

Número 44

Febrero 2011

Índice de Contenido:

TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN EN EDAD ESCOLAR
Águeda Carnicer Plata

LA EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA
Alicia Serrano Pavón

LISTEN AND THINK!
Alistair Watson

**LA DIVERSIDAD, MULTICULTURALIDAD Y EL ETNOCENTRISMO
EN LA EDUCACIÓN Y EN NUESTRAS AULAS**
Elena Jiménez Díaz

LA IMPORTANCIA DE LOS TEMAS DE CARÁCTER TRANSVERSAL
Elvira Galván González

EL TRABAJO POR RINCONES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Lidia Lara Barrera

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO PARA EL ALUMNADO CON DEFICIENCIA VISUAL
Marta Velázquez Montiel

**CONOCIENDO UN POCO MÁS A LOS NIÑOS Y NIÑAS PRECOCES,
CON TALENTO Y SUPERDOTADOS**
Mirian García Ramos

**DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA ESCUELA INCLUSIVA
O ESCUELA PARA TODOS**
Sara Pina Hernández

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA
Sara Tinoco Gardón
**UNA MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS:
LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES**
Serafin Portillo Suárez

TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN EN EDAD ESCOLAR

Águeda Carnicer Plata

En la edad escolar, y sobre todo en la Etapa de la Educación Primaria los niños y niñas sufren problemas de alimentación, convirtiéndose éstos en trastornos de la alimentación.

A continuación, se mostraran que tipos de trastornos son los más usuales en estas etapas y que soluciones pueden aportar los centros y las familias.

¿CUÁLES SON ESTOS TRASTORNOS?

Los trastornos más conocidos de la alimentación son: la obesidad, la anorexia y la bulimia nerviosa.

La obesidad se trata de un estado caracterizado por el desarrollo exagerado del volumen graso (el tejido adiposo) con respecto al volumen magro. Los efectos de la obesidad sobre la salud del niño/a se sabe que el depósito de lípidos (grasas) en las arterias se da en edades muy tempranas, y esto puede conducir a más largo plazo a la aparición de arteriosclerosis coronaria. También se cree que en el niño/a es más importante la distribución de la grasa corporal como factor de riesgo cardiovascular, que la misma obesidad. Existen dos tipos:

- Obesidad hipertrófica: aumento del volumen de las células adiposas.
- Obesidad hiperplásica: aumento del número total de ellas.

La bulimia nerviosa es un trastorno que se caracteriza por la realización de atracones recurrentes. Un atracón consiste en la ingesta de alimento en un corto periodo de tiempo en cantidad superior a la que la mayoría de las personas podrían ingerir en un espacio similar en las mismas circunstancias. Se tiene la sensación de pérdida de control sobre la ingesta del alimento (no poder parar de comer).

La persona que la sufre tiene una preocupación excesiva por el peso y la silueta y su autoestima depende de ello. Existen dos tipos de bulimia nerviosa:

- Purgativa: tras el episodio de bulimia la persona se provoca regularmente vómitos o usa laxante, diurética o enemas en exceso.
- No purgativa: la persona ayuna o hace ejercicio intenso, pero no se provoca vómitos ni usa laxantes o diuréticos.

La anorexia nerviosa es un trastorno que se caracteriza por un rechazo a mantener el peso corporal igual o por encima del valor mínimo normal considerando la edad y la talla. Se presenta también un miedo intenso a ganar peso o a convertirse en una persona obesa. Existen dos tipos:

- Tipo purgativo: se realizan regularmente atracones y purgas.
- Tipo restrictivo: no se realizan regularmente atracones o purgas.

Ambos son trastornos cuya base se encuentra en alteraciones psicológicas que puede llegar a tener graves repercusiones biológicas y fisiológicas.

CAUSAS DE LOS TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN.

La anorexia y la bulimia nerviosa son complejos trastornos en los que intervienen múltiples factores predisponentes, precipitantes y de mantenimiento. La forma en que estos interactúan influye en la aparición del problema y su permanencia.

Los factores predisponentes hacen que seamos más vulnerables a desarrollar un trastorno debido a nuestras características individuales y a las situaciones familiares y sociales que vivimos.

Algunas de las características individuales que nos pueden predisponer a sufrir un trastorno de alimentación son:

- Tener hábitos alimentarios inadecuados como intentos de dietas rígidas, irreales e imposibles de cumplir y antecedentes familiares de obesidad.
- Preocupación excesiva por la imagen corporal: el deseo exagerado por conseguir un cuerpo perfecto y así compensar otros aspectos de la personalidad con los que la persona se encuentran insatisfechas.
- Desvalorización interna por la falta de autoestima.
- No ser capaces de enfrentar problemas como planificar soluciones y llevarlas a cabo.

- Vivir muy pendientes de los demás. Buscar satisfacerles.
- Tendencia al perfeccionismo.
- Miedo a madurar, a crecer y a manejar la independencia que esto implica.

También existen ciertas características familiares en las que presentan estos trastornos:

- Familias que conceden una importancia extrema al cuidado de la imagen externa.
- Madres y padres que tiene expectativas demasiado altas para sus hijos.
- Miembros familiares con problemas de alcoholismo o depresión.
- Malos tratos, abusos sexuales o abandono.
- Antecedentes de anorexia o bulimia en hermanos/as.

Los factores precipitantes hacen referencia a aquellas circunstancias estresantes que hacen que se desencadene la enfermedad.

- Problemas amorosos, rupturas de amistades, conflictos entre los padres...
- Problemas económicos o laborales, ante los cuales la persona se asusta o cree que no podrá resolver.
- El inicio de una dieta adelgazante.
- Las transformaciones propias de la pubertad.
- Un incremento rápido de peso seguido de comentarios críticos de la familia o amigos.
- Acontecimientos vitales como un cambio de casa, de escuela, una enfermedad importante o la muerte de un miembro de la familia.
- Las primeras relaciones sexuales.
- Nacimiento de una hermana/o.

Los factores de mantenimiento hacen que perdure la enfermedad y tienen que ver fundamentalmente con las mismas consecuencias de los trastornos, es decir con los defectos fisiológicos y emocionales de no comer y con determinadas actitudes:

- La propia purga: procedimiento que proporciona la seguridad de que con ello se evitará engordar lo ingerido tras un atracón.
- La reducción progresiva de las relaciones sociales que facilita pensar solamente en la comida, el peso y la belleza.
- El miedo social que valora la delgadez.

COMO DETECTAR EL PROBLEMA.

La familia puede cobrar conciencia del trastorno al percibir los signos indicativos del mismo y la peculiar forma de actuar de estas enfermas.

Algunos indicadores tempranos del trastorno son:

- Hábitos como el aumento importante de la actividad física. Disminución de las horas de sueño.
- Alteración de horarios de la ingestión de alimentos.
- Alimentación marcada por la práctica de dietas estrictas. Rechazo de la comida. Atracónes de comida repetidos, incontrolados y secretos.
- Consumo de laxantes, diuréticos, píldoras adelgazantes.
- Aislamiento social y ocupar todo el tiempo en actividades útiles, por ejemplo, estudiar.
- Preocupación excesiva por su propia imagen y por lo que puedan pensar las demás personas sobre ella.
- Síntomas físicos como vómitos, ausencia de menstruación o pérdida significativa de peso.

¿CÓMO PREVENIR ESTOS TRASTORNOS?

Como hemos dicho la anorexia y la bulimia nerviosas son la síntesis de una serie de factores por los que la prevención de los trastornos debe cubrirlos los niveles individual, familiar y social. Esto quiere decir que todas y todos estamos implicados en su prevención: padres y madres, profesorado, personal sanitario, amistades...

1) La familia

Dado que estos trastornos se presentan principalmente durante la adolescencia y primera juventud, el papel de la familia es fundamental.

Es importante revisar si en la familia hay dificultades en la comunicación o a la hora de resolver los conflictos: si se exageran, se niegan o se intentan resolver siempre a través de la agresividad o de culpas mutuas. Es conveniente facilitar la expresión de los

sentimientos, incluidos los negativos. Si no se hace, se favorece a que se expresen de manera indirecta, por ejemplo, a través de la comida. Para algunas personas comer de forma compulsiva o no comer llega a convertirse en la única forma de expresar emociones totalmente normales como el enfado o la ira. También las madres y los padres han de preguntarse si se establecen límites y normas adecuadas a la edad de sus hijos, o si estos son escasos o bien excesivos, impidiendo su autonomía y maduración.

2) Individualmente.

Debemos aprender a desarrollar un sentido crítico hacia los mensajes que constantemente lanzan los medios de comunicación y rechazar el canon de esbeltez propuesto por la moda.

Asimismo, tenemos que conseguir apreciar las cualidades importantes como el conocimiento, como las habilidades sociales, la generosidad y empatía, el cuidado inteligente del cuerpo y de la apariencia, nuestra higiene, la forma de hablar, de moverse, de gesticular, de dirigirse a los demás, de sonreír. Ante todo hay que mantener el sentido del humor. Hay que reírse de uno mismo, no esperar a que lo hagan los demás y permitirnos ser como queremos ser y no como quieren los demás que seamos.

3) Socialmente.

Es deber de todas las personas denunciar la utilización que los medios de comunicación y la publicidad hacen de la imagen de las mujeres, ya que generalmente ésta no es real ni responde a la diversidad de las mismas. Estaremos realizando prevención si educadores, familia y mediadores sociales ayudamos a los adolescentes a desarrollar un juicio más crítico sobre el ideal de belleza, a formarse sus propios valores, a apreciar su cuerpo con todas las posibilidades que éste ofrece, y no solo las estéticas. Debemos animarles a elegir modelos positivos y respetar las diferencias interpersonales.

ACTUACIÓN DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA.

Puesto que estos trastornos pueden darse en edades tempranas, los docentes de la Educación Primaria tendrán a sus cargos alumnos/as que tendrán edades comprendidas en esta franja de edad, y en el caso de que se presente este problema, desde los centros se podrán influir positivamente sobre el alumnado que pueda presentar este tipo de trastornos.

Si los docentes de esta Etapa trabajan de forma global y de una manera interdisciplinar el resultado que se puede obtener será mucho más beneficioso para el alumnado.

Dado que estos trastornos se presentan principalmente durante la adolescencia y primera juventud, el papel de la familia es fundamental.

Es importante revisar si en la familia hay dificultades en la comunicación o a la hora de resolver los conflictos: si se exageran, se niegan o se intentan resolver siempre a través de la agresividad o de culpas mutuas. Es conveniente facilitar la expresión de los sentimientos, incluidos los negativos. Si no se hace, se favorece a que se expresen de manera indirecta, por ejemplo, a través de la comida. Para algunas personas comer de forma compulsiva o no comer llega a convertirse en la única forma de expresar emociones totalmente normales como el enfado o la ira. También las madres y los padres han de preguntarse si se establecen límites y normas adecuadas a la edad de sus hijos/as, o si estos son escasos o bien excesivos, impidiendo su autonomía y maduración.

Se deberá acudir a su Centro de Salud, donde profesionales sanitarios le indicarán el tratamiento específico que deberá seguir. También podemos buscar asesoramiento en las asociaciones y grupos de ayuda mutua. Allí nos informarán de las características de esa enfermedad, de las consecuencias que pueden llegar a tener y de los pasos que podemos seguir para ayudar a superarlas.

Es deber de todas las personas denunciar la utilización que los medios de comunicación y la publicidad hacen de la imagen del cuerpo, ya que generalmente ésta no es real ni responde a la diversidad de las mismas. Estaremos realizando prevención si educadores, familia y mediadores sociales ayudamos a los adolescentes a desarrollar un juicio más crítico sobre el ideal de belleza, a formarse sus propios valores, a apreciar su cuerpo con todas las posibilidades que éste ofrece, y no solo las estéticas. Debemos animarles a elegir modelos positivos y respetar las diferencias interpersonales.

CAUSAS.

1) HÁBITOS ALIMENTICIOS INADECUADOS.

Existen varias facetas del comportamiento de los adolescentes que son diferentes o más pronunciadas con respecto a los otros grupos de la sociedad, y que pueden ser motivo de preocupación.

- 1) Saltarse comidas, especialmente el desayuno.

- 2) Comer bocadillos, productos de confitería y chucherías.
- 3) Comidas rápidas o para llevar.
- 4) Consumo de alcohol y de bebidas refrescantes. Sólo poseen calorías vacías, y en el caso del alcohol, disminuyen la absorción de la vitamina C.
- 5) Apetencias características y aversiones alimentarias.
- 6) Ingestas calóricas elevadas.
- 7) Niveles bajos de nutrientes (Fe, Ca, vit. A y C).
- 8) Adolescentes que siguen una dieta: los tipos principales obedecen a obesidad y dieta social. Las chicas se suelen preocupar por su figura, mientras que los chicos lo suelen estar más por su altura y musculatura. Esto puede ocasionar problemas de anorexia (restricción radical de la ingesta calórica) y la bulimia (ingestión, en episodios de grandes cantidades de alimentos de manera incontrolable, acompañado de frecuentes vómitos y uso excesivo de laxantes).

2) DISMINUCIÓN DEL NIVEL DIARIO DE ACTIVIDAD FÍSICA.

Los diferentes estudios para afirmar esto tropiezan con la dificultad de medir el nivel medio de actividad física habitual del niño. Los métodos ensayados se dividen en tres grandes grupos:

- Los que observan al niño en un medio controlado.
- Los que lo hacen en su medio natural.
- Los que se basan en la monitorización de la actividad física a través de los sensores que informan sobre el movimiento o sobre la frecuencia cardíaca. Estos son los que ofrecen una mayor fiabilidad y validez.

Aunque no es fácil discernir qué es lo primero, si la inactividad física o la obesidad, si que es evidente que es un círculo vicioso, ya que el que está gordo rehúye el ejercicio, por lo que acaba engordando más y haciendo todavía menos ejercicio.

3) FACTORES GENÉTICOS.

Actúa sobre el determinismo de la masa grasa y, sobre todo, en la distribución de las grasas entre los diferentes depósitos. Los factores ambientales y, en primer lugar entre ellos, los nutricionales, actúan sólo como factores modeladores.

4) FACTORES ENDOCRIMETABÓLICOS.

Este tipo de anomalías contribuyen al mal pronóstico vital de la obesidad a largo plazo.

El estado adiposo de un individuo es el resultado de una evolución que cubre todo el período de crecimiento y de maduración, en el curso del cual se ve sometida a la influencia de factores genéticos, endocrinos y ambientales, y entre éstos, antes que anda, los factores nutricionales.

SÍNTOMAS.

1) PSICOLÓGICOS.

- La obesidad de comienzo juvenil está frecuentemente asociada a las pulsaciones bulímicas y a la ansiedad.
- La obesidad grave trae consigo fuertes depresiones e irritabilidad.
- Las personas obesas, y también las que se lo creen sin verdaderamente estarlo, tienen normalmente un trastorno de su imagen corporal.

2) FISIOLÓGICOS.

- Aceleración del crecimiento y de la maduración puberal: en el niño y el adolescente, la obesidad está significativamente asociada a una aceleración del crecimiento estatural y a la maduración ósea y, en la niña, a la maduración puberal. Debe precisarse sin embargo, que esta aceleración queda dentro de los límites de la normalidad y que no cabe hablar en modo alguno de precocidad.
- Anomalías metabólicas y endocrinas.
- Hiperinsulismo en ayunas o como respuesta a la estimulación con glucosa.
- Concentración exagerada de los ácidos grasos no esterificados plasmáticos o de déficit de la respuesta secretora de la hormona de crecimiento anterohipofisaria a sus estímulos secretores.

