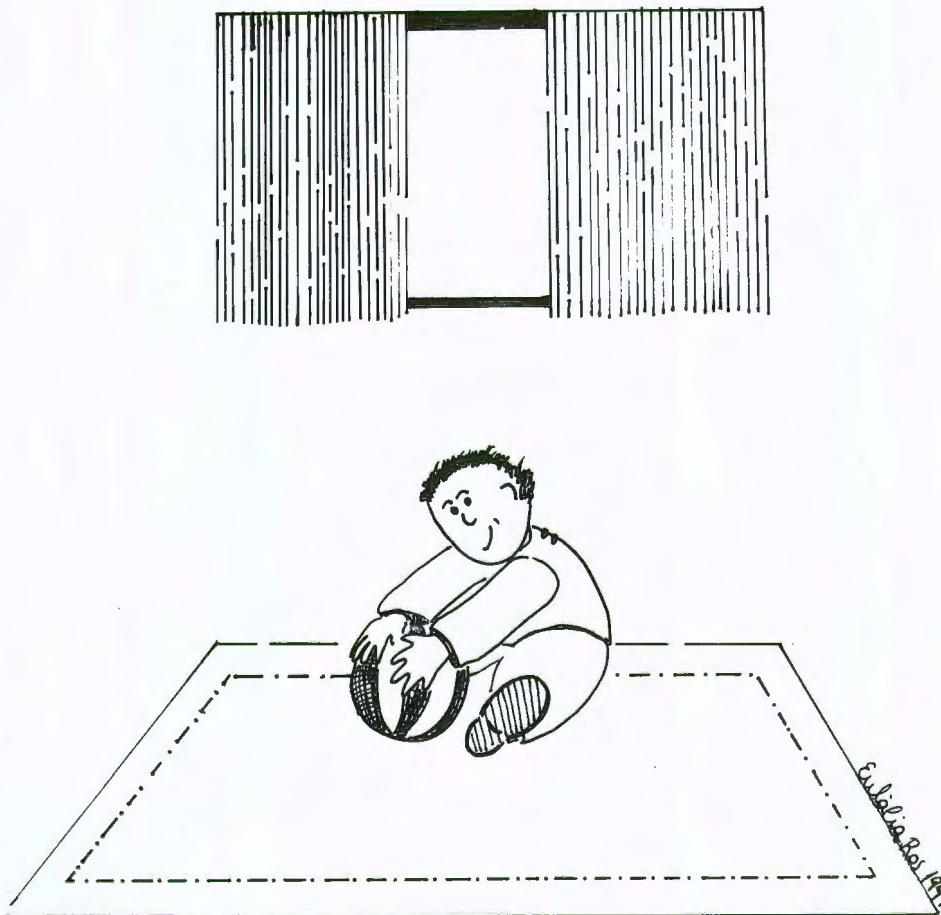


## LA ADOPCIÓN: ¿UN NIÑO PARA UNOS PADRES O UNOS PADRES PARA UN NIÑO?

JOSEFINA FERNÁNDEZ

En el plano discursivo siempre se plantea en la actualidad que la adopción se constituye en beneficio del niño adoptivo. No obstante, ello no ha sido siempre así y en ocasiones tampoco lo es en nuestros días.

El artículo introduce el concepto y la necesidad de que la adopción se centre siempre en la búsqueda de una familia para un niño con el objetivo de que ésta cubra sus necesidades esenciales tanto educativas como afectivas.







La adopción como figura jurídica de nuestros días tiene sus orígenes en el Derecho Romano. La influencia del Derecho Romano en la legislación del mundo occidental todavía perdura en nuestros días y es importante analizar las razones por las cuales se instituyó la adopción en Roma para entender alguna de las características que hemos de tener en cuenta en el tratamiento de la adopción en la actualidad.

La adopción fue creada buscando el interés objetivo de la familia, la continuación de la estirpe, hecho necesario para que perdurara el culto a los antepasados. La adopción en Roma buscaba por consiguiente la cobertura de los intereses de la familia pasando los del niño a adoptar a un segundo término.

Contrariamente, en otras civilizaciones como en Hawai o entre los esquimales, el equivalente a nuestra adopción tenía como base un claro contenido de búsqueda de la cobertura de las necesidades del niño.

Las características de la adopción en las Partidas se aproximó más a los intereses del menor, ya que se analizaban las características del adoptante (condiciones, fortuna, moralidad, existencia de hijos...) y cuáles eran sus motivaciones al adoptar, para determinar si el acto era o no favorable al niño que se pretendía adoptar.

Posteriormente se han ido introduciendo modificaciones en la configuración jurídica de la adopción. En cada modificación legislativa, la figura de la adopción se ha aproximado más a la plena cobertura de las necesidades e intereses del menor.

En el año 1981 se aprueba la modificación del Código Civil por la que se aplica el precepto constitucional del artículo 39 que propugna que los poderes públicos han de asegurar la protección integral de los hijos siendo éstos iguales ante la ley con independencia de su filiación. En base a ello, los hijos adoptivos adquieren exactamente los mismos derechos que los hijos por naturaleza.

Éste fue el primer paso considerable al contemplar con prioridad los intereses del niño a los intereses de la familia. No obstante, el paso definitivo no se da hasta el año 1987 con la modificación del Código Civil en materia de adopción según Ley 21/87 en cuya exposición de motivos se determina la necesidad de basar la adopción en dos principios fundamentales: «La configuración de la adopción como un instrumento de integración familiar, referido esencialmente a quienes más lo necesitan y el beneficio del adoptado que se sobrepone, con el necesario equilibrio, a cualquier otro interés legítimo subyacente en el proceso de adopción»<sup>1</sup>.

Es según esta última ley por la que se regula la adopción en España en la actualidad y a través de ella se ha introducido una serie de garantías en el proceso para asegurar al máximo la búsqueda del interés prioritario del niño



como es la participación de equipos interdisciplinarios de contenido pedagógico, psicológico y social para apoyar los procesos de adopción.

Según lo expuesto, se puede considerar que nuestro marco legal se fundamenta en el interés del niño en la constitución de la adopción.

### **Dificultades que aparecen en la aplicación del principio de prevalencia de los intereses del menor**

Basándonos en el marco jurídico actual podemos ver con claridad que cuando hablamos de adopción nos referimos a un recurso a aplicar a los niños que carecen de familia y que por consiguiente a través de la adopción *buscamos unos padres para un niño y no un niño para unos padres*. Sin embargo, pecaríamos de ingenuidad si pensáramos que la aplicación de este principio es diáfano y sencillo.

Existe una serie de dificultades a considerar cuando nos relacionamos con el hecho de la adopción, ya sea cuando se hace una preparación o selección de futuros adoptantes o cuando ya estamos relacionándonos con personas que ya han adoptado o con hijos adoptivos.

En las motivaciones de los padres adoptivos nos encontramos muchas veces con que éstos buscan en la adopción al hijo propio que no han podido tener sin haber aceptado y superado la herida narcisista que les ha representado la infertilidad. En estos casos todo lo que les recuerde el hecho de que el niño es adoptado no es aceptado y por consiguiente el niño no es aceptado tal y como es, aunque en el plano verbal ello no se reconozca.

En otras ocasiones se busca al hijo imaginario con unas características determinadas o el hijo que realmente murió y que se desea sustituir. En estas ocasiones también existe una gran dificultad en que el niño sea aceptado con su personalidad y características propias.

En otro orden de dificultades figura también la de la presión social. En cualquier ámbito de intervención de la protección a la infancia, generalmente los equipos profesionales tratan con personas de una determinada clase social especialmente pobre, con dificultades socioeconómicas y de marginalidad. Por el contrario, las familias que solicitan una adopción provienen de todas las esferas sociales e incluso muchas veces de clases especialmente influyentes. Esta circunstancia hace que en ocasiones existan presiones para que las personas que vayan a adoptar un niño sean unas personas determinadas, no buscándose con ello el interés prioritario del niño. En realidad se invierten los términos y se busca un niño para unos padres.