PRUEBAS SENCILLAS DE DETECCIÓN.

LA RELACIÓN PESO-TALLA.

Para responder a la pregunta de cuándo nos hemos de considerar obesos, nos puede ser muy útil la relación de peso-talla y sexo. A partir de que nuestro peso sea mayor al 20% de esta relación peso-talla, nos debemos considerar obesos.

También podemos usar el Índice de Masa Corporal (IMC), que es el cociente entre la masa, expresada en kg., y el cuadrado de la talla, expresado en metros.

La utilización de estos dos métodos es buena por su sencillez, pero tienen un gran inconveniente al utilizarlo con personas con mucha densidad corporal (personas muy musculosas), o con poca densidad (personas con mucha grasa y con poca masa muscular).

ACTUACIONES

Las medidas preventivas no siempre nos llevarán a la desaparición de la obesidad, por las diferentes causas que lo provocan y que a veces no son tan fácilmente controlables y además los esfuerzos por corregir los hábitos erróneos (mala alimentación, excesivo sedentarismo, etc.) habría que mantenerlos con mucha constancia a lo largo de la vida.

Por todo lo visto, pensamos que es muy importante la vigilancia en la evolución del peso corporal y la masa grasa en el curso del segundo año de vida y durante la pubertad.

La dieta a seguir:

- a) No debe afectar a la cantidad y a la calidad de las proteínas que se ingieran.
- b) Las verduras, hortalizas, y frutas, deben ser consumidas en abundancia, ya que aportan gran cantidad de sales minerales y vitaminas.
- c) Debe reducir el consumo de grasas saturadas.
- d) Debe reducir el consumo de bollería industrial, frituras.
- e) Procurar cocinar al vapor y a la plancha.

APAPTACIONES CURRICULARES.

Cuanto menor sea la edad del alumno, mayor debe ser el componente lúdico del esfuerzo y más importancia debe darse a la participación de otros compañeros.

Los ejercicios de corta duración y de elevada intensidad elevan la resistencia vascular, incrementando muy poco el gasto. En cambio los ejercicios de larga duración y moderada intensidad, promueven la movilización de grasas. Además, mejora la capacidad cardiorrespiratoria, el consumo de oxígeno y el gasto. Estos son especialmente recomendables para incluirlos en un programa terapéutico de obesidad. Por lo tanto, son aconsejados los ejercicios de carácter aeróbico (60-80% de frecuencia cardíaca) y con una duración de 15 a 30 minutos al estilo de la carrera continua, circuito aeróbicos, juegos tradicionales, aeróbic. En ocasiones puede resultar conveniente comenzar andando en terreno adecuado (que no provoque periostitis) durante aproximadamente una hora.

También son aconsejables el ciclismo, la natación, teniendo este último la ventaja añadida de favorecer la refrigeración corporal, lo que mitiga la peor capacidad termoreguladora del niño en relación con el adulto.

El ejercicio físico, no debe suponer para el niño obeso:

- Un consumo de oxígeno elevado.
- Una sobrecarga excesiva sobre el aparato locomotor.
- Ser competitivo, y si lo es, con ventaja.
- Precaución en el ejercicio de autocarga y por parejas.

Águeda Carnicer Plata

LA EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

Alicia Serrano Pavón

Definición de lenguaje.

Es una capacidad específica del ser humano, un instrumento de comunicación y adopta dos formas: una oral y otra escrita.

Funciones del lenguaje.

- Es instrumento de comunicación
- Inserta al niño en el entorno social y cultural
- Es regulador de procesos mentales.

Mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje.

El lenguaje es un intercambio de información a través de un determinado sistema de codificación. Los sonidos se articulan en palabras y estas en frases que tienen un significado y es lo que se quiere transmitir.

Todos podemos desarrollar un lenguaje por el hecho de tener un cerebro humano, pero no lo podemos hacer solos, no se desarrollará sola esta capacidad.

Existen cinco mecanismos:

- Madurez neurológica, fisiológica y perceptiva (sistema sensorial, el fono articulatorio (lengua, boca, laringe...) y los sistemas o centros del cerebro).
- La imitación (para aprender a hablar el niño necesita un modelo, así aprende el lenguaje que oye. Existen ciertos errores que indican que el niño es capaz de elaborar ciertas reglas en el uso de los verbos. Estas reglas son incorrectas en el uso de verbos irregulares pero correctas en los verbos regulares. Ejemplo: romper y "rompido".)
- Observación (Es el punto de partida para la comunicación y el lenguaje. La observación ira dirigida a reconocer un objeto y utilizarlo en diferentes frases, a fijar la atención en un acontecimiento y sacarle múltiples posibilidades comprensivas u expresivas, y a contemplar un dibujo o sacarle partido a un cuento. La observación es importante para la explicación de palabras, genéricas y abstractas, también adverbios y preposiciones.)
- Interacción (El niño clasifica, analiza, establece relaciones, debe operar activamente de forma concreta e intuitiva con el lenguaje. Así conseguirá capacidad mental. La imitación e interés por comunicarse es una característica de la relación adulto-niño. Los dos deben adaptarse a la capacidad de comunicación del otro, y se desarrolla a través del dialogo por turnos.)
- Juego (Bruner estudió la relación entre juegos y la adquisición del lenguaje y describió las interacciones entre el adulto, los objetos y el niño. El adulto y el niño se implican para elaborar procedimientos que aseguren la interacción. El interés de estos juegos está en que las relaciones sociales están en consonancia con los usos del lenguaje, disponen de un centro de interés y analizan objetos y realidades, por eso hay que cuidar los modelos lingüísticos de los adultos.)

La evolución del lenguaje está relacionada con el desarrollo cognitivo y socio afectivo. El lenguaje en un principio va acompañado de gestos y mimica que van desapareciendo a medida que se desarrolla. El lenguaje se divide en dos fases:

• Fase prelingüística:

- Subetapa de prebalbuceo o de sonidos indiferenciados (de 0 a 6 meses).
- Subetapa de balbuceo (de 6 a 9 ó 12 meses)

• Fase lingüística:

- Desarrollo a partir de los 2 años
- Desarrollo a partir de 3 años
- Desarrollo después de los 5 años.

En la etapa prelingüística no se utilizan señales fónicas, es decir, no ha aparecido el signo lingüístico de la lengua hablada, aunque es posible que el niño utilice otro tipo de señales visuales como los gestos, para transmitir determinadas nociones.

Por el contrario en la etapa lingüística aparecen las primeras señales fónicas.

ETAPA PRELINGÜÍSTICA:

Desde hace ya algún tiempo se sabe que los bebés cuando nacen no son sordos ni ciegos, sino que genéticamente están dotados con una serie de mecanismos que les permiten responder a sus iguales.

El niño responde a sonidos de elevada intensidad o a la música ya en el vientre de la madre. El oído al igual que otros sentidos funciona desde el nacimiento. Es el sonido de la voz humana el que más atrae su atención, en general las femeninas, y en particular la de la madre.

La etapa prelingüística se puede dividir en dos subetapas:

La primera subetapa prebalbuceo, aparecen sonidos indiferenciados a partir del primer mes, es decir, sonidos aplicables a cualquier lengua, no específicos de una lengua determinada. Por ello, el niño está preparado para aprender cualquier lengua.

Esta subetapa se comprende aproximadamente desde el nacimiento hasta los 6 meses.

Estos sonidos indiferenciados son: El grito o llanto que acompaña al niño en su llegada al mundo es la primera señal comunicativa, nos indica que algo le sucede, que percibe sensaciones diferentes a las que había sentido hasta entonces (siente frío, respira por primera vez, siente angustia....)

Los recién nacidos no sólo manifiestan sus emociones por medio del llanto o grito, sino también a través de lo que se ha llamado "imitación neonatal" que consiste en:

- Actividades visuales en las que el niño sigue con la mirada al adulto esperando un acercamiento.
- Actividades motoras, donde el niño mueve los brazos y piernas, abre y cierra la boca, saca la lengua
- Actividades mímicas y de expresión facial entre las que destaca la sonrisa.

Coincidiendo con los primeros gritos la relación particular que se establece entre adulto y niño constituye un marco para la aparición de una conducta prelingüística a través de los movimientos y sonidos de succión que preceden a la nutrición. Se trata de movimientos de labios que van poniendo en acción los órganos necesarios para la articulación.

Desde el nacimiento el niño emite unas vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con el hambre, el dolor, el placer,... A partir del segundo mes el niño es capaz de emitir sonidos que normalmente son vocales, estamos ante los arrullos.

La segunda subetapa es la del balbuceo. Hacia los 6 meses estos sonidos vocálicos se combinan entre sí y con otros consonánticos son balbuceos, gorjeos, que carecen de significado. Los sonidos emitidos se van "seleccionando" y se asimilarán y fijarán los empleados en su entorno.

El balbuceo es congénito puesto que balbucean incluso los niños sordos produciéndoles placer, no obstante, los niños de audición normal lo realizan de forma más intensa ya que al escucharse se refuerzan.

Progresivamente el balbuceo alcanza forma de actividad intencional y en respuesta a la voz del adulto, en situaciones de intercambio afectivo aparece una conducta comunicativa llamada ecolalia o preparleta, en la que aparecen emisiones articuladas intencionalmente como respuesta e imitando las entonaciones que escucha en los adultos.

En el desarrollo del niño se produce un momento en el que los juegos adulto-niños cobran especial relevancia, son los formatos. En ellos se pueden producir las siguientes interacciones:

- Atención conjunta es el intento por parte del adulto o del niño de atraer la atención del otro hacia un objeto o actividad.
- De acción conjunta o interacción con el objeto es la actividad del adulto y el niño sobre y con un objeto externo a ambos. Los juegos consisten en sacar y meter, construir y tirar, dar y tomar....
- Interacciones sociales son saludos, despedidas.... rituales en los que se hace participar al niño desde muy pronto.

Hacia el año de vida el niño tiene una intención comunicativa y lo podemos comprobar con los siguientes indicadores:

- Alternancia de miradas entre el objeto y la persona adulta que está pendiente de él/ella.
- Intensificación, acción o sustitución de señales hasta alcanzar lo que pretende.
- Cambios en las señales con objeto de alcanzar aquello que desea.

ETAPA LINGÜÍSTICA:

Al final de la conducta ecológica, el niño muestra su apertura al mundo con la comprensión pasiva, esta es creciente y los padres la facilitan al dirigirse a el/ella constantemente.

El paso de la comprensión pasiva a la emisión del lenguaje es lento pero firme y cada adquisición es irreversible

Las primeras unidades dotadas de sentido son monosílabos, que dan comienzo a una etapa de "palabra-sílaba" o "monosílabo intencional".

Aparece a continuación las secuencias generalmente de dos sílabas iguales que el adulto suele reconocer como palabras. No se trata de ningún descubrimiento porque existe continuidad en todas las fases. Generalmente el niño emite tales expresiones en el mismo lugar en que el adulto las ha utilizado, este las refuerza y las repite, al reforzarlas generalmente con signos de alegría el niño tiende a repetir las cada vez más.

A estas palabras aisladas se les ha llamado holofrases, que funcionan en el niño como una frase en el adulto, son emitidas con diferentes matices de tono (similar al de una pregunta, descripción...) y contienen un mensaje, una intención (pedir, rechazar, negar...) mucho más rico y complicado que el significado de la palabra en sí y que solo puede interpretarse en un contexto concreto.

Una ventaja clara de las palabras respecto a los gestos es que estos suelen depender de la presencia visible del objeto al que se refieren y las palabras permiten referirse a objetos ausentes.

Etapas de las dos palabras.

A esta etapa a veces se le llama también del "habla telegráfica"

La palabra-frase evoluciona a partir de los 18 meses, aunque las diferencias individuales suelen ser muy grandes entre los niños, dejan de usar palabras aisladas y empiezan a combinarlas de dos en dos.

Estas combinaciones no son imitaciones del habla adulta, ya que los adultos nunca hablan así, ni se producen al azar, sino que están organizadas con una gramática infantil que es bastante diferente a la de los adultos, son creaciones originales de los niños.

Resulta imposible reconstruir el significado de estas "frases" sin saber el momento y lugar donde se han producido.

Las palabras que se emplean son nombres, verbos, adjetivos y sus combinaciones.

Nombre + Nombre

Nombre + Verbo

Verbo + Nombre

Nombre + Adjetivo

DESARROLLO A PARTIR DE LOS 3 AÑOS.

Después de la etapa de dos palabras el lenguaje crece de tal manera que es difícil enmarcarlo bajo un título.

Durante el 3º y 4º año de vida el lenguaje aún teniendo cierto aire telegráfico crece de forma vertiginosa,

- El vocabulario pasa de unas cuantas palabras a varios cientos.
- Las frases se hacen más largas y complicadas.
- Se incluyen preposiciones en las frases.
- Aparecen el género y el número en las palabras.
- Aparecen los artículos.

Durante el tercer año, aunque con diferencias individuales, se adquieren las reglas de sintaxis, es decir se ordenan y se enlazan las palabras para formar oraciones y se unen estas entre sí.

Aparecen las sobrerregulaciones o hiperregulaciones y con ellas surgen errores que en etapas anteriores no cometían. Hacen regulares algunas formas de los verbos que son irregulares. Seguramente son formas que nunca han oído de labios de los adultos y no lo pueden imitar y ellos mismos recurriendo a ciertas reglas aprendidas las aplican y resultan estas formas que nos resultan graciosas: Estas formas desaparecen poco a poco al escuchar modelos correctos.

Desarrollo del lenguaje después de los cinco años.

Hacia los 4 ó 5 años de edad los niños han adquirido ya los aspectos más importantes del lenguaje, pero su desarrollo continúa durante toda la vida.

Ahora aparecen nuevas experiencias, la escuela, los amigos, la televisión, las lecturas, las lenguas extranjeras... Todos ellos proporcionan gran variedad de conocimientos y nuevos modelos de uso del lenguaje

El dominio de las habilidades básicas de lectura y escritura facilita el acceso a nuevos lenguajes: matemáticos, lógicos.... con los que el lenguaje se hace cada vez más correcto y el vocabulario aumenta sin cesar.

Los profesores, amigos, radio, televisión, libros, comienzan a ser modelos y a participar de la comunicación.

Deberíamos concluir reflexionando sobre la necesidad de hablarle y hacerle hablar en cualquier momento ó situación y plantearle las actividades como juegos.

El lenguaje no se desarrolla con un ritmo idéntico en cada individuo, por tanto no podemos establecer un calendario común para todos los niños/as ya que cada uno tiene su propio ritmo

Rasgos principales de las distintas etapas del desarrollo del lenguaje.

Aspectos morfosintacticos

1ª Etapa: prelingüística: 0-12 meses.

0-6 meses	Vocalizaciones no lingüísticas.
6-9 meses	Adquieren entonación
9-10 meses	Preconversación. Da lugar a la respuesta del adulto.
11-12 meses	Comprenden algunas palabras. agrupan sonidos y sílabas

2ª Etapa: Primer lingüística: 12 meses a 6 años.

Primer desarrollo sintáctico: 12- 30 meses.

12-18 meses	Surgen las 1ª palabras. Se produce la sobreextensión.
18-24 meses	Aparecen las frases de 2 elementos, el plural. Oraciones negativas e interrogativas.
24-30 meses	Aparecen las frases con 3 elementos.

Expansión gramatical: 30- 54 meses.

30-36 meses	Aparecen las frases de 4 elementos. Las frases coordinadas. Aumenta el uso del género y nº. Uso de verbos auxiliares ser y estar. Uso de pronombres. Uso de artículos determinados, de adverbios de lugar.
36-42 meses	Aparecen las oraciones subordinadas. Las estructuras comparativas. La integración de los negativos. Uso de los auxiliares ser y haber. Aparecen las perífrasis de futuro.
42-54 meses	Se introducen los pronombres posesivos. Se utiliza la pasiva. Se utilizan expresiones como; después de, también. Uso correcto de los verbos en presente, pasado y futuro. Uso de preposiciones de tiempo; ahora, después, hoy, mañana,.....

Etapas de últimas adquisiciones: A partir de 54.

54 meses-....	El niño aprende estructuras sintácticas más complejas. "aunque si, de todos modos..". Perfecciona las que ya conocía hasta los 7 u 8 años. Se manejan las adivinanzas, chistes,.... Se acaba aquí las etapas de aprendizaje del lenguaje.
---------------	--

Alicia Serrano Pavón

LISTEN AND THINK!

Alistair Watson

Listening is one of the 4 skills in language and for most language learners is one of the most difficult, while also one of the most important; the Order of 10th August 2007 establishes that "it takes up the greatest part of our communicative exchanges". Students often, however, feel stressed by listening activities- they often have a mental block, a belief that they won't be able to understand. Other reasons for their finding understanding natives difficult are that students often think they need to understand every word, which is very difficult before upper intermediate level, or that they are hearing different speaking speeds and or accents.

Richards (2009) point out that there are two types of processes involved, top-down and bottom-up. Many traditional classroom activities focus on bottom-up, i.e. using the incoming input as the basis for understanding the message. "Comprehension begins with the received data that is analyzed as successive levels of organization – sounds, words, clauses, sentences, texts – until meaning is derived. Comprehension is viewed as a process of decoding".

Below I set out some ideas for listening activities, to help train our learners to listen better, and have more confidence in themselves.

Top-down processing, on the other hand, refers to "to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message. Whereas bottom-up processing goes from language to meaning, top-down processing goes from meaning to language." For example, the phrase "I am going to the dentist this afternoon" would usually trigger a schemata in the mind of the hearer about the goals (drilling, a check-up) prospective outcome (relief and/or pain and suffering), the participants (dentist, patient), etc. "Good luck" might be an appropriate response and if the next day our friend comments "I didn't feel a thing", minimal further communication about the visit is needed.

Below I set out a series of tips to help students work on both top-down and bottom-up processing.

1. Make the listening *task* simple, not the listening *text*. This is vital; the activity must be doable, or students will begin to panic, and block up.
2. Always have a lead-in to the activity, if possible with visual support. Except on the telephone, real-life listening always has a context. If you have them mentally prepare for the listening, it should make the actual listening easier. Typical activities could include any of the following:
 - i) Look at the pictures and predict what is happening. Then listen and check
 - ii) Tell students the subject of the conversation and have them predict what words they expect to hear- this makes it easier for students to recognise the words aurally. If the speakers are in a train station, we could predict *ticket, platform, change etc.* As a general rule, students need to consider context in terms of *what would I/people say here?*
 - iii) Give students a series of True/False questions to discuss. Then they listen to check their answers.
 - iv) Give students a series of words that are in the dialogue and explain the context. Have them then try to invent the dialogue before listening and checking.
 - v) Pre-teach all vocabulary beforehand- try giving it to them the class before to study, and then revise before listening.
3. Have students compare their answers after each listening -- let them use L1. This way the weaker students have some answers and feel better. Alternatively, for weaker students, their activity could be easier, e.g. give them discrimination activities (*six/seven o'clock*) rather than gap-filling.
4. Have students listen to English songs as background noise while doing other activities in class, and encourage them to do the same at home. This sensitises them to intonation patterns and rhythm.
5. Teach them the use of stress patterns in English, both at word and sentence level. Have them examine texts and mark the stressed words.
6. Let students control the disc/tape and let them rewind and re-listen as many times as they like.
7. Show them the text after listening, and have them listen again, so they can see where they were going wrong. Have them explain what they heard or misheard.

8. Use short dictations at the end of the class from a text they have already seen during the lesson. This helps boost confidence.
9. Use a wide variety of accents, and dialects, and of different lengths, both formal and informal. Speakers should be native and non-native. A rich variety of material is now available on internet, podcasts, satellite TV etc.
10. Teach students the phrases needed for requesting repetition or clarification in real-life situations; not "Repeat" but "Can you say that again please?/Sorry etc, depending on the context.
11. Whenever doing speaking activities, ensure the parties involved are actually listening to each other. Have them feedback on what their partner says (also a useful way of checking 3rd person Present Simple endings), or use appropriate responses to what's being said, e.g. Really/Did you/Uhuh
12. Accustom students to look through the listening activity, to ensure they know what is expected. Have them decide if in each case, the missing information is a number, a date, a place etc. In some cases they may be able to guess the information from the context or visual support.
13. Have students listen for tone, urgency, irony, emotion, all of which can give clues as to meaning. Use conscience-raising activities such as having them repeat the same sentence (I'm going to the cinema) with a variety of emotions (surprise, excitement, boredom) and seeing if their partners can identify it correctly.
14. This is the last point but by no means the least. Use videos as listening activities – the visual support provided by the context gives students more confidence. Except via telephone, students in the real world will rarely be in a situation where they will be unable to see their interlocutor, so as much as possible the practice they get should be as realistic as possible.

A pair of fun listening activities:

1. Guess the hidden word.

Each student receives a word on a piece of paper. In pairs, they then begin a conversation on a topic that the teacher has chosen. During the course of the conversation, both have to use the word, but in a completely natural way. After a few minutes, they then guess what their partner's secret word was.

2. A series of words are written on cards and placed, face up, in front of the students, who sit with their hands behind their backs. Play the tape or dictate the text. When students hear one of the words on the card, they grab for it. The winner is the person with most cards. Include a few words of a similar sound eg *white/write*. As a follow-up activity, ask them to invent dialogues using the words they've grabbed.

Bibliography:

- Nation, Newton. *Teaching EFL listening and speaking*. Routledge.2009
- Richards. *Teaching Listening and speaking*. CUP 2008

Recommended websites:

- <http://www.esl-lab.com/> (variety of adult and children talking on varied topics)
- <http://iteslj.org/links/ESL/Listening/> (page belongs to the EFL journal)
- www.podcastsinenglish.com/ *podcasts come with worksheets prepared*
- <http://www.learnenglishfeelgood.com/eslvideo/> clips of films with questions provided

Alistair Watson

LA DIVERSIDAD, MULTICULTURALIDAD Y EL ETNOCENTRISMO EN LA EDUCACIÓN Y EN NUESTRAS AULAS

Elena Jiménez Díaz

CONCEPTOS Y TEORÍAS.

Antes de ahondar en la problemática a analizar, deberíamos aclarar algunos conceptos que utilizamos a diario como docentes y ciudadanos de un Estado plurilingüe y con una gran diversidad cultural. A diario solemos caer en la confusión creada al respecto de dichos conceptos, hasta el punto de haber asimilado sus usos como correctos.

La noción de cultura que tengamos va a ser el punto de partida hacia una determinada concepción sobre algunos conceptos como multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad, etnocentrismo, convivencia...

Por todo ello, comencemos exponiendo que en 2005 la UNESCO definió el término **CULTURA** como "Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias.

La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como **discernimos los valores y realizamos nuestras opciones**. Por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un **proyecto inacabado**, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden".

Sin embargo, en nuestro día a día solemos escuchar apelaciones sobre la "incultura" o "cultura" que tiene ciertos grupos de personas, equiparando generalmente el término cultura al de formación o instrucción en ciertas artes o conocimientos. ¿Es que la tribu africana de los **masai** no tiene cultura?

Éste es el principio de una cadena de concepciones erróneas que impregna nuestra sociedad y por extensión, la educación en nuestras aulas.

CARACTERÍSTICAS DE LAS CULTURAS

1. **Toda cultura tiene historicidad.** Está inscrita en el tiempo y sufre influencias y modificaciones a lo largo de su devenir histórico.
2. **Toda cultura es compleja.** Por tratarse de un conglomerado de conocimientos, normas, costumbres, creencias, creaciones simbólicas y materiales, no se la puede reducir aun esquema lógico sino describirla como un sistema en el que estos elementos interactúan y se modifican constantemente.
3. **Todas las culturas son dinámicas.** Por estar insertas en el devenir histórico y en un ámbito geográfico determinado, estos factores son modificados por la propia sociedad o por factores externos que requieren cambios técnicos, productivos, de organización y jerarquías sociales. Sólo su caracterización exterior, caricaturiza su estabilidad, transformándolas en un todo estático.
4. **Ninguna cultura está exenta de contradicciones.** Según se manifiesten sus dinámicas sociales y productivas se darán tensiones entre grupos e individuos, sobre la interpretación de sus creencias, las discrepancias sobre el orden jerárquico establecido, la aceptación o modificación parcial de las normas de conducta social, los conflictos entre sectores productivos, geográficos, lingüísticos, religiosos.
5. **Todas las culturas son heterogéneas.** Sólo el estereotipo y la ignorancia del observador puede calificar a una sociedad de homogénea. En una sociedad cualquiera, en cualquier grado de desarrollo técnico en el que se encuentre, entre sus miembros existe diversidad de: intereses, concepciones cosmogónicas, escalas de valores, necesidades vitales, comportamientos cotidianos tan variados como los que supuestamente les diferencian y distancian de otras culturas.
6. **Cada cultura está sometida a influencias internas y externas.** Las culturas son permeables tanto a los efectos positivos como a los negativos del contexto en el que se encuentran inmersas. La mundialización les afecta a todas. Genera hegemonías, crisis de identidad, migraciones voluntarias y forzosas, conflictos y alianzas.

7. **Las culturas en contacto se influyen mutuamente.** Sea a través de la convivencia, el conflicto, los intercambios comerciales, religiosos, lingüísticos o de conocimientos tanto teóricos como prácticos, en todas las culturas hay infinidad de elementos “mestizos” que se manifiestan con mayor o menor fuerza según la relación de poder que exista entre esas culturas en contacto.

Fig. 1: “Características de las culturas”
(Jiménez y Malgesini, 1997)

A raíz de lo expuesto, algunos conceptos a destacar son:

- **MULTICULTURALIDAD:** Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. Se mantienen en guetos y viven vidas paralelas. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles.

En los casos en que exista equidad y respeto mutuo se puede pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo. (Argibay, 2003)

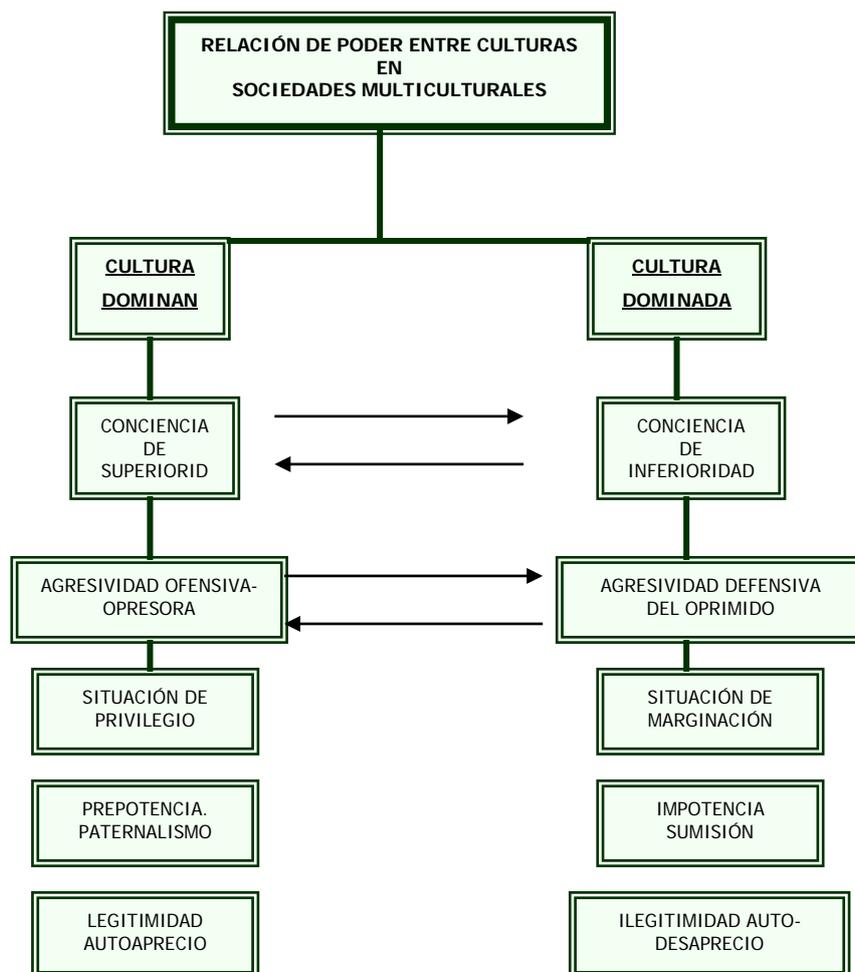


Fig 2: “Teoría de poder entre culturas en Sociedades Multiculturales”. (Argibay, 2003)

- **MULTICULTURALISMO. PLURALISMO CULTURAL.** Según Jiménez y Malgesini, 1997, el multiculturalismo es aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad entre aquellos grupos o comunidades étnicas que sean cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes.

Valora positivamente la diversidad sociocultural y tiene como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia.

En este modelo, la diversidad existente no desaparece sino que se mantiene, se recrea; no desaparece ni por adquisición de la cultura dominante y abandono del original ni por el surgimiento de una cultura integradora con los aportes de los preexistentes. La diversidad cultural se considera algo bueno y deseable, se fomenta la práctica de tradiciones etnoculturales, se buscan vías para que la gente se entienda e interactúe respetando las diferencias.

Los fundamentos esenciales del pluralismo cultural/multiculturalismo se pueden sintetizar en:

- 1) Aceptación de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o raciales y su valoración positiva. La organización de la vida en sociedad se realiza sobre bases comunes y respetando las tendencias diferentes así como las complicaciones que ello conlleva
- 2) Defensa y reivindicación explícita del derecho a la diferencia, el derecho a ser distinto en valores, creencias, adscripción étnica, etc. Se pone el acento en la diferencia como derecho, al mismo nivel que otras situaciones, por ejemplo de sexo-género.
- 3) Reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes, elemento esencial en todo pluralismo.

- **INTERCULTURALIDAD:**

Surgido desde el campo educativo y con aportación desde otros ámbitos como la sociología, la antropología o la psicología, es un concepto que trata de superar las carencias del concepto de multiculturalismo que, tal vez, denota una situación más bien estática de la sociedad, al contrario que ésta, que trata de reflejar, de manera dinámica, la interacción de diferentes culturas entre sí.

(Jiménez y Malgesini, 1997)

La interculturalidad desde la educación se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si no es, a la vez, reconocida por los demás.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas; se centra en el contacto y la interacción, en la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural; esto es, la interacción sociocultural en el contexto de la globalización económica, política e ideológica de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. Se habla de ciudadanía común y diferenciada.

- **CONVIVENCIA:**

La convivencia, al contrario de la coexistencia, hay que construirla, e implica, entre otras cosas aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto. Como acción de convivir, lo más destacable es que la convivencia requiere aprendizaje; es un arte que hay que aprender.

La convivencia implica a dos o más personas o grupos que son diferentes, en una relación en la que siempre intervienen otros y que, además, está sujeta a cambios incesantemente, exige adaptarse a los demás y a la situación, es decir, ser flexible.