El hecho de que la nueva legislación obligue a la intervención de equipos profesionales interdisciplinarios hace posible, no obstante, que todas estas dificultades vayan soslayándose con más o menos eficacia.





## Niños adoptables

Los niños que requieren de una adopción son los que precisan de una familia por carecer de ella. En este grupo de niños se encuentran los procedentes de tres circunstancias distintas:

1. Los niños que son adoptables debido a que su familia natural así lo ha deseado. Éstos son los niños que deja la madre inmediatamente después de dar a luz o los que, por determinadas circunstancias, se dejan para adopción voluntariamente, aunque este segundo supuesto no sea muy frecuente.
2. Los niños huérfanos y que no tienen otra familia para hacerse cargo de ellos.
3. Los niños que tienen familia, pero que ésta muestra signos evidentes de rechazo y/o abandono hacia sus hijos y que, después de haber realizado un trabajo profesional intentando recuperar a la familia para el niño, se llega a la conclusión de que todos los intentos han sido infructíferos.

## Características del niño adoptado: La diferencia dentro de la no-diferencia

El niño adoptado es un niño que se siente dolido y diferente por el hecho de no estar como la mayoría de otros niños con las personas que le procrearon. En este sentido es distinto de los demás y se ha de tener en cuenta esta diferencia al tratarle. Generalmente, se formula muchas cuestiones sobre sus orígenes y es importante que pueda hablar abiertamente de ello. De no ser así, el tema de los orígenes se va convirtiendo en un tema tabú que no puede tratarse con nadie y el niño va haciéndose introvertido o actuante.

Aunque pueda parecer contradictorio, el niño ha de ser considerado por otro lado igual que los demás. Es un niño que desde la adopción tiene una familia que es la que le ha adoptado y que por ello no ha de ser sobreprotegido ni estigmatizado.

Es probablemente este equilibrio entre esta diferencia y no-diferencia el más difícil de mantener. Únicamente ha de verse que el niño adoptado tiene unas circunstancias especiales que han de ser consideradas en su educación del mismo modo que a otros niños se les han de considerar las especiales circunstancias que forman parte de ellos mismos sin que por ello se les considere «especiales».

Para llegar a esta capacidad de aceptación de las características del niño, tanto de las esencialmente personales como de las que están relacionadas con sus orígenes, es por lo que es necesario considerar la adopción como un recurso que permite encontrar unos padres para un niño que puedan cubrirle todas sus necesidades, aunque evidentemente ello lleva consigo la inclusión de un niño en una familia con la que se establece una relación dinámica. No obstan-

te, los intereses de la familia no han de ser nunca el móvil prioritario para llevar a cabo la adopción.

J.F.

1. Ley de modificación del Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil por la que se modifican determinados artículos en materia de adopción, B.O.E., Nº 275, 17 de noviembre de 1987.

### Bibliografía

- AMORÓS, Pedro: *La adopción y el acogimiento familiar*, Madrid, Narcea, 1987.
- ARGENT, Hedi: «Progress in open adoption», *Revista Adoption and Fostering*, Volumen 11, nº 1, 1987.
- BLAKE, Josephine: «Placing infants directly from hospital», *Revista Adoption and Fostering*, Volumen 10, nº 4, 1986. British Agencies for Adoption and Fostering.
- CAUTLEY, Patricia W. y ALDRIDGE, Martha J.: «Predicting success for new foster parents», *Revista Social Work*, enero 1975.
- CORNELLA I CANALS, Josep: «La adopción y el Acogimiento Familiar: Problemática Psicológica de cada situación», *Ponencia Congreso de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, Barcelona, diciembre 1987.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Plans Generals de Serveis Socials. Pla General d'Infancia*, Barcelona, 1987, págs. 160-165.
- DIPUTACIÓ DE GIRONA: *Famílies Acolidores*, Servicio de Estudios Documentación de Girona, Col. Arnau d'Escala, Girona, 1985.
- FAHLBERG, Vera: *Helping children when they must move*, Londres, British Agencies for Adoption and Fostering, noviembre 1981 (3ª edición, 1985).
- FALLACI, Neera: *Di mamma non ce n'è una sola*, Milán, Biblioteca Universale Rizzoli, 1982.
- FERNÁNDEZ, Josefina: «Les fasses de l'acolliment familiar», *Introducción grupos de trabajo jornadas de acogimiento familiar*, Lleida, septiembre 1987.
- FITZGERALD, John: *Understanding disruption*, Londres, British Agencies for Adoption and Fostering, julio 1983.
- FREUD, Anna: *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1984.
- GIBERTI, Eva: *La adopción. Padres adoptantes, hijos adoptivos, los otros*, Buenos Aires, *El Cid*, 1981.
- GOLDSTEIN, J. y KATZ, J.: *The family and the law: Problems for decision in the Family law Process*, Nueva York, Free Press, 1965.
- HAIMES, Erica y TIMNS, Noel: *Adoption, Identity and Social Policy*, Hants (Inglaterra), Gower, 1985.
- MARQUÉS, Jesús: *Acogida Familiar y Servicios Sociales*, Diputación de Valencia, Institut d'Assistència i Serveis Socials, Publicación nº 5, Valencia, 1986.
- MARSH, Peter: «Natural families and children in care», *Revista Adoption and Fostering*, Volumen 10, nº 4.
- MORRISON, Tony y BROWN, Jaquie: «Splitting Siblings», *Revista Adoption and Fostering*, Volumen 10, nº 4.
- PFOUTS, Jane H.: «The sibling relationship: a forgotten dimension», *Revista Social Work*, mayo 1976.
- RYAN, Tony y WALKER, Rodger: *Life Story Books*, Londres, British Agencies for Adoption and Fostering, 1985.
- ROCA, Tomás: *Historia de la Obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*, Madrid, Consejo Superior de Protección de Menores, 1968.
- SOULÉ, Michel y otros: *Le placement familial. Techniques et indications*, París, Editions E.S.F., 1979.
- TABER, Merlin, A y PROCH, Kathleen: «Parenting: An essential child welfare Service», *Revista Social Work*, enero-febrero 1988.
- VERDIER, Pierre: *L'Adoption aujourd'hui*, París, Ed. Du Centurion, 1978.
- WEDGE, P. and THOBURN, J.: *Finding families for «hard-to-place» children*, Londres, British Agencies for Adoption and Fostering, 1986.



## EL CLIMA Y LA SALUD DE LOS NIÑOS

RAMON BACARDÍ

*«Quien desee realizar correctamente investigaciones en el campo de la medicina, deberá hacer lo que sigue: en primer lugar, deberá estudiar con sumo cuidado las estaciones del año y sus efectos, pues no se parecen en nada porque existe una gran diferencia tanto entre ellas como entre los mismos cambios; en segundo lugar, deberá estudiar los vientos cálidos y los vientos fríos, sobre todo los que son comunes en todas partes y, después, los que son propios de la región de que se trate. También es necesario conocer las aguas y sus propiedades, pues son diferentes, como lo son su sabor y su peso.»*



*El baño de mar es beneficioso por la acción del sol, del aire y del agua.*





*Las excursiones desarrollan el sentido del compañerismo y de la cooperación.*

*Así, al llegar a una ciudad desconocida, debe observarse en primer lugar la posición que ocupa respecto a los vientos y a la salida del sol, ya que para la salud de los habitantes no es igual la ciudad orientada al norte que la orientada al mediodía, la orientada a levante que la orientada a poniente. Todo esto debe estudiarse lo mejor posible. También las aguas deben estudiarse. Debemos saber cómo son las de la ciudad: si se provee de aguas pantanosas y blandas o saladas y duras. También debe examinarse si el suelo es yermo y árido o boscoso y húmedo; o si se trata de un lugar bajo y cálido o de un lugar alto y frío...»*

De este modo se expresaba HIPÓCRATES, el padre de la medicina, en su obra *De las aguas, los vientos y lugares*, hace 2.400 años. Pasaron los siglos y estos conceptos cayeron en el más absoluto de los descréditos. Pero la medicina científica ha ido encontrando la razón íntima de los fenómenos biológicos que el clima determina en el hombre. Ha nacido la BIOCLIMATOLOGÍA. Las enfermedades que la meteorología es capaz de provocar las estudia la METEOROPATOLOGÍA. Hoy en día los expertos pueden aconsejar un clima adecuado a las necesidades sanitarias de cada niño.