La convivencia exige tolerancia, en el sentido no de concesión graciosa, paternalista y misericorde con el otro al que se domina, sino en el sentido de aceptar aquello que es diferente. Una actitud intolerante está reñida con el establecimiento de relaciones armoniosas o de convivencia porque rechaza al otro, ya sea en su totalidad o en algunos aspectos esenciales en la vida de relación.

La convivencia necesita del establecimiento de unas normas comunes "**normas de convivencia**" en una regulación del espacio social, unas responsabilidades; en fin, unas reglas de juego aceptadas y cumplidas por todos. (esto es algo que estamos llevando a cabo muy a menudo en nuestras aulas con técnicas como la creación democrática y entre todos los miembros del grupo de las normas de convivencia del aula o "el Decálogo del Buen Compañero"

La convivencia no es algo opuesto al conflicto ni significa ausencia de conflictividad, pero sí requiere regulación y resolución pacífica de los conflictos.

• **TEORÍA DEL ETNOCENTRISMO: (Argibay,2003)**

Podemos decir que el etnocentrismo es un concepto elaborado por la antropología para designar a la tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales. Esta práctica está vinculada a la creencia de que la etnia propia y sus prácticas culturales, son superiores a los comportamientos de otros grupos.

El etnocentrismo es una tendencia común a cualquier grupo humano, como tales, nos resulta muy difícil evitar que los elementos de nuestra propia cultura sean calificados o comentados en términos positivos; dotando inconscientemente (en la mayoría de los casos) de algún aspecto de negatividad, las creencias y costumbres ajenas.

En base a estas ideas de conceptos y teorías interrelacionadas, vamos a pasar a ver cómo se reflejan en nuestro ámbito educativo.

DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN.

Tanto en los principios de nuestro sistema educativo, como en sus fines, (artículo 1 y 2 de la LOE), se defienden aspectos como **“la Equidad, Igualdad de oportunidades, inclusión educativa y la no discriminación, compensando desigualdades culturales, económicas y sociales.”** (MEC,2006 a).

Por tanto, el desarrollo de nuestro currículo debe basarse en una **EDUCACIÓN INTERCULTURAL**. Según Fernández y Molina,2003, podemos decir que : La *educación intercultural* es una de las cinco escuelas o tipos de educación, junto con la *racista o segregadora*, la *asimilacionista*, la *integracionista o compensadora* y la *pluralista*. Los fundamentos de la educación intercultural son:

- a) Considerar la **diversidad humana**, no como un problema sino **como algo positivo y, sobre todo, como una gran oportunidad de intercambio y enriquecimiento**. Desde esta perspectiva, es preciso educar en la pluralidad de sistemas, creencias, estilos de vida, culturas, modos de analizar las experiencias familiares, maneras de enfocar los acontecimientos históricos.
- b) Estimar que el **sistema educativo monocultural es pedagógicamente incoherente, en el sentido de que no despierta la curiosidad (...) acerca de otras sociedades y culturas (...)**. Además, la educación monocultural no desarrolla la capacidad de imaginación, ya que ella consiste en la capacidad para concebir alternativas y difícilmente se puede hacer cuando no se le presentan más opciones que su propia sociedad y cultura.
- c) **La educación intercultural va dirigida a todos**. Por su propia naturaleza, la educación en y para la interculturalidad es necesaria para todas las sociedades y culturas y para todas las categorías de personas. La aplicación restringida solamente a centros con presencia de minorías étnicas, de políticas educativas diseñadas para preparar para convivir en una sociedad multicultural, distorsiona el sentido de la misma y se ha cerrado, generalmente, con fracasos.
- d) La educación intercultural debe sopesar bien la relevancia de los factores culturales tanto étnico, religiosos o lingüísticos, a fin de que ello no genere efectos contraproducentes (...). Los planteamientos interculturales deben dirigirse a la no separación física de alumnos de diferentes culturas (...)
- e) **La educación en la interculturalidad exige la participación del conjunto de los colectivos de la comunidad.**

Pero llevando a cabo una visión realista por la práctica educativa en nuestras aulas, veremos cómo desde aspectos tan subjetivos como es el currículo implícito u oculto, hasta los materiales curriculares que desarrollamos en nuestra práctica educativa están impregnados de diversas concepciones, que en la mayoría de las veces se alejan de esa Educación Intercultural por la que apuesta nuestro sistema educativo.

Es destacable el hecho de que nuestros materiales curriculares; especialmente libros de textos, medios audiovisuales, algunos libros de lectura...todos ellos transmiten concepciones específicas sobre la cultura y la diversidad. Pero ¿Qué concepción expresan de la diversidad? Algunos estudios han evidenciado en qué medida se manifiesta en la mayoría de los libros de textos el etnocentrismo cultural, el abuso de los estándares culturales, la esquematización de los tópicos y estereotipos culturales, la racialización en la explicación de la diversidad humana...

En la realidad en nuestras aulas se impone la supremacía de los libros de textos en relación al resto de materiales curriculares y es por ello por lo que diversos estudios realizados por el Departamento de pedagogía social de la Universidad de Castilla la Mancha, señalan las tendencias predominantes en una numerosa y actualizada muestra de libros de textos. Referiré escuetamente sus conclusiones fundamentales:

- **Multiculturalismo Invisible:** La mitad de los libros de textos analizados, no incluyen ninguna regencia a la interculturalidad.
- **Multiculturalismo Políticamente correcto:** Cuando hay referencias explícitas, el multiculturalismo suele presentarse mediante alusiones de carácter puntual y retórico. Un ejemplo de esto en un texto de lengua sería cuando las alusiones a la diversidad cultural que supone diversidad lingüística son habituales; sin embargo en el desarrollo de este contenido rara vez profundiza en esta cuestión. No se ven ejemplos de esa diversidad lingüística que comentaba en su teoría.
- **Multiculturalismo lejano, exótico, curioso:** Se trata de un planteamiento que suele apoyarse en la utilización en la utilización de ilustraciones que refuerzan esta percepción "lejana" a menudo realizada de la diversidad
- **Multiculturalismo como Manifestación de la cultura simbólica:** Aproximadamente una quinta parte de los materiales que hacen alusiones explícitas a la diversidad cultural, la expresan basándose en los aspectos simbólicos de la cultura como gastronomía, folclore, fiestas... reforzando el estereotipo de la lejanía o rareza de la diversidad.
- **Multiculturalismo Racializado:** Se manifiesta una frecuente racialización en la explicación de la diversidad humana y como consecuencia de la diversidad cultural. Esta racialización se constata mediante tres procedimientos:
 - A) La presencia regular y persistentes de lo racial en las ilustraciones basándose en mostrar una versión dura asociando imágenes racializadas a contextos de pobreza y marginalidad.
 - B) El alejamiento de la percepción de la diversidad cultural partiendo de ilustraciones que sitúan al "diferente" en contextos lejanos a nuestra realidad.
 - C) La Descontextualización de Imágenes, utilizando ilustraciones que no tienen relación con los textos a los que acompañan, desvirtuando así, el ejercicio y la actividad propuesta.
- **Diversidad Cultural y la persistencia de Estereotipos:** Lamentablemente este análisis ha constatado la persistencia (no muy numerosa, pero sí sorprendentemente tosca y grosera) de antiguos estereotipos. En ocasiones estos aparecen acompañando actividades no relacionadas con el tratamiento de la diversidad y en otras, las utilizan en el apartado en que el texto está tratando la cuestión de la diversidad humana.

Quizás, una manera fácil de comenzar a plantearnos, como docentes, las relaciones entre la educación intercultural y currículo, es hacer explícito el planteamiento que subyace en los materiales que utilizamos en nuestra práctica educativa habitualmente. Sin duda, pueden servirnos algunas reflexiones en relación a la transversalidad, contenidos, metodologías...

A continuación basándonos en Fernández y Molina, 2003; se propone un sencillo guión para ayudar a analizar nuestros materiales curriculares:

MATERIALES CURRICULARES Y DIVERSIDAD CULTURAL. ALGUNOS CRITERIOS DE ANÁLISIS.

En relación al FORMATO:

- ¿Tiene una presencia atractiva y clara?
- ¿Plantea la utilización de materiales diversos (manipulativas, escritos, orales, audiovisuales...)?
- Tipo de Material Curricular (abierto o cerrado): Libro de texto, carpeta, conjunto de unidades didácticas...

En relación a Los Contenidos:

- ¿Hay equilibrio entre los contenidos de carácter conceptual, actitudinal y procedimental?
- ¿Están organizados de manera que se facilite la conexión entre áreas?
- ¿Se relacionan con el entorno con que se desarrolla la actividad?
- ¿Conectan con los intereses de los alumnos y alumnas?
- ¿Se incluye la diversidad cultural como contenido?

En relación a la Metodología:

- ¿Fomenta el uso de diversas fuentes de información?
- ¿Utiliza (en los textos, las actividades, las fuentes...) referencias a la realidad inmediata de los alumnos/as?

- ¿Facilita la explicación de las concepciones que tienen los alumnos/as sobre el tema que se trabaja?
- ¿Ayuda a conectar entre lo que los alumnos/as saben y los contenidos a trabajar?
- ¿Da protagonismo a los alumnos/as en el proceso?
- ¿Plantea la aplicación de los contenidos trabajados en situaciones vivenciales (reales o simuladas)?
- ¿Remite al uso de recursos de la vida cotidiana?
- ¿Plantea la diversificación de agrupamientos y técnicas de trabajo?
- ¿Facilita y estimula la interacción y la cooperación entre alumnos/as?

En relación al tipo de actividades planteadas:

- ¿Se trata de actividades cerradas o abiertas?
- ¿Se plantean diversos desarrollos para las actividades?
- ¿Se plantea diversos tipos de actividades a desarrollar en distintos agrupamientos.
- ¿Plantea actividades de estilo cooperativo?
- ¿Plantea actividades autorizadas por los alumnos?
- ¿Hay actividades de trabajo autónomo?
- ¿Hay actividades de desarrollo diferenciadas (de refuerzo, profundización...)?
- ¿Se contemplan actividades de carácter lúdico?
- ¿Plantean la utilización de distintos espacios del centro?
- ¿Plantean la utilización de recursos del entorno?

En relación a la Evaluación:

- ¿Integra actividades de evaluación a lo largo del proceso?
- ¿Participan los alumnos/as en el establecimiento de los criterios e instrumentos de evaluación?
- ¿Hay ejercicios de autoevaluación, coevaluación...?
- ¿Se centran las pruebas de evaluación sólo en contenidos conceptuales?

CONCLUSIÓN

La sociedad del siglo XXI en la que vivimos inmersos, es una sociedad rica en diversidad cultural y lingüística.

"La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras." (UNESCO,2001)

Como maestros y maestras, debemos preparar a jóvenes capaces de integrarse de manera activa y participativa en esa sociedad diversa y plural y para ello resulta imprescindible primero conocer bien los aspectos que impregnan la diversidad y vivir esa diversidad día a día desde nuestras aulas, enriqueciéndonos y enriqueciendo a nuestro alumnado con ella.

Solo con una educación que potencie la diversidad, podremos lograr jóvenes preparados para la vida en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGIBAY,M. (2003): *"La tentación del menosprecio en la Diversidad Cultural"*. Bilbao: Hegoa.
- "Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural". París: 2001
- JIMÉNEZ,C ;MALGESINI,G.(1997): *"Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad"*. Madrid: LA cueva del oso.
- FERNÁNDEZ,T; MOLINA,J.G. (2005): *"Multiculturalidad y Educación: teorías, ámbitos y prácticas"*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARVIN,H. (1990): *"Antropología Cultural"*. Madrid: Alianza Editoria..

Elena Jiménez Díaz

LA IMPORTANCIA DE LOS TEMAS DE CARÁCTER TRANSVERSAL

Elvira Galván González

¿Quién no ha oído hablar alguna vez de los temas transversales? Hoy en día es fundamental inculcar a los más pequeños una serie de valores que guiarán su conducta a lo largo de sus vidas.

Debemos introducir a los niños y niñas unas pautas de conducta adecuadas para que ellos las cuestionen, se interesen por ellas, las afirmen y, sobre todo, las interioricen. Es imprescindible que tengan buenos modelos, ¿y quién mejor que el educador/a como modelo positivo a seguir?

Para todo ello, el papel del profesor es de vital importancia. Los niños/as lo miran, lo escuchan, lo toman como referente y, sobre todo, y más aún en la etapa de Infantil, lo imitan.

Como ya han estudiado diversos autores, tales como Bowlby, Ainsworth, Félix López..., la afectividad en el niño/a no se puede dejar a un lado. Desde la educación, tenemos que fomentar el autoconcepto, la autoestima, la sociabilidad en el alumnado, ya que sin esto no podrá darse el desarrollo en su totalidad. El tipo de apego que tienen los pequeños/as con las figuras de su entorno más próximo, hace que se desarrollen en mayor o menor medida en todos los ámbitos de su aprendizaje y vida en sociedad.

Qué mejor que hacer partícipes a los niños/as de una educación en valores, partiendo del afecto y el cariño. De esta forma, se sentirán confiados, seguros... y valorarán mejor todos los aspectos del mundo que les rodea, así como a las personas de su alrededor. Con ello, se ayudará, al mismo tiempo, a que pasen de un egocentrismo puro que caracteriza a los niños y niñas en torno a los dos años, desarrollando, poco a poco, inclinaciones empáticas.

Y ahora nos preguntamos: ¿esto es algo que se puede dar solo en el aula o debemos extenderlo a más situaciones de la vida del niño? Claro que no es solo labor del docente. La familia, los amigos, la comunidad escolar en sí misma..., todo influye en el desarrollo de estos temas que tanta importancia presentan.

El maestro/a siempre ha de buscar la coherencia entre todos los factores que tienen lugar en la educación. Es por ello que a los temas que vamos a llevar a cabo se les dote de un carácter transversal.

En cada una de las materias, cada una de las situaciones, para cada uno de los momentos que se den... los alumnos han de tener presentes estos temas, valores, actitudes...

Los contenidos de carácter transversal, conocidos comúnmente como temas o ejes transversales, venían definidos según la Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía; la Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales del currículo; y la Orden de 6 de junio de 1995, de Cultura Andaluza. Si bien, en la actualidad, estas tres órdenes han sido derogadas, por lo que para tratar los contenidos de carácter transversal lo haremos en base al Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía; y a la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo de la Educación Infantil en Andalucía.

Aquí queda recogida la importancia de su tratamiento en cada una de las áreas del currículo, como podemos corroborar en el artículo 5, punto 7, del Decreto 428/2008, de 29 de julio: "Las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable, y la utilización del tiempo de ocio". La Orden de 5 de agosto de 2008 lo dice en el apartado e) del artículo 3.

Es por esto que a partir de aquí trabajaremos en todos los ámbitos de la vida del niño/a una serie de valores, conductas, normas... para que integre en su pensamiento y manera de actuar un eje positivo que vertebrará su educación.

¿Por qué son importantes unos **valores democráticos, cívicos y éticos** en la educación de los más pequeños? Estos, junto a los que iremos viendo más adelante, guiarán su vida futura, su manera de actuar frente al mundo...

Hemos de inculcarles desde su llegada a la escuela una serie de valores que guíen su conducta a lo largo de sus vidas. Podremos hacerlo desde el centro educativo a través de diversas formas. Por ejemplo, estableceremos una serie de normas que cumpliremos, las cuales serán elegidas entre todos/as, siempre ejerciendo el maestro su papel de guía en el aula, y orientando en lo posible las actuaciones del grupo clase.

En la sociedad es muy importante la integración en la misma del ser humano en cuanto a unas normas, unas pautas de conductas, de actuar bien y adecuadamente... y desarrollaremos en nuestros niños y niñas todos los valores posibles para contribuir a ello (aquí la familia juega un papel trascendental).