Clarificando conceptos, podemos decir que, cuando nos referimos al TIEMPO, aludimos al resultado del conjunto de las condiciones atmosféricas *en un momento dado*.

La idea de CLIMA comprende los valores extremos, la frecuencia y la duración de los fenómenos atmosféricos y su acción conjunta media *permanente*, considerada en un periodo de tiempo largo (30 años, por ejemplo).

Los principales FACTORES CLIMÁTICOS que determinan el clima de una región son: la *latitud*, es decir, el paralelo en el que se encuentra situada la zona, más cerca o más lejos del ecuador y de los polos, con las lógicas repercusiones sobre la temperatura. La *continentalidad*, o distancia del mar de la región en cuestión, ya que el mar suaviza las temperaturas y evita oscilaciones bruscas y amplias. La *altitud* hace que la temperatura disminuya unos 0,6° C por cada 100 metros de ascensión, al mismo tiempo que aumenta los efectos de la luz solar, las lluvias son más abundantes y los vientos más fuertes. En íntima relación con la altitud se encuentra la *orientación* respecto al sol de la zona considerada. Dependiendo del relieve, existen áreas soleadas (orientadas al sur, en nuestro caso) y áreas umbrías (orientadas al norte). Esta circunstancia hace variar sensible y obviamente las temperaturas.

Estos factores climáticos determinan unos ELEMENTOS DEL CLIMA que podemos dividir en naturales y humanos. Entre los *naturales* son fundamentales: Los *meteorológicos*: temperatura, lluvias y nieves, nebulosidad, nieblas, presión atmosférica, humedad, vientos y tormentas, la insolación, la radiación



solar y la composición del aire con sus contaminantes y su ionización... Tienen también importancia elementos *telúricos* tales como la composición del suelo, las aguas, ríos, lagos, la sismología y el magnetismo terrestre. Finalmente, no podemos olvidar los *biológicos*, flora y fauna. Entre los *elementos humanos* debe citarse la acción del hombre mediante los cultivos, la ganadería, la minería, las industrias, la alimentación y la vivienda, sin olvidar sus propios problemas sociales.

Los REGÍMENES CLIMÁTICOS o conjunto de condiciones climáticas características de una zona determinada son: el *marítimo*, con temperaturas suaves, aumento de la humedad y menos oscilaciones entre las temperaturas extremas que en los otros regímenes climáticos. El *continental*, más duro, con oscilaciones térmicas importantes durante el día y en las diferentes estaciones, menos húmedo que el anterior y con lluvias ocasionales. El *desértico*, seco, caluroso, con amplias oscilaciones térmicas diarias. El de *montaña*, más frío, con más lluvias y vientos y con una acción solar más intensa.

En nuestro país podemos considerar unas ZONAS CLIMÁTICAS que, a pesar de pertenecer a la zona templada de la Tierra, presentan unas variaciones importantes.

Así, tenemos:

CLIMA ALPINO Y SUBALPINO en los Sistemas Montañosos, frío, nival, lluvioso y húmedo.

CLIMA ATLÁNTICO en la Cornisa Cantábrica y en Galicia, con temperaturas frescas, ambiente húmedo, poca amplitud en las variaciones térmicas y fuerte pluviosidad.

CLIMA CONTINENTAL en la Meseta y en la Depresión del Ebro, con inviernos largos y fríos y veranos cortos y cálidos, lluvias escasas y ambiente seco.

CLIMA MEDITERRÁNEO en toda la vertiente mediterránea, con veranos cálidos y secos e inviernos suaves.

La CLIMATOTERAPIA pretende tratar los problemas que plantea la lucha por la salud mediante un régimen climático apropiado a las necesidades de la persona. Para entender las indicaciones climáticas, será necesario explicar someramente las acciones fisiológicas de los diferentes elementos climáticos.

El SOL produce un aumento de la temperatura corporal que después se normaliza. Si no fuese así, sus efectos podrían ser peligrosos; aumenta la frecuencia del pulso y la respiración; ayuda a la regeneración de la sangre luchando contra la anemia; aumenta el sudor y la cantidad de orina; ejerce una acción tónica general y una acción analgésica sobre los nervios; ayuda a la cicatrización de las heridas, es bactericida; activa las provitaminas D del cuerpo y au-



*Un clima adecuado a las necesidades de cada niño.*



menta la vitamina D3. El sol debe tomarse con sumo cuidado, con el cuerpo ligeramente cubierto y con la cabeza tapada. Debe empezarse por unos 5 minutos e ir aumentando el tiempo de forma progresiva, hasta los 3/4 de hora, procurando que toda la piel quede uniformemente expuesta a su acción. En caso de abuso o de intolerancia se producen fácilmente graves *insolaciones*, sobre todo en los lactantes porque su superficie corporal es mucho más extensa proporcionalmente a su peso, y *quemaduras*, también más frecuentes en los niños de pecho ya que su piel es más sensible. Por estos motivos debe evitarse el sol fuerte del mediodía y aprovechar sólo el de la mañana o el de la tarde. Por otro lado, los rubios son más sensibles al sol.

El AIRE ejerce una acción calmante sobre la excitación nerviosa, estimula el apetito, mejora el humor y ejerce una acción preventiva sobre los resfriados. Pasear ligero de ropa para tomar el aire es beneficioso por la acción del aire, la luz y el movimiento y constituye un estímulo vital excelente. Debe evitarse el viento, sobre todo del sur, y procurar que no incida sobre una zona única del cuerpo, ya que podría convertirse en el origen de diversas patologías tales como trastornos digestivos, resfriados, nerviosismo...

La TALASOTERAPIA, o uso terapéutico de los BAÑOS DE MAR, ejerce un efecto vasodilatador muy saludable después de una fase inicial de escalofríos, pero no debe mantenerse demasiado tiempo porque el cuerpo se podría enfriar excesivamente, lo cual se manifiesta con un segundo escalofrío. Continuar entonces el baño podría ser muy perjudicial. El baño de mar es beneficioso por la acción del sol, del aire y del agua. El agua efectúa una acción mecánica a manera de masaje estimulante. El baño de mar endurece el organismo, aumenta su resistencia a las enfermedades y a la fatiga, estimula los procesos digestivos y lucha contra la anemia. Bañarse durante las dos horas siguientes a una comida importante puede ser causa de síncope.

La TEMPERATURA, si tiene variaciones muy amplias, requiere un organismo muy sano para soportarlas. Debemos pensar siempre que los niños, cuanto más pequeños, son más sensibles a las temperaturas extremas. Con el frío corren más peligro de congelaciones y con el calor pueden sufrir graves deshidrataciones. El sudor intenso, provocado por el exceso de calor, no tiene por qué ser grave mientras no se llegue a una situación límite.

La HUMEDAD, cuando es alta, aumenta los efectos de la temperatura, sobre todo en lo referente a las articulaciones. La falta de humedad, la sequedad, provoca irritaciones en las mucosas de la nariz y de los ojos.

La PRESIÓN BAROMÉTRICA alta favorece generalmente al organismo. Si es baja, puede producir flatulencias. Los cambios bruscos de presión desequilibran el sistema nervioso.

Así pues, ¿qué climas podemos aconsejar?

El CLIMA DE ALTITUD, estimulante energético más o menos intenso, según la altitud de que se trate, es muy conveniente para los niños, sobre todo para los convalecientes, los anémicos, raquíuticos, agotados (sobre todo si el resto del año residen en la costa). También puede resultar beneficioso para el asma y el eczema, pero no es prudente para los tuberculosos pulmonares, especialmente si están en fase activa; tampoco es conveniente para los afectados del hígado, riñón o del corazón.

El CLIMA MARÍTIMO es estimulante y sedante. Estimulante por la luz, las sales, especialmente el yodo, la ionización del agua y del aire. Es sedante por la poca variabilidad de la temperatura, por la humedad y por el aumento de la presión barométrica. Está indicado para los niños en edad de crecimiento, para los adolescentes, para los raquíuticos, las tuberculosis quirúrgicas, para los niños con infecciones frecuentes (como por ejemplo las amigdalitis crónicas). No está indicado (más bien es contraproducente) para los hipertiroideos, los nerviosos, los reumáticos, los tuberculosos pulmonares y los cardíacos.

El CLIMA CONTINENTAL es beneficioso para los enfermos de las vías respiratorias, para los tuberculosos pulmonares y los enfermos del corazón. No es prudente para los desequilibrios nerviosos, aunque puede ser beneficioso para los niños que no toleran la montaña ni el mar.

Las ACTIVIDADES que se pueden realizar en estos climas son todas aquéllas que favorezcan la acción del ambiente y mejoren la salud del niño, no solamente desde el punto de vista somático sino también desde el psíquico, como un elemento de distracción de la rutina.

Los baños, como hemos dicho, son positivos en el mar, en las piscinas y en los ríos, adoptando siempre las precauciones lógicas para la prevención de accidentes: no bañarse nunca solos, ni después de comer o de fuertes sudores, no encontrándose bien, etc.

Los *paseos* son beneficiosos tanto por el sol como por el aire y el ejercicio. Debemos controlarlos para evitar cansancios excesivos, pero siempre sin reglamentaciones, favoreciendo la propia iniciativa.

Las *excursiones*, formativas en todos los aspectos, desarrollan el sentido del compañerismo y de la cooperación.

También son aconsejables los múltiples *juegos*, variados y diferentes.

Todas estas actividades pueden ser aconsejables siempre que no se lleven a límites abusivos. De este modo ayudaremos al desarrollo del niño.



## EL LAVADO DE BOCA EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

ESTEVE IGNASI GAY

### Planteamiento del problema

Con la aprobación del decreto de ordenación de las *revisiones de salud escolar* (1980) se pone de manifiesto un problema de salud que, aunque pasaba desapercibido, no por ello resultaba del todo desconocido: la caries dental.

Los resultados de la detección precoz de la caries dental mediante técnicas de observación directa con la ayuda de una fuente de luz, espejitos y sondas dentales son los siguientes:

Edad	Prevalencia C.D.	Muestra examinada
0 a 24 meses	0%	87 niños/as*
25 a 36 meses	5%	139 niños/as*
3 a 5 años	17%	365 niños/as*
6 a 7 años	44%	4.225 niños/as**
10 a 11 años	68%	4.885 niños/as**
13 a 14 años	84%	4.286 niños/as**

\* del curso 81/82

\*\* del curso 84/85

Del Equipo Municipal de Salud Comunitaria de l'Hospitalet

Esta tabla nos parece bastante sugerente:

- la caries dental aumenta con la edad.
- empieza alrededor de los dos años.
- afecta a casi la mitad de los niños/as de 6 años.
- la caries de los dientes de leche no desaparece con su caída.



*La sonrisa sin caries.*



CHANDALS - BABIS  
CAMISETAS - PANTALONES - PETATES  
MOCHILAS - BABEROS

**Seguro que a usted se le había ocurrido...**



- ✓ Dar un mejor servicio
- ✓ Ofrecer un producto a mejor precio
- ✓ Pensar en la comodidad de los niños
- ✓ Distinguirse de la competencia
- ✓ Sin necesidad de hacer grandes pedidos



**RIVASPORT** con sus productos, le da la oportunidad de conseguirlo.

Pida información a: Concepción Arenal, 97-101  
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57  
08027 BARCELONA

La caries dental es una enfermedad crónica e infecciosa que se caracteriza por la destrucción progresiva, de fuera adentro, de los tejidos del diente (esmalte, dentina o marfil y pulpa). En su formación participan de forma lenta unos microbios, y supone la participación de muchos otros factores que dependen, en una pequeña parte (aproximadamente un 25%), de las características biológicas individuales y de los recursos sanitarios de que dispone la población y, en gran parte (aproximadamente un 75%), de las condiciones ambientales y de las costumbres o estilo de vida personales.

### Una importante medida preventiva

El lavado de boca de los niños pequeños es uno de los temas capitales de la educación sanitaria, y el hábito del cepillo es el «gran hito», tanto por las repercusiones sanitarias que tendrá en su futuro –una medida importante de protección específica para la prevención primaria de las caries dentales y de las enfermedades de las encías– como por las actitudes y valores que puede integrar –respeto y optimización del propio cuerpo, autocontrol, promoción de la salud, orden...

El cepillarse la boca es un objetivo de los hábitos o pautas de comportamiento que se puede incluir en programas más amplios, como pueden ser: higiene bucodental (1-9), prevención de la caries dental (2-3), limpieza e higiene personal (4), alimentación y nutrición (5), educación cívica (6) o conocimiento del cuerpo (7). Generalmente se acostumbra a trabajar este objetivo desde la Escuela Infantil hasta que termina el Ciclo Superior. No obstante, es de los cero a los seis años cuando se ha de insistir especialmente en la adquisición de este hábito.

En primer lugar hay que definir el objetivo que se desea alcanzar; hoy en día (8) se admite que resulta más adecuado «lavarse la boca por lo menos dos veces al día, por la mañana antes de salir de casa y sobre todo por la noche antes de ir a dormir», en vez de «lavársela después de cada comida», ya que el primero es un mensaje más concreto, fácil, adecuado al ritmo de vida de la mayoría de ambientes que rodean al niño y coherente con la evolución natural de las enfermedades que intentamos prevenir, caries y gengivitis. Un segundo punto sería conocer una técnica de cepillado eficaz, ya que se han llevado a cabo observaciones y se ha comprobado que muchas veces el lavado de la boca se hace en medio minuto y sólo se cepilla una parte de los dientes, los de más fácil acceso. Se ha de tener en cuenta:

**Finalidad del lavado de boca:** eliminar la placa dental o bacteriana, que es una fina película casi siempre transparente, adherida a los dientes o al epitelio bucal, y formada por unos componentes de la saliva (mucopolisacáridos), bacterias y azúcares de la dieta de fácil fermentación (especialmente la sacarosa), que asume el papel más importante en el inicio y desarrollo de la caries y enfermedades paradentales (8).

**Técnica de cepillado eficaz:** existen diversas técnicas pero la que se recomienda principalmente (1, 2, 3, 8, 9, 10) consiste en intentar cepillar las cinco caras de los dientes y el epitelio bucal. Por ejemplo:

a) Iniciar el cepillado con los dientes cerrados, de izquierda a derecha, de



arriba abajo siguiendo los epitelios interdentes; después se vuelve a pasar el cepillo frotando, de derecha a izquierda, la base de cada pieza, con una inclinación de 45 grados.

b) A continuación se abre la boca y se cepillan las caras por donde las muelas realizan la masticación, empezando por la parte izquierda de abajo, siguiendo por la de arriba y pasando luego a la parte derecha en la que se realiza el mismo procedimiento.

c) Seguidamente, también con la boca abierta, se cepillan las caras internas de la encía hacia afuera empezando por la parte inferior izquierda siguiéndola hasta llegar a la derecha; se cambia a la parte superior. Después se pasa el cepillo, como en las caras externas, por las bases de los dientes, con la misma inclinación.

d) Se sigue pasando el cepillo por las encías superiores e inferiores, la superficie de la lengua y las paredes bucales.

e) Y por último se realiza un concienzudo enjuague, haciendo pasar el agua, con fuerza, por los espacios interdentes.

**Material para el cepillado:** se ha de utilizar un cepillo largo, de 15 a 18 cm., con la cabeza pequeña de 2 a 2 y 1/2 por 1/2 cm. y con unas cerdas de «naïlon» de 1 cm., de la misma altura. Para los niños existen cepillos más pequeños.