Pero no solo hemos de trabajar transversalmente a lo largo de toda la estancia de nuestro alumnado en el centro, qué valores son los adecuados, o cómo han de actuar respecto a unas normas... También hay otros temas de especial relevancia que no podemos olvidar.

Entre ellos, se encuentra la **diversidad cultural**. En el mundo en que vivimos existen, o mejor dicho, coexisten muchas culturas. Y, como es lógico, ninguna de ellas es igual a las otras. Es ahora cuando debemos preguntarnos y preguntar a nuestro alumnado: Si las demás culturas son distintas a las nuestras, ¿son peores?, ¿o quizás mejores? La respuesta debería ser una voz al unísono que nos dijese: Ni mejores, ni peores, simplemente diferentes. Y es que por desgracia en esta sociedad hay algunas personas que no tienen muy en cuenta lo culturalmente importante de la diversidad y tienden a tachar como rechazable lo diferente.

Desde pequeños, debemos enseñarles que si un niño es de otro país tiene los mismos derechos que nosotros. Que si una niña es de otra religión, igualmente es merecedora de las mismas condiciones de las que gozamos nosotros. En una misma aula existe diversidad: hay niños morenos, pelirrojos... con pelo corto, largo... altos, bajos... Incluso hay algunos que aprenden a ritmos diferentes, o que necesitan una ayuda que a lo mejor otros no requieren para la consecución de un mismo objetivo. Pues si en clase pasa esto y lo toleramos sin pensar nada más, debemos interiorizar esa misma actitud para todo lo que veamos y conozcamos en la sociedad. Los más pequeños han de estar abiertos a cualquier tipo de persona, y para ello hemos de educarlos en lo maravilloso de la diversidad. Ninguno somos iguales y en eso está el encanto de ser uno mismo.

Muy ligado a esto, encontramos otro tema transversal denominado **cultura de paz**. Debemos establecer unas normas de convivencia para el aula, el centro, la calle... Es muy importante tener una estrecha relación con las familias y que trabajen esto también desde casa. No solo debemos celebrar el día de la Paz el 30 de enero. ¿Qué sucede el 31, o el 10 de febrero, o el 5 de mayo...? ¿Y el 24 de septiembre? TODOS los días del año hay que trabajar la cultura de paz, todos y cada uno de los días hay que llevar a cabo una actitud solidaria, cargada de empatía. Hemos de ayudar los demás, y con ello los niños y niñas han de aprender que evitando disputas y actuando bien serán más felices y harán más felices a los demás.

Nosotros, como maestros, trataremos de evitar cualquier conflicto y, si los hubiera, los resolveremos pacíficamente fomentando que ellos respondan de la misma manera en su día a día. De esta forma, también aprenderán de los errores, de estos conflictos que, en un futuro, intentarán que no pasen, o no requerirán de nuestra ayuda para solventarlos.

Del mismo modo que debemos respetar a los demás, también será necesario contribuir al cuidado del medio ambiente. Nos referimos a un eje muy importante: la **sostenibilidad**. Aquí incluimos la necesidad de respetar y ayudar el medio que nos rodea. Todos somos integrantes del planeta, y como tales estamos en continuo compromiso de cuidarlo. Los niños y niñas tienen que aprender que, entre todos, podemos dar más y mejor vida a nuestro entorno. Ya nos lo afirmaban autores como Tonucci, Fröebel... y defendían la importancia del aprendizaje en el exterior: el entorno como fuente fundamental para que los niños aprendan, el juego al aire libre...

Considero fundamental el cuidado de las plantas, los animales... Tenemos que hacer saber al alumnado que no se debe contaminar, tirar cosas al suelo... También es muy bueno enseñarles las ventajas del uso del transporte público (autobús, bicicleta...), así como mostrarles y aplicar con ellos las normas básicas de circulación.

En el aula es conveniente el uso de material de desecho para la realización de diferentes objetos que, siguiendo a las Hermanas Agazzi, facilitará el desarrollo de las 3R (reducción, reutilización y reciclaje) que tan presentes están en nuestras vidas.

Y, cómo no, enseñarles a cuidarse a ellos mismos. Los niños y niñas adquieren las primeras nociones temporales a través de una serie de hábitos o rutinas. Es por esto por lo que mediante ellos nos será más fácil introducir a nuestro alumnado aspectos de vital importancia. Aquí hacemos referencia a los **hábitos de consumo y vida saludable**.

Con este tema transversal contribuiremos durante todo el curso a la adquisición de hábitos respecto a sus vidas como consumidores y atenderemos de pleno a su salud.

Trabaremos, por ejemplo, hábitos de higiene, de prácticas de alimentación saludables, detección de situaciones de riesgo y formas de prevención de accidentes... Así, desde pequeños, adquirirán estos hábitos interiorizando, a su vez, actitudes que ejecutarán de manera sistemática durante toda su vida y que, sin duda alguna, serán adecuadas para su bienestar.

Además de las consideraciones positivas que hagamos de todo ello, tendremos que atender también a otros tiempos de los que el niño/a dispondrá para hacer actividades de ocio. Estamos hablando, con esto, de un tema denominado **utilización del tiempo de ocio**.

Hoy en día hay muchos niños que no hacen buen uso de su tiempo libre. Desde la escuela, tendremos que guiarles para que aprovechen al máximo estos espacios de tiempo. La actividad lúdica en los más pequeños supone un hecho primordial. Jugando, los niños aprenden muchísimo: a través de los posibles rincones en clase, mediante juegos guiados... Nosotros, como maestros, haremos lo que esté en nuestras manos para enseñar a nuestro alumnado diferentes actividades a realizar, en lugar de ver durante todo el día la televisión, o caer en las videoconsolas haciendo un mal y excesivo uso de ellas...

El juego al aire libre, como señalaba Fröebel, es de vital importancia. Por ello, trataremos que los niños, siempre que puedan, salgan al parque a jugar, a correr, a andar... Y, para todo esto, les haremos conscientes de actividades que hacer en este tiempo: desde distintos juegos en la naturaleza (observando, experimentando...), hasta juegos con arena, rayuelas, neumáticos (de columpios)..., promoviendo con ello a la vez el desarrollo progresivo de la motricidad.

De la misma forma, les mostraremos cantidad de actividades a realizar en casa y que les pueden resultar igual o más motivantes que otras que no contribuyan a su desarrollo integral.

Pero no podemos zanjar aquí el análisis de los temas transversales ya que olvidaríamos dos que, aunque no están recogidos como tales en la Orden de 5 de agosto de 2008, son considerados de una clara importancia para su trabajo en las aulas infantiles. Éstos son la coeducación y la cultura andaluza.

Si vamos a enseñar a nuestros alumnos y alumnas a tener una serie de valores de acuerdo a la sociedad, a respetar el medio ambiente, a "hacer la paz y no la guerra"... no podemos dejar atrás el tema de la **coeducación**.

Debemos inculcarles desde pequeños que todos somos iguales, y que las diferencias que encontremos son necesarias. Así, habrán de desarrollar la idea de igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Cuando estamos con ellos en clase, solemos observarlos directamente para poder evaluarlos en cuanto a mejoras que podamos hacer para su adecuado aprendizaje. Pues la mayoría de los niños tienden a jugar con niños, así como las niñas lo hacen con las de su mismo sexo. Del mismo modo pasa con los juguetes: ¿hay juguetes de niños y juguetes de niñas? Esto debería ser algo que no nos tuviéramos que preguntar. Sin embargo, algunos niños/as contestarían, como parte de la sociedad también lo haría: Sí. Muñecas para niñas, coches para niños, fútbol para niños, limpieza para niñas... Nunca debemos dejar que nuestro alumnado piense así: todo es para todos y, tanto hombres como mujeres, merecemos el mismo respeto, las mismas condiciones... Así, desde la comunidad educativa, fomentaremos la coeducación en todo el alumnado.

Por último, quiero dejar claro que estamos hablando todo el tiempo de valores, cuidados, actitudes... que debemos potenciar en cualquier niño/a desde su entrada en la escuela. Si bien, ahora hago hincapié en que nos encontramos en este caso en la comunidad de Andalucía y ¿qué menos que enseñarles a los niños el gusto por lo nuestro? Cabe destacar en este momento el papel relevante del maestro por potenciar aspectos en el centro de la **cultura andaluza**. Debido a su importancia, lo trataremos como un eje transversal también, aunque no venga expuesto explícitamente en nuestra normativa vigente.

Debemos aprovechar los recursos que nos brinda el entorno: monumentos, plantas, alimentos, personajes, obras de arte, folclore... para que nuestro alumnado aprenda sobre nuestra propia tierra.

Ello conlleva a tratar de relacionar muchos conocimientos con Andalucía: la dieta mediterránea, la Giralda de Sevilla, la Mezquita de Córdoba, el escritor Antonio Machado... Hay millones de aspectos a tratar en clase y, siempre ajustándonos y adecuándonos al contexto de nuestro alumnado, a sus características y a sus intereses, tendremos que trabajarlos para que desarrollen el interés por nuestra comunidad.

Además, siempre hemos de tener presente que uno de los criterios para obtener un buen proceso de aprendizaje es enseñar al niño/a desde lo cercano hasta lo más lejano, por lo que la propia frase nos indica que tiene que conocer la realidad que le rodea para ir, poco a poco, abriendo su campo de conocimiento hasta aspectos bastante más alejados a él.

Hemos expuesto, durante todo el documento, la importancia que presentan los temas de carácter transversal como trabajo con nuestro alumnado. Pero, ¿quiere esto decir que debemos hacer al día una actividad de cada eje?, ¿o que es conveniente tratar uno a la semana? No. Como en todo lo que concierne a la Educación Infantil, tenemos que ser flexibles. Habrá días en los que surjan algunos de ellos, otros días en los que se aluda solo a uno... Y no pasa nada. Lo que debemos tener presente es que, en nuestro papel de maestros, sí que tenemos que aprovechar y sacar el máximo partido posible a cada una de las situaciones que tengan lugar en el centro, fomentando constantemente, así, la interiorización de cada uno de los temas que hemos venido tratando.

Elvira Galván González

EL TRABAJO POR RINCONES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Lidia Lara Barrera

- 1) INTRODUCCIÓN
 - a) CONCEPTUALIZACIÓN
 - b) OBJETIVOS
 - c) NORMAS DE FUNCIONAMIENTO GENERALES
 - d) VENTAJAS DEL TRABAJO POR RINCONES
 - e) EL PAPEL DE LOS PADRES/MADRES
- 2) ORGANIZACIÓN DE LOS RINCONES
- 3) TIPOS DE RINCONES
- 4) EXPERIENCIAS EN UN AULA DE INFANTIL A TRAVÉS DE TALLERES
 - a) ALUMNOS/AS DE 3 AÑOS
 - b) ALUMNOS/AS DE 4-5 AÑOS
- 5) EVALUACIÓN DE LOS RINCONES
- 6) BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

Los rincones implican una metodología creativa y flexible donde los niños/as, guiados por las propuestas de actividad, aprenden a observar, explorar, manipular, experimentar, descubrir, crear,... Permiten cierta flexibilidad en el trabajo, dejando sitio a la creatividad y la imaginación y, lo más importante, dejando espacio y tiempo para pensar. Así pues, a lo largo de este artículo se tratará de explicar cómo planificar y programar los rincones como una forma de trabajo en el aula de educación infantil presentando para ello propuestas concretas desde una perspectiva funcional y lúdica, basándonos en las ideas aportadas por diversos autores.

A) CONCEPTUALIZACIÓN

"El taller es una organización de diversiones o de actividades educativas que utiliza la inteligencia concreta, auxiliada por la motricidad manual, para la introducción de objetos. El taller tiende a dar las bases necesarias para el conocimiento de una profesión o para la formación gestual e intelectual indispensable para ocupar posteriormente un puesto de trabajo. Por extensión, el término taller designa también el lugar en que se desarrolla tal actividad o el grupo que se entrega a ella" (Vigy, L. 1986: 36).

El vocablo "taller" (Molinera, 1996), aplicado a la educación, procede del término francés "atelier", aunque su etimología se remonta al latín vulgar "astellarium", nombre con el que se designaba el lugar donde se realizaban los trabajos manuales.

El taller se refiere (Gervilla Castillo, 1995), en su concepción tradicional, a una aula específica dedicada a unas actividades concretas, donde los alumnos/as se dirigen, periódicamente o no, turnándose con el resto de los grupos. No existen alteraciones ni en la estructura del espacio del centro, ni en el aula, ni tampoco en la continuidad profesor/grupo. El taller es, en este caso una especie de "aula de recursos" de uso común. Es el caso, por ejemplo, del taller de pretecnología, el laboratorio, la biblioteca,...

Otra acepción generalizada es aquella que remite a una distribución por talleres dentro del aula (Trueba Marcano, 1989), pero no basada en una transformación total del espacio en el centro. En ella, el profesor y alumnos comparten siempre el mismo espacio escolar, con la diferencia respecto al aula tradicional de un planteamiento más abierto; tanto en su dimensión espacial como en la temporal, así como en los fundamentos pedagógicos. Suele estructurarse un tiempo para actividades comunes y otro más amplio de libre elección en el que los niños/as se dirigen de forma autónoma por los distintos talleres del aula, según unas normas establecidas en común. Existe una terminología más adecuada para esta concepción; es la ya clásica de "rincones".

Por tanto, según Tavernier, los rincones son un "Lugar, permanente o no, en que se desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas, individuales, en grupos pequeños o colectivos: biblioteca, grafismo, cocina, tienda, muñecas, garaje..." (Tavernier, R. 1987:191).

• UN POCO DE HISTORIA.

Los rincones (o talleres) tienen una larga tradición en la escuela y, aunque la cuestión no es nueva, sí es actual. Autores que podríamos enmarcar globalmente dentro del movimiento de escuela activa (Dewey, Pestalozzi, Freinet) han hecho aportaciones al respecto.

Dewey, por ejemplo, cita más de treinta actividades para realizar en la escuela, desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta, dramatización o tejido.

Freinet, por su parte, después de hacer el estudio psicológico y social de las necesidades de los niños de su época, fija en ocho los talleres especializados de trabajo: cuatro a los que él llama trabajo manual de base y cuatro más de actividad "evolucionaria, sociabilizada e intelectualizada".

Es interesante la visión que en torno a este tema tiene el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia (M.C.I.). Por ejemplo, en un intento de aproximación a las fases por las que atraviesa la institución escolar para dar una respuesta al niño cada vez más adecuada a sus exigencias, Tonucci describe dos tipos de escuela: "la escuela de las actividades" y "la escuela de la investigación". En lo que a él llama la escuela de las actividades, el niño se expresa libremente utilizando diversos lenguajes; el espacio físico se abre y se articula a lugares comunes: talleres y laboratorios. Los diferentes ambientes provistos de materiales adecuados permiten al niño/a pintar, trabajar con barro, disfrazarse, hacer teatro, cuidar animales o realizar actividades lógicas, tipográficas o de cocina. Sin embargo, Tonucci piensa que, a pesar de los atractivos y vistosos resultados de esta escuela en la que el niño puede escoger las actividades, el proceso a menudo se vuelve pobre y repetitivo. En cuanto al segundo tipo de escuela, la de la investigación, es aquella que, respetando todo el ambiente descrito anteriormente, fomenta el crecimiento auténtico del niño/a a través de la gestión de su propio conocimiento. En contacto con los compañeros/as y adultos, el niño/a examina en la escuela sus experiencias, conoce su ambiente y recupera su historia. Dentro de este proceso, las diferentes técnicas y lenguajes se emplean para verificar, para apropiarse de su realidad, para darla a conocer a los otros y también para reconocerse en los otros. Queda la estructura fascinante de la escuela articulada y rica en estímulos y materiales, pero concebida como instrumento que hace posible la investigación.

• ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LOS RINCONES.

Los rincones de trabajo son una nueva forma estimulante, flexible y dinámica de organizar el trabajo personalizado. Responden a una concepción de la educación en la que el niño/a es el referente principal. Son unos espacios delimitados de la clase donde los niños/as, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje.

El planteamiento de trabajo por rincones responde a la necesidad de establecer estrategias organizativas para dar respuesta a las diferencias, intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño/a.

Esta organización implica una determinada manera de entender la relación enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje ha de ser significativo y funcional. Supone la participación activa del niño/a en la construcción de su propio aprendizaje, adquiriendo un mayor protagonismo.

El trabajo por rincones:

- Potencia la necesidad y ganas de aprender de los niños/as, de adquirir conocimientos nuevos.
- Ayuda a ser conscientes de sus posibilidades, a valorar sus avances, a aceptar errores, a continuar trabajando y a no rendirse fácilmente ante las dificultades.
- Favorece la autonomía del niño y le ayuda a ser responsable con el material y en el trabajo, exigiéndole y creándole la necesidad de un orden. El niño/a aprende a organizarse, a planificar el trabajo, a saber qué quiere aprender y qué camino ha de utilizar para conseguirlo.
- Facilita el seguimiento individual y constante por parte del maestro/a de los progresos y dificultades del alumnado.
- Ayudará a compartir, a comunicarse, a discutir y a respetar la ideas de los otros, a aprender de los compañeros/as y a aceptar su ayuda.

B) OBJETIVOS.

En cuanto a los objetivos que se desarrollan a través de esta metodología del trabajo por rincones, éstos serán los siguientes:

- Desarrollar hábitos de autonomía personal y social en la utilización de espacios y materiales del entorno y en la organización del trabajo, con actitudes de gusto, disfrute, valoración positiva e interés.
- Ser consciente de sus capacidades y posibilidades, asumiendo limitaciones y desarrollando actitudes de superación ante las dificultades.
- Mostrar iniciativa en la planificación y secuenciación de la propia acción en tareas progresivamente más complejas, reconociendo sus errores y mostrando interés por superar las dificultades que van surgiendo.
- Estimular el razonamiento lógico y la deducción a partir de la experimentación.
- Desarrollar el espíritu de búsqueda, observando, comparando y reflexionando a partir de procesos manipulativos basados en la experimentación.
- Desarrollar el lenguaje verbal para expresar sentimientos, sensaciones, adaptándolo a los distintos contextos y situaciones de comunicación.

- Fomentar relaciones sociales con iguales en situaciones de juego y actividad espontánea con actitudes de cooperación, ayuda y respeto.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- Conocer las normas de uso y funcionamiento de los rincones.

C) NORMAS DE FUNCIONAMIENTO GENERALES.

La organización del aula por rincones implica una distribución que posibilite el trabajo en pequeños grupos que simultáneamente realicen actividades diferentes.

El número de rincones se puede establecer en función de los objetivos educativos, del número de niños/as, del espacio, del material disponible o de la necesidad de intervención de la maestra en cada rincón.

Hay que tener en cuenta el hecho de que a cada rincón puedan ir entre dos y seis/siete niños/as y que siempre ha de haber cuatro o cinco espacios (rincones) más que niños/as en el aula, de manera que la elección de uno u otro rincón no esté tan condicionada. Cuatro o cinco rincones sería un número adecuado.

Hay que compaginar rincones que puedan funcionar de manera autónoma con otros que requieran más la presencia de la maestra/o.

En las actividades que se proponen en los rincones se han de trabajar simultáneamente actividades para ser realizadas individualmente, en pareja y en pequeño grupo; así como actividades de diferentes tipos: de expresión oral, escrita, plástica, manipulativas,... para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

También es conveniente que haya actividades con diferente grado de dificultad y diferentes materiales para que todos los niños/as, independientemente del nivel de aprendizaje, puedan ir al rincón y realizar algunas de forma autónoma.

Todos los días, después de la asamblea, se decide qué rincones "se abren". Primero según los aspectos que haya que trabajar según la metodología seguida (proyectos, editoriales,...), y el resto (hasta que haya sitio suficiente para todos) responderán a las necesidades e intereses de los niños/as... pero siempre conviene que sea una decisión tomada entre todos.

Además de las normas generales de funcionamiento, cada rincón puede tener las suyas propias: limpieza de manos, silencio, limpieza de material... que todos los niños/as tendrán que ir incorporando progresivamente.

D) VENTAJAS DEL TRABAJO POR RINCONES.

El trabajo por rincones tiene una serie de grandes ventajas ya que permite potenciar la necesidad y los deseos de aprender de los niños/as y de adquirir nuevos conocimientos. Desarrolla el afán por investigar y favorece la utilización de distintas técnicas y estrategias de aprendizaje cuando hay que dar respuesta a un problema.

Por otra parte, les ayuda a los niños/as a ser conscientes de sus posibilidades (por lo general, más de las que el niño/a cree), a valorar sus progresos, a aceptar los errores, a seguir trabajando y a no rendirse fácilmente ante las dificultades.

También favorece la autonomía del niño/a, le ayuda ser más responsable con el material y en el trabajo, le exige mantener un orden. El niño/a aprende a organizarse, a planificar su trabajo, a saber qué quiere aprender y qué camino puede utilizar para conseguirlo.

Los rincones permiten una cierta flexibilidad en el trabajo, abren paso a la creatividad y a la imaginación del niño/a y, además, le proporcionan un espacio y un tiempo para pensar y reflexionar.

Los rincones hacen que los niños/as puedan ir progresando y realizando aprendizajes significativos dentro de la función cognitiva. Hacen posible una interacción entre él y su entorno y eso hará que su experiencia se fundamente en el bagaje que el niño/a posea, para así ir descubriendo nuevos aspectos y ampliar sus conocimientos de forma significativa.

Los rincones de trabajo son, pues, una propuesta metodológica que ayuda a alternar el trabajo individual organizado con el trabajo individual libre.

E) EL PAPEL DE LOS PADRES/MADRES.

A principio de curso, es necesario explicar a los padres y madres del alumnado el tipo de organización que se piensa introducir en el aula y potenciar que de una u otra manera ellos también se sientan partícipes de todo el proceso que se vive en la escuela. La colaboración

recíproca de padres y maestros provoca una vinculación afectiva muy positiva en la tarea educativa que se puede concretar en aspectos tales como desde llevar a la escuela elementos en desuso que no se utilizan en casa (estanterías, alfombras, ropa vieja, botes de leche, revistas,...) hasta dejar abierta la posibilidad de que un día pueda venir un padre o madre a encargarse de un rincón determinado (por ejemplo, hacer un pastel sencillo, ayudarnos a preparar y cuidar el huerto,...).

2. ORGANIZACIÓN DE LOS RINCONES.

Organizar la clase por rincones implica una distribución que haga posible el trabajo de pequeños grupos que, simultáneamente, realicen diferentes actividades. Será preciso estructurar cada rincón de trabajo de forma que se adecue a la programación de los diversos conocimientos programados para el curso.

El número de rincones, como comentamos anteriormente, puede establecerse según los objetivos educativos, del número de niños/as, del espacio, del material disponible o de la necesidad de intervención de la maestra/o en cada rincón.

Ahora bien, el maestro/a, al organizar los rincones de trabajo, debe ser consciente de cuál es la realidad concreta de su grupo-clase (ya que no todos los grupos responden de la misma forma) y del espacio material del cual dispone. Por todo ello, hay que considerar lo siguiente:

- Cada rincón ha de tener el material necesario: ni demasiados objetos, que puedan aturdir y despistar al alumnado, ni demasiado pocos, que limiten la actividad lúdica y sean motivo de disputas.
- El material ha de ser accesible a los niños/as; lo que no quiere decir que pongamos todas las cosas y siempre a su disposición.
- Para favorecer el uso del material y la autonomía del niño/a, hay que presentar el material de manera ordenada y fácilmente identificable (cajas, cestos con símbolos, fotos y dibujos correspondientes).
- Es imprescindible conservar el material en buen estado, de manera que hay que inculcar a los niños/as el respeto por el material y su cuidado.
- Se valorará que el material sea estéticamente vistoso y agradable y que cumpla unas mínimas condiciones de seguridad: limar maderas, no dejar al alcance de los niños/as objetos demasiado pequeños y peligrosos en caso de que el maestro/a no pueda controlar directamente su actividad,...
- Es importante que cada rincón tenga un espacio fijo, bien delimitado y fácil de identificar, por un rótulo o distintivo.
- Algunos rincones, por sus características, requieren un espacio especial como en el caso de los rincones de observación y experimentación o el de plástico o música; el resto de rincones necesitan, básicamente, una mesa, sillas y una estantería o armario para depositar el material.
- Otro elemento importante, por su relevancia para la concentración, es el punto de luz. Siempre que sea posible, será aconsejable colocar en cada uno de los rincones una lámpara, foco o simplemente una bombilla.
- El horario puede cambiarse en función de la organización de la actividad en el aula, pero es recomendable que se mantenga un horario fijo para que los niños/as se acostumbren (antes o después del recreo,...).
- La duración de las sesiones estará en función de la edad de los niños/as y puede oscilar entre media hora y una hora y media. Es conveniente que la periodicidad sea diaria.

Una vez hechas una serie de consideraciones generales, es preciso señalar cómo será la organización de los rincones. Así pues, en el trabajo por rincones los niños/as se han de habituar a trabajar de forma autónoma y a pedir ayuda sólo cuando la necesiten, han de tener autonomía para escoger el rincón al que quieren ir, para decidir qué actividad realizar, para pensar cómo han de realizarla, para organizar el material que necesitan, para realizar la autocorrección, para cambiar de rincón,...

La forma de trabajar una vez dentro de cada rincón será la siguiente: cuando el niño/a entre en el rincón debe encontrar de forma clara las posibles actividades a realizar por medio de carteles... con indicaciones de cómo realizarlas y cuántos niños/as a la vez la pueden realizar, si es una actividad individual, por parejas o en grupo. En otros momentos se utilizarán los rincones para desarrollar actividades derivadas de los proyectos de trabajo que estemos desarrollando. Serán actividades más dirigidas y con una finalidad más concreta.

El material estará a su alcance presentándolo de forma sugerente y que, a su vez, permita la realización de otras actividades no tan dirigidas, de modo que sean más libres y que surjan de la interacción del niño/a con el mismo.

Hay que velar por que los niños/as aprendan a compartir la actividad con sus compañeros/as, a trabajar en grupo, a manifestar su opinión y respetar la de los demás.

Ahora bien, centrándonos más concretamente en tres variables (espacio, tiempo y materiales) que habrán de ser consideradas para la organización del trabajo por rincones, hay que señalar:

A) ESPACIO.

Los rincones se instalarán dentro del aula. Cada rincón tendrá un espacio fijo bien delimitado y fácilmente identificable por los niños/as a partir de un rótulo con su símbolo correspondiente.

Si por razones de espacio, no es posible tener un lugar fijo para cada rincón, se ha de situar el material siempre en el mismo lugar, igualmente identificable, y asignar a cada grupo de mesas de trabajo individual un rincón determinado.

Hay que tener en cuenta, además, la distribución de los espacios dentro del aula. Ésta vendrá determinada por las características y necesidades de cada rincón (espacio, luminosidad), por el tipo de actividades a realizar (superficie horizontal de apoyo, actividades que requieran mucho espacio o intimidad...), del número de niños/as... y estará supeditada a las características y superficie total del aula.

Aunque los rincones pueden ser versátiles, estar abiertos y permitir la interacción entre ellos en un momento determinado (pueden, por ejemplo, estar en el rincón de observación y querer consultar algo en la biblioteca o en el rincón de juego simbólico y utilizar alguna construcción...), hay que considerar qué rincones son incompatibles espacialmente y no pueden estar juntos por distorsionar las actividades del otro; por ejemplo, rincones que requieran de mucho movimiento y actividad motriz por parte del niño/a (rincón de construcciones o música) no pueden estar próximos a otros que requieran de más tranquilidad (como el de la biblioteca).

B) MATERIALES.

Serán variados y con diferentes posibilidades, cuanto más variados sean, mayores serán las posibilidades de desarrollar diferentes destrezas y capacidades.

Cada cosa tendrá su sitio y los materiales deberán estar en perfectas condiciones. Para ello, deberán estar guardados en cajas, recipientes o carpetas resistentes que hagan fácilmente identificable su contenido.

Los recipientes deberán ser transparentes para que puedan ver su contenido, cuando esto no sea posible, los contenedores estarán destapados, a la altura de los niños/as y debidamente etiquetados indicando su contenido, característica o criterio de clasificación; esa misma etiqueta estará en el lugar donde se guarda (armario, estante...). De esta manera, el material será accesible para el niño/a y también podrá utilizarlo y recogerlo de forma autónoma colocando todos los materiales en su sitio, trabajando al mismo tiempo la clasificación y el orden.

Los estantes muy llenos, con envases apilables y sin espacio entre los materiales, limitan la visibilidad de los elementos específicos. Cuantos menos objetos se exhiban en los estantes, más utilizados serán. Una solución puede ser la rotación entre los materiales guardados y los expuestos en los estantes. Se irán sacando según las necesidades y posibilidades manipulativas y cognitivas de los niños/as.

C) TIEMPO.

El trabajo por rincones se mantendrá dentro de un horario fijo para que los niños/as se habitúen a él. La duración estará en función de la edad de los niños/as y de la organización temporal de las rutinas...

3. TIPOS DE RINCONES

Existe una amplia variedad de rincones. A continuación, se expondrá una amplia gama de ellos, de modo de que el conocimiento de varias posibilidades ayude a tener dónde elegir a la hora de ir variando los posibles rincones que se elijan.

- a) **Rincón de la asamblea.** Es la zona más amplia de la clase y el que más posibilidades posee. En él se realizan asambleas diarias (se cuentan vivencias personales, se pasa lista, se observa el calendario y el tiempo atmosférico,...) que reúnen a la totalidad de los niños/as del aula, convirtiéndose, por tanto, en encuentros en gran grupo. Es otros momentos de la jornada escolar puede ser convertido en un nuevo rincón, por ejemplo, para resolver un conflicto.
- b) **Rincón de las construcciones.** El niño/a mientras juega en este rincón tiene la posibilidad de introducirse en el conocimiento del espacio y desarrollar el lenguaje y el pensamiento matemático. El espacio físico propio de este rincón ha de tener un suelo de material cálido, corcho aislante de frío y calor para que el alumnado pueda realizar las construcciones utilizando bloques de madera, cajas de zapatos, cajas de cerillas o cualquier material que les permita hacer construcciones creativas.
- c) **Rincón del juego simbólico.** Es un rincón que no debe faltar en ningún aula puesto que es el rincón más significativo para el niño/a de 3/6 años y debe permanecer durante toda la etapa de educación infantil. Se trata de un rincón de actividad libre que permite jugar a varios niños/as en el mismo proyecto y escenificar de múltiples formas distintas situaciones cotidianas. Además

ofrece muchas posibilidades de juego que permite al alumnado trabajar actividades de distintos tipos y provoca aprendizajes por y para la vida. También se caracteriza por desarrollar la capacidad de representar objetos y cosas por medios de otras, por permitir la comunicación de distintas formas e incluso, sirviéndose de aprendizajes no verbales, los niños/as viven la fantasía y la realidad, representan roles semejantes a los de los adultos, simulan situaciones experimentadas, expresan sentimientos e ideas a través del lenguaje oral. Así pues, además de ser un rincón de actividad libre, como señalamos anteriormente, también pueden realizarse experiencias guiadas y acompañadas. Tal rincón admite varias secciones con los materiales necesarios para el desarrollo de los diferentes roles como pueden ser la casa (casita), los disfraces, los coches, las muñecas, el taller mecánico, la peluquería, la tienda y los médicos.