Conviene recordar que un cepillo viejo pierde eficacia y, por ello, se recomienda cambiarlo cada 3 ó 4 meses. La pasta dental con flúor es un buen complemento.

**Uso de la seda dental:** generalmente el cepillado no puede eliminar totalmente la placa dental de los espacios interdentes (8); por ello tendría que utilizarse la seda dental, de venta en farmacias, dos veces a la semana (se recomienda que no lleve cera). La técnica no es sencilla: consiste en sostener con las dos manos un trozo de seda dental y hacerla pasar por cada uno de los espacios interdentes.

**Manera de controlar la placa dental:** si se desea saber la localización de la placa dental o estar al corriente de si se ha realizado un cepillado eficaz, se puede emplear cualquier *revelador* de la *placa dental*, que es un colorante biológico (lo venden en farmacias en forma de comprimidos masticables). Por regla general se utiliza antes de cepillarse los dientes, se introduce en la boca, se mastica mezclado con un poco de agua y se realiza un enjuague continuado a través de los espacios interdentes. La operación dura un minuto; después de escupir el resto, se realiza otro enjuague con agua limpia y, mirándose al espejo, se puede observar la localización de la placa en los dientes, lengua y encías. A continuación se empieza la cepilladura hasta eliminarla.

El lavado de boca tiene que iniciarse tan pronto como empiecen a salir los dientes (8). Se aconseja, de hecho, la utilización de un cepillo suave para pasarlo por las encías antes de la salida del primer diente de leche, lo que puede ayudar a prevenir posibles molestias. En este caso no es necesario utilizar pasta, y se aconseja no emplear las que llevan flúor hasta los 4 años, ya que los niños se la pueden tragar y esto puede provocar fluorosis (pequeñas complicaciones dentales) por exceso de flúor en el cuerpo. A partir de los

seis meses, cuando el niño coge objetos y juega con ellos, ya puede empezar a manipular su cepillo. Desde la salida del primer diente se justifica el cepillito, pues existen niños de dos años con caries dentales. Para ir cultivando el hábito del cepillo, sería conveniente asociarlo con la higiene diaria completa y por ello merecería la pena realizarlo de manera sistemática a partir del año y medio, después del baño con que se finaliza el día. Para favorecer la autonomía, es conveniente que, a partir de los tres años, el niño se acostumbre a lavarse él solo los dientes; sin embargo, se le debe ayudar para que se los lave bien por lo menos una vez al día. Alrededor de los 7 años el niño/a ya dispondrá de la autonomía suficiente para realizarlo completamente solo, puesto que ya sabe enjuagarse y posee un buen dominio de las manos. La introducción de la seda dental se ha de producir más tarde, aproximadamente a los 10 años, cuando la dentición es mixta. Mientras la dentición es de leche sus espacios interdentes están suficientemente separados y no resulta necesaria.

Hay que hacer hincapié en el papel de la Escuela Infantil y escuelas de EGB, que no es el de implantar el hábito del lavado de boca, sino el de seguimiento y refuerzo. Para la implantación de los hábitos se requiere una serie de condiciones (11), en este caso se recomienda que el niño se lave la boca en lugares que le resulten naturales, no forzados, donde tenga a su disposición los utensilios necesarios y pueda hacerlo cómodamente. Necesita también una coherencia en las costumbres higiénicofamiliares para poder imitar el ejemplo de sus padres, que también tendrán que estar motivados por los centros educativos, y, especialmente, por el sistema sanitario.

La experiencia del lavado de boca en los niños permite a su vez sensibilizarlos hacia otras medidas preventivas de su salud bucodental:

- Disminución de los dulces en su alimentación.
- Aumento del consumo de leche, queso, pescado, huevos y verduras frescas.
- Compensación de la falta de flúor en nuestra dieta.
- Visita anual al dentista.

E.I.G.

#### Bibliografía

1. GENERALITAT DE CATALUNYA: *Manual de prevenció i control de la càries dental*, Barcelona Departamento de Sanidad y Seguridad Social, 1982, pp. 52-60.
2. GENERALITAT DE CATALUNYA: *La prevenció de la càries dental*, Barcelona, Departamento de Sanidad y Seguridad Social, 1982.
2. MANFRONI, M.R.: «Dossier: A scuola educazione sanitaria per la prevenzione della carie», *La Salute Umana*, núm. 74, marzo-abril 1985, pp. 13-20.
4. GENERALITAT DE CATALUNYA: *Orientacions i programes d'educació per a la salut a l'escola*, Barcelona, D.G. de Enseñanza Primaria y D.G. de Promoción de la Salud, 1984, pp. 41-121.
5. *Ibid*, pp. 156-193.
6. PAGÉS, J. y otros: *L'Educació cívica a l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat, Ed. 62, 1982, pp. 51-54.
7. ALFIERI, F. y otros: *A escola amb el cos*, Barcelona, El Bullidor, 1978.
8. SILVESTONE, L.M.: *Odontologia preventiva*, Barcelona, Doyma, 1980.
9. O.M.S.: *L'Education sanitaire en hygiene dentaire*, Ginebra, O.M.S., 1970.
10. CENTRO SPERIMENTALE PER L'EDUCAZIONE SANITARIA. UNIVERSITÀ DI PERUGIA: «Dossier: La salute dei denti», *La Salute Umana*, núm. 73, enero-febrero 1985, pp. 13-20.
11. «Actituds, hàbits i pautes de comportament», *Perspectiva Escolar*, núm. 25, mayo 1978, pp. 2-12 y 18-21.



## EL LOBITO DE SIERRA MORENA

ROSER ROS

### Comentario

M.T. León (1903-1990) publicó a lo largo de su vida cuatro libros de cuentos, *Cuentos para soñar*, *La bella del mal amor*, *Rosa-Fría patinadora de la luna* y *Cuentos de la España actual*, en los cuales procuró siempre tratar la cuestión social. A muchos de los personajes de sus cuentos (fundamentalmente los femeninos), les atribuyó María Teresa comportamientos que contrastaban con los que solían tener en la vida cotidiana.

No es, sin embargo, ése el caso del cuento seleccionado para esta ocasión, pues son sus personajes y sus comportamientos de lo más tradicional. Pero me pregunto yo: ¿acaso no tienen también los cuentos tradicionales cierto sabor a cuestión social? De sobra conocemos los palos que suele llevarse el chulo y sabelotodo del lobo. Así es pues este cuento: construido con personajes, acciones y escenarios tan castizos como el mismísimo queso manchego. No tuvo aquí otro que hacer la autora que recomponer estos elementos como si de las piezas de un puzzle se tratara y, ¡plas!, cuento terminado.

¿Es ello plagio? He aquí una interesante pregunta que se merece una no menos interesante respuesta: sencillamente no es plagio. Pues estaría bueno que llamásemos plagio a cuantas ideas y acciones fueron hechas, se hacen y serán hechas a la luz de lo que se ha venido haciendo, diciendo y pensado desde siempre y que constituye la herencia cultural que nuestros antepasados nos legaran sin que por ello nos pidiese nadie el pago de aranceles.

Y buena nueva es que una autora perteneciente a la generación del 27 y tenida como vanguardista por todos se atreviese con cuentos de esta índole.

Favor que nos hace.

### Cuento

—HOLA, COMPADRE Cordero, ¿cómo se encuentra? Veo que su vellón está tan buequecito, que no se puede dudar de la limpieza de su madre. ¡Y qué bien limpio que le manda al campo!

—¡Ay, compadre Lobo!, no lo crea usted; acabo de quedarme en el mundo desamparado. Mi madre, Vicenta, murió de una pulmonía, y mi padre, Perico, de un gran flato.

—No puedo creerte; vas todo de traje blanco, ensortijado, recién peinado, acabado de lavar. No hay dos en la pradera que más destaquen, y he decidido comerte.

—Bueno, compadre Lobo; yo no quisiera molestarle en sus gustos; pero ya le he dicho que soy huérfano. De la madre Vicenta heredé este campo, y de mi padre Perico, aquella encina, que si el año que viene no hay sequía, podrá alimentar lo menos a seis cerdos.