- d) **Rincón de la expresión plástica.** Este espacio debe ofrecer a los niños/as todos los materiales transformables a partir de la manipulación. Lo importante de este rincón es potenciar al máximo la creatividad y la expresión libre de los niños/as. Además, es importante que el rincón se sitúe en un espacio luminoso y a ser posible cerca de una fuente de agua (preferiblemente el baño o la puerta de acceso, en caso de no tenerlo dentro del aula), de manera que tanto el suelo como las mesas se puedan limpiar fácilmente. También resulta necesario proveerlo de delanteros grandes de plástico o de tela, así como disponer de un espacio que permita exponer sus creaciones artísticas (normalmente una simple cuerda en la que "tenderemos" sus obras, muchas veces con su propia ayuda, desarrollando así su propia motricidad fina. Y es que ¿acaso hay una manera mejor de desarrollar el movimiento de pinza que colocando una pinza misma? Los materiales que pueden utilizarse son: pinturas de dedos, témperas, pinceles, ceras blandas, rotuladores, mesas de modelar, tapaderas, plastilina, moldes de repostería, rollitos de cocina, pegamentos,... Aquí también pueden hacerse actividades como collage, papiroflexia,... Teniendo un rincón independiente para la realización de cualquier actividad más manipulativa, tendremos la ventaja de no mezclar el inconveniente de unas manchas con el trabajo posterior.
- e) **Rincón lógico-matemático.** El objetivo principal de éste es ofrecer un soporte ideal para el razonamiento, utilizando las posibilidades de la forma de representación matemática (cuantificación, medición, ordenación de correspondencias,...). En el rincón de las matemáticas, los niños/as van construyendo el pensamiento matemático a partir de la observación y la experimentación de los materiales. De esta forma comienzan a discriminar, a abstraer, a generalizar y a crear relaciones a partir de datos extraídos de la realidad. Será, pues, un rincón con material muy variado, con muchas posibilidades de acción y relaciones muy diversas y que evolucionará a lo largo del curso. En definitiva, se trata de que el niño/a, a través de experiencias perceptivas directas y manipulativas, asimile conceptos de cualquier aprendizaje utilizando material muy diverso (metro, vasos, botellas, puzzles, dominós, juego de la oca, parchís, envases,...) haciendo clasificaciones, seriaciones, agrupaciones,... Además, aquí habrá todo tipo de material que favorezca el pensamiento lógico-matemático como pueden ser bloques lógicos, calculadora, chapas para contar, cartones con máquinas, árboles matemáticos, productos cartesianos, juegos lógicos, fichas o botones para descomponer números, regletas, cartones que planteen problemas, materiales para el cálculo mental, diversos materiales para seriar, agrupar, comparar,... Esta lista podría ser interminable, ya que existe una gran cantidad de materiales que pueden ser útiles para este rincón.
- f) **Rincón de la naturaleza.** La vida animal y vegetal en el aula es muy importante para los niños/as de estas edades, pues, llegan a desarrollar actitudes positivas de respeto, cuidado y amor por los animales y las plantas. Y es que en este espacio, los niños/as van observando elementos de su entorno, forman esquemas de conducta que le facilitan la inserción y el respeto por el mundo físico y social. Lo que se pretende con este espacio es que el niño/a experimente la satisfacción que produce cuidar a unos seres vivos para que sigan viviendo y creciendo, concienciarlos de que las plantas y animales son seres vivos que requieren cuidado y respeto, que conozcan cómo empieza la vida de una planta empezando con la semilla, que haga observaciones sistemáticas siguiendo su ciclo vital, así como desarrollar su responsabilidad.
- g) **Rincón de la biblioteca.** Será el lugar donde el niño/a tendrá a su alcance cuentos, libros, imágenes, láminas,... donde el niño/a quizá tenga su primer contacto con el mundo mágico de la literatura, encontrando el gusto por los libros, por la imagen y el placer por la lectura y donde también desarrollará su imaginación y fantasía. Deberá tratarse, por tanto, de un lugar agradable, acogedor y estimulante, a la vez que incite al niño/a al gusto por la lectura. Para ello dispondremos de una alfombra, cojines o sillas cómodas que permitan al niño/a adoptar su postura preferida para leer. Además, en este rincón la luz debe ser suficiente para que el niño/a no fuerce la vista y lo bastante suave como para crear una atmósfera de calma y tranquilidad. Lo ideal es la luz natural tamizada. En cuanto a la ubicación del mismo, el rincón deberá estar ubicado en una de las zonas más tranquilas del aula, alejado de las zonas de movimiento y tránsito y deberá estar separado del resto del aula por medio de biombo, cortinas o el mismo mueble expositor de los libros. De esta manera, el niño/a dispondrá de intimidad a la vez que estará al alcance de nuestra vista.
- h) **Rincón de la higiene.** Una rutina tan importante debe tener su propio espacio. No se trata de tener el material de higiene guardado en armarios y cajones. Se trata de dejar ese otro material al alcance del alumnado, de manera que aprendan a utilizarlo como un material más (que sepan qué cantidad coger, cuándo cogerlo, cómo conservarlo,...).

- i) **Rincón del ordenador.** A este rincón se podrá acceder de manera individual, por parejas o en gran grupo, en caso de que el grupo-clase observe lo que el docente realiza con el ordenador en un momento concreto. Es un magnífico recurso con el que podemos hacer un sinfín de actividades: desde programas específicos que ayudan al desarrollo de su coordinación óculo-manual hasta el disfrute de la música a través del mismo.
- j) **Rincón de la música.** La música no es sólo expresión artística, sino que es un elemento esencial para lograr el equilibrio afectivo, sensorial, intelectual y motriz. En este rincón el niño/a podrá desarrollar su sensibilidad, memoria, atención, concentración, coordinación, expresión corporal, motricidad gruesa y fina, además de permitir un espacio para la relajación y la tranquilidad, eso sí, según el tipo de melodía.
- k) **Rincón de la expresión lingüística.** Se trata ni más ni menos que del rincón de leer, escribir, hablar y escuchar, debiendo convertirse en un lugar donde el alumnado se expresa de forma amena y divertida. Deberá éste ser un lugar tanto para el trabajo individual como para el trabajo en equipo, siempre dentro de un contexto propicio y agradable. Los materiales se colocarán dependiendo del espacio y mobiliario que tengamos, pero lo más importante es que los materiales estén siempre en el mismo sitio. Esto les proporcionará autonomía y seguridad. Dentro del mismo puede haber distintas secciones dedicadas a:
- Lectura de la imagen: está pensada para favorecer la expresión oral. En este período de su vida, el niño/a desarrolla su lenguaje con los demás en todo el espacio de la escuela y en todo momento. Así, cualquier rincón con su correspondiente material cumple una función respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje.
 - Lectura: su finalidad es crear condiciones que favorezcan el aprendizaje de la lectura.
 - Grafismo y escritura: su objetivo es, por una parte, estimular las experiencias de grafismo integrador, con el objetivo de dominar el trazo, la direccionalidad, la posición en el espacio y el carácter rítmico. Por otra, deberá facilitar la información y crear situaciones para que el niño/a sienta la necesidad de comunicarse y expresarse por medio de la escritura.

En cuanto a los materiales que pueden utilizarse, éstos son muchos: tarjetas con sus nombres, con vocabulario del centro de interés correspondiente, recursos periodísticos, envases de alimentos, publicidad, libros, imágenes, grafías, fichas de grafomotricidad,...

4. EXPERIENCIAS EN UN AULA DE INFANTIL A TRAVÉS DE TALLERES.

A) ALUMNOS/AS DE 3 AÑOS.

Para llevar a cabo el funcionamiento mediante rincones de un aula de 3 años debemos tener en cuenta la metodología del aula. A continuación se presentan dos formas de trabajar por rincones en un aula de 3 años:

- TRABAJAR POR RINCONES DURANTE TODA LA JORNADA ESCOLAR MEDIANTE UN MISMO SISTEMA DE FUNCIONAMIENTO.
 - ORGANIZACIÓN: Se organiza un sistema de rotación de forma que a lo largo de la jornada escolar todos los alumnos/as pasen por todos los rincones propuestos. Sería conveniente proponer tres rincones de juego y un rincón de ficha. Para ello necesitaremos los siguientes materiales:
 - + Paneles de control donde se muestran las fotos del alumnado y el rincón al que deben ir. Debemos tener tantos paneles de control como rincones. Por ejemplo, cuatro rincones, pues, cuatro tortugas.
 - + Símbolos de las mesas: debemos tener tantos símbolos como rincones. En este caso, si tenemos cuatro rincones, deberá haber otros tantos símbolos. Por ejemplo: pato, pez, mariquita y rana.
 - + Lazos del mismo color y símbolos de las mesas.
 - FUNCIONAMIENTO:
 - + Las actividades que se realizarán en cada uno de los rincones se explican en la asamblea.
 - + Se establecen cuatro rincones, que corresponden con el número de símbolos de mesas. Por ejemplo: rincón de la casita, de los puzles, de las construcciones y de la música.
 - + Cada alumno/a coloca su foto en el panel de control.
 - + Se coloca el lazo y se sienta en la mesa correspondiente.
 - + Los alumnos/as rotarán por los cuatro rincones. El sistema de rotación se hará siempre en el mismo sentido.
 - + Se establece un tiempo de rotación. Éste será de entre 20-25 minutos, dependiendo de las actividades a realizar.
 - + Al niño/a que termine se le ofrece otra actividad alternativa. Por ejemplo, jugar con plastilina.
 - + Cuando toca rotar, la maestra/o cambiará el símbolo de las mesas de los paneles de control.
 - + Los alumnos/as permanecerán en el rincón realizando las actividades propuestas hasta que toque de nuevo el cambio de rincón.

- + Antes de cambiar, los alumnos/as se quitarán el lazo y lo dejarán sobre la mesa, de forma que el niño/a que acceda a ese rincón pueda colocarse el lazo.
- + Además los rincones deberán estar recogidos antes de que se cambie al siguiente rincón.

• **TRABAJAR POR RINCONES DURANTE TODA LA JORNADA ESCOLAR PERO DIVIDIDA EN DOS SISTEMAS DE FUNCIONAMIENTO INDEPENDIENTES.**

Se trata de dividir la jornada escolar en dos sistemas de trabajo independientes: una en la que se trabajan actividades con una finalidad de aprender unos contenidos específicos y otra, en la que se trabajan actividades con una finalidad lúdica.

1º ACTIVIDAD PARA APRENDER CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- **TEMPORALIZACIÓN:** Después de la asamblea hasta la hora del desayuno.
- **ORGANIZACIÓN:** Se organizan dos rincones de ficha (misma ficha) y dos de juego de mesas (mismo juego). De forma que sólo hay una rotación por alumno/a. Para ello se necesitará el siguiente material:

Paneles de control, con la foto de los alumnos/as y el símbolo de la mesa.
Símbolos de las mesas.
Lazos con el símbolo de la mesa.

- **FUNCIONAMIENTO:**

- + En la asamblea se explicará y se trabajará en gran grupo el contenido de los rincones. Por ejemplo, si trabajamos el concepto "semáforo", lo hacemos usando diferentes materiales como pueden ser pictogramas, semáforo hecho de cartulina (dramatización sobre un cruce donde hay un semáforo,...).
- + Se establece una organización de dos rincones de fichas (se trabaja la misma ficha en cada uno de los rincones) y dos rincones de juegos de mesa (mismo juego para los dos rincones). Siguiendo el ejemplo: se trataría de dos rincones de ficha sobre un semáforo: uno en el rincón del pato y otro en el del pez. Y otros dos de pinchitos donde tendrán que formar semáforos: uno en el rincón de la rana y otro en el de la mariquita.
- + El maestro/a irá ordenando el cambio de rincón: un niño/a que haya terminado la ficha por otro/a que está jugando. Para ello es aconsejable que se cambien siempre con las mismas mesas, es decir, por ejemplo, la mesa del pato (ficha) con la mesa de la mariquita (juego) y la mesa de la rana (ficha) con la mesa del pez (juego).
- + La actividad de las mesas de juego estará siempre relacionada con la actividad de la ficha.

2º ACTIVIDAD CON UNA FINALIDAD DE APRENDIZAJE LÚDICO

- **TEMPORALIZACIÓN:** después del recreo.
- **ORGANIZACIÓN:** Se trata de un sistema de juego por rotación, de forma que todos los alumnos/as pasen a lo largo de la semana por todos los rincones del juego propuestos. Para ello necesitamos el siguiente material:

Panel de control: donde se refleje el símbolo del rincón de juego y los alumnos/as.
Símbolos de rincones.
Etiquetas con el símbolo del rincón.

- **FUNCIONAMIENTO:**

- + El maestro/a elige cinco rincones de juego por semana. Ejemplo: construcciones, disfraces, ordenador, biblioteca y casita.
- + Cada rincón estará identificado con un símbolo y etiquetas que establece el número total de alumnos/as que pueden estar en el rincón.
- + Se establece un sistema de rotación semanal de juego libre por rincones.
- + Cada alumno/a irá a un rincón diferente cada día, de forma que al finalizar la semana todos los alumnos/as hayan pasado por todos los rincones propuestos.
- + El alumno/a se colocará la etiqueta del rincón que le haya tocado, de forma que el maestro/a pueda ver que cada niño/a está en el rincón que le corresponde.
- + El alumno/a puede jugar libremente con todos los materiales del rincón que le haya tocado. Nunca con otros de otros rincones.
- + Al finalizar el tiempo de juego, los rincones deberán estar perfectamente recogidos y los alumnos/as se quitarán las etiquetas.

B) ALUMNOS/AS DE 4 Y 5 AÑOS.