—Pues tienes razón, Corderillo: lo menos seis cerdos o cerdas con sus crías. ¡Qué sabrosos estarán para bincarles el diente!

—Y que usted lo diga, señor Lobo. Pero lo primero que he de hacer, según la justicia de berencia pide, es medir el terreno para que me den lo justo en el arriendo. Ayúdeme usted en este trance.

—Yo te ayudo; pero no vayas despacio, que se va acercando la hora de la siesta y has de hacer el testamento dejándome el terreno.

—Todo se andará. Arrímese a aquella encina de mi berencia y aguarde a que yo llegue a aquel altillo para ojear el terreno de un golpe.

*El Lobo se apoyó contra el tronco, muy complaciente. Veía ya las cerdas con sus crías, las bellotas cayendo sobre sus lomos lucidos... la sombra fresca y sola... En este momento, en su ensueño, el Cordero se le vino encima a todo correr desde la cuesta y machacó al Lobo contra el tronco. Le rompió siete costillas y le hizo huir, sin saber adónde, muy quebrantado del disgusto, dispuesto a no creer más en palabras de corderos.*

*Y siguió andando, andando sin camino y sin vereda, a través del campo. Pasando montañas de una zancada y sorbiendo los ríos de un golpe, llegó a poner las patas en un prado donde pastaba una yegua. Era limpia de color, toda blanca.*

—Hola, comadre Yegua, ¿qué anda haciendo usted aquí; margarita como, trébol desprecio?

—Como siempre, compadre Lobo; haciendo tiempo para volver a mi casa, que mi marido extiende los manteles, limpia los vasos al sacarlos de la alacena, dobla las servilletas y acerca las sillas.

R.R.

—¡Qué cosas cuenta tan graciosas! ¡Ay, ay, que no puedo reírme! Siete costi-



llas llevo rotas por una apuesta con un cordero. El se mató y yo me quebré.

—¿Y qué apostaron?

—Pues ahí es nada: a ver quién tiraba una encina a cabezazos.

—¿Y la piel del cordero?

—No quieren pieles de cordero en la feria, sino de yegua. Prepárate, que me voy a comer tu potro, que debe saber a mieles.

—¡Ab, no! Cómame a mí también y ferie mi pellejo como mejor le convenga, antes de separarme. Pero espere un momento. Aquí, en la pata izquierda, tengo una espina enconada, que me clavé en unas zarzamoras. Mire que puede abogarse con ella, compadre, y más no andando ya bien de las costillas. Agáchese un poquitín y mírelo con sus propios ojos, o saque las gafas si se cansó ya de la vista.

—Buenos están mis ojos para ver espinas de zarza, y sanos para descubrir una aguja en un pajar. Alza un poco la pata.

En aquel momento la Yegua levantó los cascos y de una coz enorme lo envió con sus costillas rotas a dar en un arroyo lleno de piedras. Allí estaba una cabra bebiendo.

—¿De dónde llega usted tan sin aviso, compadre Lobo?

—Calle usted, comadre Cabra, que me empeñé en aprender a volar. Me compré unas alas que me até al rabo, me subí al monte más alto de la tierra, me tiré, y aquí estoy, después de haber visto los siete reinos, dando en el arroyo más lleno de piedras que hay en el mundo. Por poco me tiene usted que cantar una canción con acompañamiento de esquilas, como hacen los corderos y las cabras cuando buyen del lobo. Prepárese, que tengo un hambre horrible y me la voy a comer.

—¡Ay!, mire, Lobito hermoso: yo soy una pobre cabra, que nunca voló más que de peña en peña, buscando ramajos para comer. Nunca mordí a ningún animal, y si balo y toco la esquila es para avisar que se aparten para no hacerles daño con mis cuernos. Yo le aseguro que nada de provecho sacará de mis pelos, que llevan pegado todo el polvo de los caminos y que se hace barro en cuanto caen dos gotas de lluvia. El barro es muy indigesto para los lobos.

—Tengo hambre, y te voy a comer, aunque termine luego con los purgantes del boticario.

—Aguarda entonces; voy a comerme unas truchas para saberte más sabrosa.

—¿Truchas has dicho, comadre Cabra?

—Sí, truchas de las grandes, que bajan por este río. Van adormiladas por la corriente y de tanta carne como llevan en el lomo. Son más de doscientas las que he visto desde esta mañana. ¿No pescó nunca con cesto?

—¿Yo? Nunca. Es la primera vez que me hablan de pescar truchas con cesto.

—Pues va a probarlo en seguida, si se deja guiar por mí.

—Mira que tengo hambre y me rechinan los dientes de pensarlo.

—No sea tan precipitado, que la pesca fue siempre engaño para los bobos.

—¿Qué dices?

—Nada; que a carros las estoy viendo venir, y me regocijo de pensar lo sabrosa que estará después de comerlas. Perejil y jinojo tiene en el campo; acederas hay en la fuente para comer luego una ensalada; olivas, en el monte, que den el aceite, y la sal ya le diré dónde habrá de encontrarla antes de que me coma la voz.

—Tú ya sabes, Cabrita, que te estaré muy agradecido, tanto como un lobo puede estarlo cuando tiene hambre con lo que se la quita.

—Pues agárreme aquella cesta. Métase en el río sin miedo. Así. Tráigala más cerca. Bueno, bueno. Ahora alárgeme el rabo, que voy a hacerle un nudo bien fuerte con la sogá que cuelga de los mimbres. No se apure, compadre: en el nudo está el secreto de pescar buenas truchas. Así. Nade siempre, nade, que las estoy viendo llegar grandes como gallinas. ¿Qué digo? Más bien parece una torada de lo repletas y juntas que bajan.

El Lobo nada veía. La Cabra iba llenando de cantos la cesta.

—¡Ay, que ya se llena el río hasta los bordes! ¡Truchas, truchas del color de los membrillos! ¡Baila, baila, Lobo, lirón, bellaco, espantaniños! Mira cómo se llena tu cesta. Para que tengas también sal para aderezarme, baja las uñas y araña el cauce.

—¡Ay, Cabrita! Ayúdame a salir, que no te comeré. Juro no comer nunca ya más que avellanas toda la vida.

La cesta se iba bundiendo, arrastrada por las piedras que la Cabrita iba tirando, y el Lobo gritaba ya medio abogado:

—Esto me pasa a mí por medidor de tierras, por sacador de espinas y pescador de sierra.

Y aquí termina la historia del lobito de Sierra Morena.

M.T.L.

#### Bibliografía

LEÓN, María Teresa: *Rosa-Fría, patinadora de la Luna*. Madrid, de la Torre, 1990. Prólogo de M.A. Mateo. Ilustraciones de Rafael Alberti.





# COMUNICACION LENGUAJE Y EDUCACION CL&E

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

«La clave de la nueva educación»

## TARIFAS AÑO 1991

- |   |              |
|---|--------------|
| <input type="checkbox"/> Suscripción individual:                            | 6.000 ptas.  |
| <input type="checkbox"/> Suscripción individual para suscriptores de IA:    | 5.000 ptas.  |
| <input type="checkbox"/> Suscripción institucional:                         | 11.000 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Suscripción institucional para suscriptores de IA: | 8.500 ptas.  |

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_ Teléf. \_\_\_\_\_

Adjunto:  Talón.

Fotocopia transferencia \* o giro postal.

B. Central. Ag., 224. Ctra. Canillas, 134. 28043 Múrid. c/c. 50470.  
Para mayor información: Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.  
Teléfs. 200 93 38 - 759 58 49.

## 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.



### 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. Fredericks.*

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 Siguán.*



### 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.*



### Audiovisuales e imagen

«No, pero he visto la película».

*Laurene Krasny-Brown.*

El uso de los medios desde los modelos del curriculum.

*Antonio Bautista.*

La mejora de la lectura y el vocabulario mediante los «sustantivos en imágenes».

*Edward D. Fry.*



### 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.*



### Codificación motriz y educación física

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

*G. N. Grigoriev.*

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.

*Sheila 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.*



# DECLARACIÓN SOBRE LA INFANCIA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

CONGRESO DE VALENCIA, 31 DE ENERO DE 1991

Los medios audiovisuales son en la actualidad instrumentos esenciales en la información y formación de niños y jóvenes. Proporcionan nuevas oportunidades para el aprendizaje; desarrollan nuevos lenguajes y pueden potenciar nuevos modos de relación social. De aquí que cada vez sea más necesaria una toma de conciencia individual y colectiva sobre sus funciones, efectos y potencialidades, y que comunicadores, educadores, padres y ciudadanos en general se responsabilicen activamente por adecuar su uso a los fines generales de la sociedad.

En este sentido, el presente documento quiere contribuir a la responsabilización general recogiendo algunas de las preocupaciones y aspiraciones que en estos momentos resultan fundamentales, sin por ello olvidar las importantes aportaciones positivas que los medios audiovisuales tienen y pueden tener en los procesos de socialización, especialmente si se desarrollan con ellos actitudes activas, lúdicas y creativas.

1. Los MCA deben orientarse en general, pero especialmente en relación con niños y jóvenes, hacia la construcción de una cultura democrática en la que se promuevan los derechos humanos y los acuerdos contenidos en la Convención sobre Derechos de la Infancia de las Naciones Unidas.
2. Los niños y jóvenes tienen derecho a disponer de su propio espacio en los MCA de forma participativa y creativa. Los Medios de Comunicación Audiovisual deben informar sobre el mundo de niños y jóvenes con veracidad y honestidad. Huyendo tanto del idealismo paternalista como de los estereotipos apocalípticos. Para ello es fundamental potenciar la libre expresión de los jóvenes y el respeto a sus puntos de vista. Y también cuidar de que los medios promuevan los auténticos intereses de niños y jóvenes, su creatividad y su afán exploratorio y crítico.
3. En función de la sensibilidad y conciencia de niños y jóvenes, corresponde a los comunicadores la responsabilidad sobre los contenidos, los efectos y las

consecuencias de la totalidad de los mensajes que emiten, y no sólo sobre los infantiles y juveniles.

4. La responsabilidad social sobre los mensajes debe ser especial en el sector público de la comunicación, que tiene que dedicar inversiones y energías suficientes para cumplir adecuadamente su función. Pero, de ningún modo, esa responsabilidad puede ser evadida por los medios de titularidad privada. Corresponde a los poderes públicos la adecuada regulación de las condiciones en que debe ser reclamada dicha responsabilidad, y, a los ciudadanos en general, la participación activa en su control y seguimiento.
5. Los padres y las familias en general deben intervenir activamente tanto en el sistema de medios como en el uso que sus niños y jóvenes hagan de los mismos, desterrando actitudes de abandono o tolerancia pasiva. Sólo así se asegurará la integración de los medios en un proyecto educativo más amplio.
6. A los educadores, en cooperación con los comunicadores, les corresponde poner en marcha un sistema activo que se oriente a realizar las siguientes tareas ineludibles en relación con los MCA:
  - La formación de una conciencia lúcida y crítica ante los medios audiovisuales que permita el mejor aprovechamiento de sus posibilidades y convierta a niños y jóvenes en usuarios activos y conscientes de los medios, comprendiendo sus códigos y lenguajes.
- La educación para el consumo razonable de bienes y servicios que compense el flujo de mensajes comerciales que inducen al consumismo y a la pasividad.
- La capacitación de niños y jóvenes para el uso de los medios audiovisuales en el ejercicio de la libre expresión y creación.
7. A los responsables políticos les corresponde fomentar el contacto entre el sistema educativo y el sistema de medios como complemento necesario de una formación cívica adecuada.
8. A las asociaciones ciudadanas corresponde la defensa de los derechos de niños y jóvenes como usuarios y consumidores de los medios de comunicación audiovisuales.
9. A los investigadores les corresponde la responsabilidad de aumentar el conocimiento sobre los medios de comunicación audiovisuales y la exploración y creación de nuevos mensajes, usos y tecnologías.
10. Todas estas propuestas se enmarcan en la tarea general de mejora de la calidad de los mensajes audiovisuales, del sistema de medios en general y de sus usos sociales. En el supuesto de que haciéndolo así se contribuye al enriquecimiento de la dignidad individual de niños y jóvenes y de las formas de convivencia humana.



## RED DE MODELOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA CE



La Red de Modelos de Atención a la Infancia de la Comunidad Europea ha publicado cuatro nuevos informes que contemplan cuatro áreas prioritarias identificadas en anteriores estudios:

- La corresponsabilización de la atención a la infancia.
- La calidad de los servicios de atención a la infancia.
- Los trabajadores de los servicios de atención a la infancia para niños menores de 4 años
- Las necesidades de los servicios de atención a la infancia en el medio rural.

Estos informes se basan en cuatro seminarios europeos organizados por la Red en 1990. Cada uno aporta una valiosa documentación recogida en los dossiers preparados especialmente para los seminarios.

Pero los informes pretenden algo más que meramente aportar información. El objetivo principal de los seminarios se cifra en ofrecer recomendaciones para la acción. Por eso, cada documento contiene una serie de recomendaciones específicas dirigidas a la Comisión europea, a los Estados miembros y a los organismos sociales.

En palabras de Peter Moss, coordinador de la Red, «estos informes definen los puntos clave de las áreas prioritarias y establecen el calendario para futuras acciones en Europa».

NOTA: Los interesados en obtener los informes elaborados por la Red Europea de Atención a la Infancia pueden escribir a la Redacción de la revista para que les sea remitida fotocopia de los documentos.

### Aprendizaje

FERRAROTTI, W.: «Come educare il bambino all'autonomia», *Scuola Materna*, núm. 8, enero 1991, pp. 11-14

LACASA, P. y HERRANZ, P.: «Acción y representación en el niño: la autorregulación en una tarea motriz», *Infancia y aprendizaje*, núm. 52, diciembre 1990, pp. 123-155.

PORTA, E.: «Imparare a conoscere le proprie emozioni», *Scuola materna*, núm. 9, enero 1991, pp. 24-25.

### Didáctica

DÍEZ, M.C.: «¿Eran guapos los egipcios?», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 187, diciembre 1990, pp. 47-49.

MEDINA, M.I.: «Tot embolicant amb paper de diari», *Guix*, núm. 158, diciembre 1990, pp. 29-34.

VILANOVA BAUTI, D. y VERT ROS, D.: «Los minerales en el parvulario», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, enero 1991, pp. 46-47.

### Educación Especial

LÓPEZ LÓPEZ, E.: «La educación de niños desfavorecidos entre 0 y 3 años», *Revista de ciencias de la educación*, núm. 143, julio-septiembre 1990, pp. 295-304.

VIDAL LUCENA, M.: «Material básico y específico para la estimulación temprana», *Comunidad educativa*, núm. 183, diciembre 1990, pp. 6-18.

### Literatura infantil

ABRIL, P.: «Andersen o la verdad de los espejos», *Clij*, núm. 23, diciembre 1990, pp. 54-55.

COLIN, M.I.: «Thématiques de recherche anciennes et nouvelles en littérature d'enfance et de jeunesse», *Nous voulons lire*, núm. especial, diciembre 1990, pp. 33-36.

CORNO, L. del: «El fabuloso mundo de Gianni», *Clij*, núm. 23, diciembre 1990, pp. 21-23.

«Curriculum Vitae de Denise Dupont-Escarpit», *Nous voulons lire*, núm. especial, diciembre 1990, pp. 4-8.

«Érase una vez un pedazo de madera», *Clij*, núm. 23, diciembre 1990, pp. 5-12.

«Gianni Rodari le magicien», *Nous voulons lire*, núm. 87, diciembre 1990.

MAS ALVAREZ, I. y FIGUEROA DORREGO, J.: «La genialidad de Beatrix Potter», *Clij*, núm. 24, enero 1991, pp. 40-44.

PERROT, J.: «Denise Escarpit ou la passion du conte et de l'image», *Nous voulons lire*, núm. especial, diciembre 1990, pp. 13-16.



**Lengua**

ARENAS I SAMPERA, J.: «El programa d'immersió, model català d'aprenentatge primerenc de la llengua», *Escola Catalana*, núm. 274, noviembre, 1990, pp. 6-8.

PÉREZ, M.J.: «La expresividad del habla infantil», *Acción Educativa*, núm. 59, abril 1990, pp. 21-26.

**Pedagogía**

GARCIA PONS, M.: «Conviure a la llar d'infants», *Guix*, núm. 159, enero 1991, pp. 49-50.

**Política educativa**

LOVELANCE, M.: «Nueva escuela: La educación infantil ante la LOGSE», *Nuestra escuela*, núm. 118, noviembre-diciembre 1990, pp. 35-38.

**Psicolingüística**

GENTINETTA, A. y DE BIASE, F.: «L'influenzia dei segni nel processo di comunicazione», *Bambini*, núm. 1, enero 1991, pp. 18-27.

**Psicología**

GOUDREAU, J.: «Handicap et sentiment d'abandon dans trois contes de fées», *Enfance*, núm. 4, diciembre 1990, pp. 395-404.

RICARD, M. y GOUIN DÉCARIE, Th.: «L'humain et l'inanimé pour l'enfant de 9-10 mois», *Enfance*, núm. 4, diciembre 1990, pp. 351-360.

**Psicopedagogía**

DÍAZ CURIEL, J.: «El juego infantil y los juguetes», *Comunidad educativa*, núm. 183, diciembre 1990, pp. 22-25.

Para información o fotocopia de material citado, ponerse en contacto con:  
 Biblioteca de Rosa Sensat  
 C/ Còrsega, 271, bajos  
 08008 Barcelona

**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 1991: 2.900,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 580 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**.

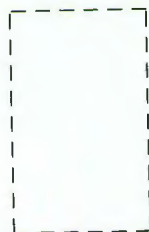
Firma del titular



# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



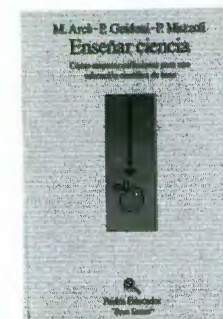
biblioteca



VARIOS AUTORES: **La educación infantil en el medio rural**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

La escuela rural, la gran olvidada durante tantos años, y la escuela infantil, uno de los niveles educativos protagonistas en la actual Reforma, juntos en un solo libro, a cuya redacción ha contribuido también el Equipo de Educación Compensatoria.

Quizás uno de los mayores aciertos de esta publicación del MEC consista en la gran cantidad de experiencias que han sido recogidas: preescolar itinerante, preescolar en casa, la casa de los niños, la escuela unitaria, el centro de recursos y un largo etcétera. Su lectura se hace imprescindible a la hora de procurarse un modelo de trabajo de calidad para atender a los niños más pequeños.



M. ARCA, P. GUIDÒNI y P. MAZZOLI: **Enseñar ciencia**, Barcelona, Paidós, 1990.

En la escuela todavía se ha profundizado poco sobre las relaciones entre la manera de aprender del niño y el conocimiento científico.

Este texto, del que se han hecho cargo una bióloga y dos físicos, se propone aproximar el hecho de cómo los niños, a partir de su mundo cotidiano, elaboran conceptos como los de -número-, -fuerza- o nociones básicas de biología.

Se tratan temas de interés para la escuela, como el del papel del educador, el conocimiento, el lenguaje y la interacción con la realidad.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

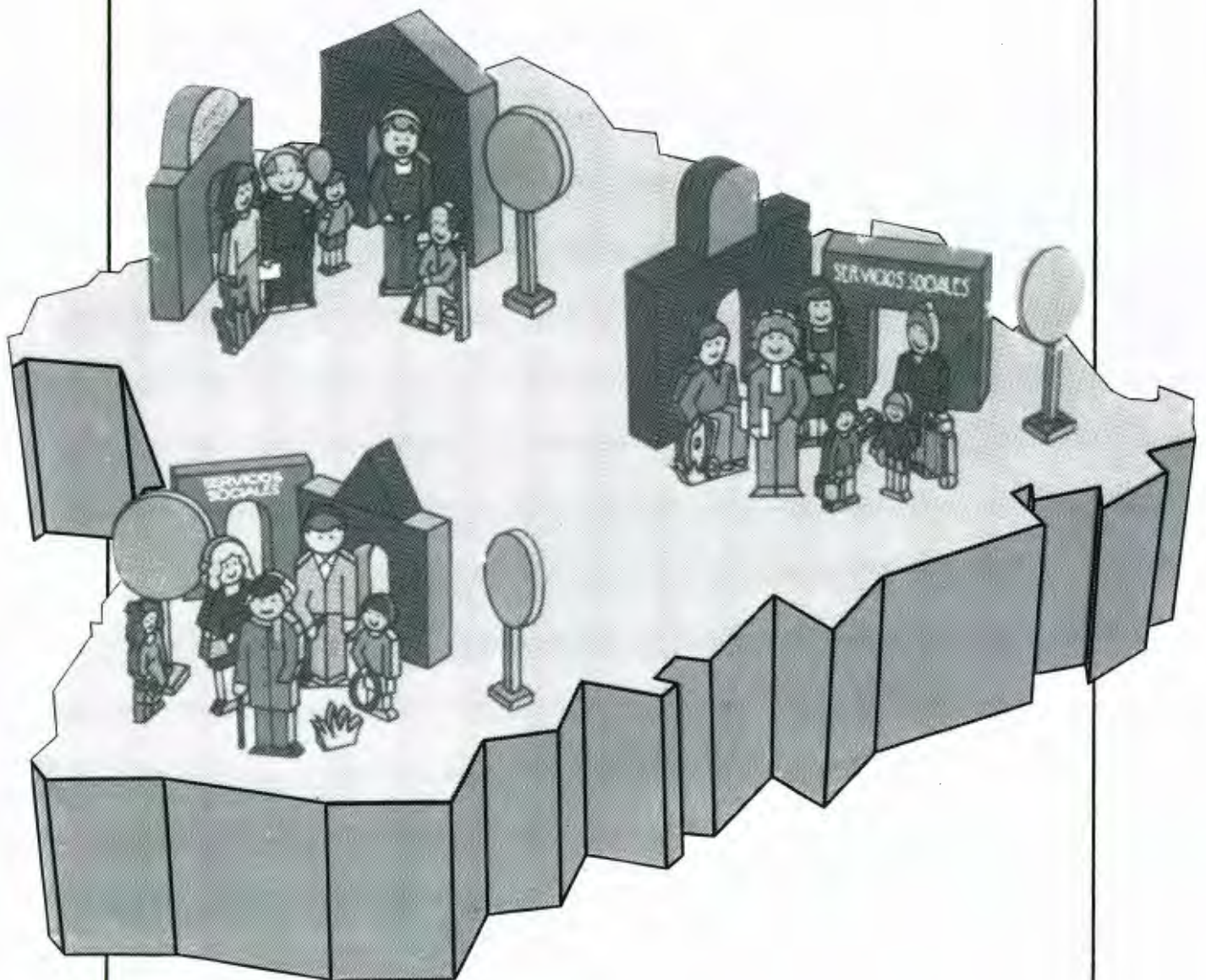
Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

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

Precio de suscripción: 2.900 pts. al año. P.V.P.: 580 pts. I.V.A. incluido.



**ÀREA DE SANIDAD  
Y SERVICIOS SOCIALES**







**...IMAGÍNA TE LO QUE TE PIERDES,  
SI NO ESCUCHAS A LOS NIÑOS Y A LAS NIÑAS.**

Sus ilusiones y sus dudas.  
Sus descubrimientos y fantasías.  
Sus juegos, sus miedos, sus risas...  
Escúchalos. Es lo mejor que podemos hacer  
por los niños y las niñas.  
Y por nosotros.

# ESCÚCHALOS.



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de  
Protección Jurídica del Menor