- ORGANIZACIÓN: a continuación presentamos diferentes materiales que se pueden usar, de forma que el maestro/a pueda elegir el que más se adapte a su metodología de trabajo en el aula:
 - + Cuadros de doble entrada: se trata de un cuadro con doble entrada donde se reflejan las fotos de los alumnos/as y los símbolos de los rincones que se abren. Por ejemplo, se abren los rincones de la casita, de los tacos o de las construcciones, de los disfraces, de la biblioteca y del ordenador. Los alumnos/as deberán reflejar su paso al término de las actividades. Así pues, si escogemos la JIRAFa, los alumnos/as deberán pegar una manchita debajo del rincón en el que han trabajado, de forma que, al finalizar la jornada, estén todas las manchitas colocadas, como señal de que han pasado por todos los rincones. Por otro lado, si escogemos la CARPA DEL CIRCO, los alumnos/as deberán pegar caritas de payasos. Y, si escogemos el SISTEMA DE FIRMAS, a cada alumno/a se le asigna un símbolo que corresponderá a su firma. De esta forma, cuando pase por los rincones deberán firmar con su símbolo asignado. Para ello, se podrán utilizar los siguientes símbolos: serpiente, anillo, arito, caracol, ventana, gafas, sol, bastón, sombrero, cruz, nube, círculo, cuadrado, triángulo, flor, árbol, luna, alegre, triste, botón, pájaro, manzana, aleta, semáforo. En el caso que queramos usar este material para un funcionamiento más dirigido, podemos hacerlo usando un cuadro de doble entrada donde se refleje a qué rincón debe ir cada niño/a (con su símbolo correspondiente) y cada día (al que se le asigna un color determinado).
 - + Paneles de control: se trata de colocar un panel de control en cada uno de los rincones, de modo que los alumnos/as puedan ir de un rincón a otro pegando su fotos en dicho panel, siempre y cuando haya sitio y teniendo en cuenta que, al finalizar la jornada, todos hayan pasado por todos los rincones. En este caso debemos tener tantos paneles como número de rincones abiertos.
 - + Etiquetas: los alumnos/as disponen de una etiqueta en la que se reflejan los rincones por los que deberán pasar. Cada vez que pasen por un rincón deberán poner un gomet encima del símbolo, como señal de su paso.
 - + Etiquetas de los símbolos de los rincones: son las etiquetas que los alumnos/as se deben poner cuando están en los rincones. Su función principal es controlar el número de alumnos/as que puede estar dentro de un mismo rincón.
- FUNCIONAMIENTO:
 - + Para un buen funcionamiento es necesario que en cada rincón hayan más propuestas de actividades, para que cuando acaben una puedan hacer otra.
 - + Todas las actividades se darán a conocer a los niños/as en la asamblea, pero aún así, el material en que se presentan (cajas, carpetas, bandejas,...) en el rincón ha de ser suficientemente sugerente para permitirles recordar qué han de hacer.
 - + La elección del rincón inicial al que irá cada niño/a se hará libremente, teniendo en cuenta que no pueden participar en el rincón más niños que número de etiquetas haya en dicho rincón.
 - + Una vez acabe la tarea del rincón podrá ir a cualquier otro que esté libre. Sólo podrán cambiar de rincón cuando hayan realizado al menos una actividad del rincón escogido en primer lugar.
 - + Aunque escojan libremente el rincón al que ir cada día, han de tener claro que a lo largo de un determinado tiempo han de pasar por todos los rincones y hacer un mínimo de actividades.
 - + Cuando hayan hecho todas las actividades de un rincón han de ir a otro y, sólo cuando hayan pasado por todos los rincones, podrán repetir rincón, aunque será conveniente disponer algunas actividades opcionales para los niños/as que acaben las actividades antes que la mayoría del grupo.
 - + Aunque no suele haber problemas y los niños/as rápidamente comprenden y respetan las normas y el funcionamiento de los rincones, para controlar que todos están en el lugar que les corresponde, se colocarán etiquetas con el símbolo del rincón. Habrá tantas etiquetas como sitios, de manera que no podrán estar en un rincón si no tienen la etiqueta correspondiente.
 - + El control de los rincones variará según la edad; puede ser únicamente de asistencia o bien de control-evaluación de la actividad realizada. Los niños/as han de constatar las actividades que han realizado. El panel de registro estará en el mismo rincón.
 - + Es aconsejable que se establezcan dos rincones de ficha y dos de juego, para alumnos de cuatro años. Y tres de ficha y uno de juego para alumnado de 5 años.
 - + Al panel de registro consistirá en un cuadro de doble entrada con los nombres de los niños/as y las diferentes actividades del rincón. Las actividades estarán representadas por un símbolo (o nombre) que coincide con el símbolo de identificación de la caja, carpeta o bandeja que contiene el material para realizarla. Cuando acabe la actividad y una vez realizada la evaluación por parte de la maestra/o o la autocorrección por parte del alumno/a, éste colocará una señal (manchita de la jirafa, carita del payaso, firma, gomet...) en el lugar que corresponda.

- + Este mismo panel de control nos puede servir como evaluación; en ese caso se reflejará además si sabe realizar la actividad o no por medio de símbolos, distinguiendo si la actividad la han hecho solos o con ayuda, si la han hecho conforme al primer intento o les ha costado mucho esfuerzo realizarla.

5. EVALUACIÓN DE LOS RINCONES

En la evaluación se considerará que lo más importante será el proceso que sigue cada alumno/a, incluso más que el resultado final.

La mejor técnica para evaluar los rincones es la observación directa y sistemática por parte del maestro/a mientras que los niños/as están en los diferentes rincones. Su papel en la observación es fundamental: ajusta y reajusta la ayuda, guía, sustenta todo el proceso de aprendizaje. Es él quien mejor conoce a los niños/as, quien los ayuda a conocerse, a avanzar en su desarrollo, a construir su propio aprendizaje y a participar e intervenir en la mejora del aula.

En esta observación sistemática y específica, hemos tener en cuenta qué vamos a evaluar y por qué, así como también hasta qué punto se están consiguiendo los objetivos propuestos. Por tanto, dividiremos los aspectos a observar en dos grupos.

En primer lugar, evaluaremos aspectos generales sobre el funcionamiento de la clase: organización espacial del aula, idoneidad de su ubicación para la actividad o juego que se realiza, uso de materiales y equilibrio de éstos, tipos de materiales, adecuación a edades, actuación de la/s persona/s adulta/s, planificación, intervención de ésta/s en el juego,...

En segundo lugar, pero no por ello menos importante, el proceso de aprendizaje-desarrollo de cada alumno/a: interacción, juego, grado de autonomía, apego, autoestima. Observar a un niño/a en particular (cómo actúa en el aula, sus interacciones con iguales y adultos, uso del lenguaje,...) es importante para atenderlos a todos. También observaremos cada rincón de manera concreta, qué procesos cognitivos se generan en los niños/as, qué conductas se desarrollan en este rincón, qué tipo de relaciones tienen lugar, tipo de material empleado,...

Por otro lado, los datos de las observaciones se pueden recoger en un registro anecdótico. Las modalidades de evaluación podrán variar según los objetivos concretos de cada rincón y de cada actividad.

Para poder comprobar, después de un determinado período, si los alumnos/as han consolidado los diferentes contenidos, hay que prever en cada rincón alguna actividad de evaluación o una serie de preguntas que hará el maestro/a a las que deberá responder el alumnado u observar determinadas actitudes en el momento de trabajar individualmente, por parejas o en grupo.

Podemos realizar una escala de evaluación elaborada por nosotros mismos, donde anotaremos si la actividad ha sido ejecutada solo, con ayuda del adulto o la de algún compañero/a. También podemos elaborar fichas de control consistentes en una distribución en cuadros de doble entrada donde figurarán los nombres del alumnado en las filas y los rincones a los que accede dicho alumnado en las columnas, siendo éstos identificados con el pictograma o color correspondiente a cada alumno/a. En los primeros días del curso iremos rellenando la ficha de control nosotros mismos pero enseñaremos seguidamente a los alumnos/as para que lo hagan de forma independiente. Sería conveniente disponer de un póster u hoja de registro colocada en la pared donde, de un solo vistazo, pudiésemos conocer la situación actual. Este registro lo pueden completar los mismos niños/as. Además servirá de organización para el docente (que deberá cambiar la ficha regularmente y velar por que se cumpla lo pactado con el grupo clase). También servirá como evaluación para observar qué actividades y rincones prefieren, qué niños son más amigos de otros, quiénes aceptan las reglas de los rincones, qué influencias sociales se aprecian, cómo es la organización del tiempo, si se generan conflictos,...

En definitiva, son muchas y muy amplias las observaciones que podemos realizar de los rincones. Cada equipo educativo establecerá sus criterios y pautas de evaluación para su grupo clase. Ahora bien, dicha evaluación siempre deberá cumplir con la premisa de partir de una reflexión sobre qué nos proponemos conseguir mediante esta estrategia metodológica que, a su vez, promoverá, entre otras cosas, la mejora de nuestra práctica docente ya que se basa en un modelo de reflexión-acción.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- FREINET, C. (1973): "TÉCNICAS FREINET DE LA ESCUELA MODERNA". MADRID. SIGLO XXI.
- TONUCCI, F. (1997): "A LOS TRES AÑOS SE INVESTIGA". BARCELONA. AVANCE.
- SAUSSOIS, N. DE (1982): "ACTIVIDADES EN TALLERES PARA GUARDERÍA Y PREESCOLAR". MADRID. CINCEL.
- TAVERNIER, R. (1987): "LA ESCUELA ANTES DE LOS SEIS AÑOS". BARCELONA. MARTÍNEZ ROCA.
- VIGY, J.L. (1986): "ORGANIZACIÓN COOPERATIVA DE LA CLASE. TALLERES PERMANENTES CON NIÑOS DE 2 A 7 AÑOS". MADRID. CINCEL.
- TRUEBA MARCANO, B. (1989): "TALLERES INTEGRALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DEL ESCENARIO ESCOLAR". MADRID. ED. LA TORRE.

- GERVILLA CASTILLO, A. (1995): "METODOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)". EN LEBRERO BAENA, M. P.: "ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL (0-6 AÑOS). MÓDULO 3-1. MADRID. UNED-MEC.
- MOLINERA, M.C. (1996): "LA METODOLOGÍA DE TALLERES". COMUNIDAD EDUCATIVA, Nº 235, SEPTIEMBRE-OCTUBRE, 21-23.
- LA GUÍA, M. J. Y VIDAL, C. (2001): "RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (0 A 6 AÑOS)". BARCELONA. GRAÓ.
- IBÁÑEZ SANDÍN, C. (2003): "EL PROYECTO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRÁCTICA EN EL AULA". MADRID. EDITORIAL LA MURALLA.
- VÁZQUEZ, A. (2004): "ORGANIZACIÓN DEL AULA EN EDUCACIÓN INFANTIL. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA LOS DOCENTES". VIGO. IDEAS PROPIAS.
- SENSAT, R. (2006): "MATERIALES PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA. 'RINCÓN A RINCÓN'. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CON NIÑOS Y NIÑAS DE 3 - 8 AÑOS". BARCELONA. ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT.

Lidia Lara Barrera

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO SIMBÓLICO PARA EL ALUMNADO CON DEFICIENCIA VISUAL

Marta Velázquez Montiel

Tras la lectura del libro "Juego simbólico y deficiencia visual", Lucerga Revuelta, Rosa María.; RIVIÈRE, Ángel, he considerado oportuno realizar un análisis sobre el mismo debido a la enorme importancia que la función simbólica tiene para el desarrollo de todos los niños y niñas, especialmente en el caso del niño/a ciego.

Debo comenzar señalando que si se quiere profundizar en la manera en la que el niño/a deficiente visual aprende, se desarrolla e interacciona con el mundo que le rodea, es imprescindible atender a la función simbólica.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que la relación que establece con los adultos que le rodean tiene mucha importancia a la hora de que el niño o niña tenga la oportunidad de conocer su entorno más próximo, es decir, un niño/a vidente ve aquello a lo que puede tener acceso, pero el niño ciego necesita sustituir esa percepción por otra información sensorial.

Por ello, de entre las teorías y planteamientos recogidos en el libro, he querido resaltar la importancia de Piaget, Bruner, Vigotsky y Freud por la especial repercusión que sus teorías tienen en el análisis de la evolución del desarrollo del niño/a en la actualidad.

Comencemos pues abordando algunas de las opiniones ofrecidas por Piaget.

Es por todos conocidos que Piaget considera el juego como parte del desarrollo cognitivo del niño/a, localizándolo entre el final del periodo sensoriomotor y el inicio de las operaciones formales. En este último periodo es en el que el niño o niña elabora mediante representaciones y simbolizaciones lo adquirido anteriormente, dándole significado, coordinándolo y otorgándole flexibilidad. A través de la interiorización de la inteligencia, el niño es capaz de realizar intentos adaptativos mentalmente, es decir, no es necesario que exteriorice todos los ensayos.

Se conoce la existencia de esta inteligencia representativa porque es capaz de imitar al modelo en su ausencia, exterioriza imágenes mentales a través del dibujo, utiliza símbolos en el juego y se comunica con otros mediante el lenguaje.

En la obra "La formación del símbolo en el niño" de Piaget, aparecen los criterios para definir una actividad como lúdica, éstas son: finalidad en sí misma, espontaneidad, actividad para el placer y carencia relativa de organización del juego.

En relación a lo anterior, el nacimiento del símbolo está relacionado con la aplicación de esquemas ya conocidos a objetos nuevos. El símbolo se basa en el parecido entre el objeto presente y el ausente, lo que implica una representación

Para Piaget, la ficción se caracteriza por la combinación de la aplicación de un esquema a objetos inadecuados y la evocación por placer.

El esquema simbólico lúdico adapta las cosas a los esquemas. Las asimilaciones generalizadoras conducen a los conceptos, que sólo se pueden adquirir mediante signos, porque permiten la comunicación interindividual.

La actividad lúdica sigue manteniendo su carácter egocéntrico hasta después de que el niño haya adquirido algunos conceptos mediante el lenguaje. Piaget diferencia entre el uso arbitrario del juego según su deseo frente a la adaptación forzosa al lenguaje.

En este sentido, Piaget da al juego un valor cognitivo y afectivo, el niño va asimilando lo real modificándolo de manera que dé respuestas a sus necesidades afectivas en el juego.

Por otro lado, el simbolismo para la escuela psicoanalítica es una forma de representación indirecta y figurada de una idea, un conflicto de un deseo inconsciente; idea también desarrollada por Piaget, en cuanto que sitúa el pensamiento del niño entre el pensamiento simbólico inconsciente y el pensamiento racional. Otra idea compartida por ambos es la semejanza entre el sueño y el juego simbólico, tanto en su estructura simbólica como en su contenido

En otra dirección, resaltando la importancia del apoyo del adulto en cuanto a un desarrollo pleno del niño/a, debo mencionar la Teoría del andamiaje de Bruner, en la que se emplea metafóricamente el término "andamiaje" para referirse a las acciones a través de las cuales los adultos y niños mayores apoyan el desarrollo del niño pequeño organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades.

Por otra parte, la teoría de Vigotsky, junto a la escuela rusa, considera más importante el uso funcional que se le otorga al símbolo que el mero parecido entre éste y el objeto.

Ya que el niño se desarrolla en interacción con los adultos, conceden enorme importancia al papel de los adultos en la evolución del juego del niño.

Sin embargo, el juego para Freud, es la repetición de situaciones traumáticas con el fin de elaborarlas y superarlas. Las escuelas psicoanalíticas en general parten de la importancia de la experiencia de la frustración para la formación de representaciones mentales del pensamiento y del símbolo, siendo este último vivido como representante del objeto cuando la culpa y la pérdida pueden tolerarse

Los autores del libro presentan las siguientes características generales del juego en los niños deficientes visuales:

- A) Tendencia a un juego simple y receptivo
- B) Tendencia a un juego menos espontáneo y creativo
- C) Tendencia a la concreción y falta de imaginación
- D) Manifestaciones de agresividad restringidas
- E) Escaso interés por los objetos
- F) Dependencia del adulto
- G) Dificultad para la comprensión de elementos especiales

Creo conveniente mencionar aquí las hipótesis de trabajo con las que se inició la investigación.

1. El niño deficiente visual accede al juego simbólico con un cierto retraso sobre sus compañeros videntes.
2. El juego de los niños deficientes visuales reviste peculiaridades propias atribuibles al déficit sensorial.
3. Estos condicionamientos no anulan la función consustancial del juego: desde un punto de vista cognitivo, el juego es una muestra de la existencia de pensamiento simbólico y contribuye a su desarrollo; desde un punto de vista afectivo, el juego cumple también la función de proporcionar al niño un medio para expresar y elaborar las fantasías y los contenidos de su mundo interno.

El estudio planteado en este libro, no es algo nuevo, es decir, aunque con matizaciones, han existido diversos autores que han desarrollado investigaciones en esta misma línea, debido a la importante repercusión del juego simbólico para el desarrollo.

Entre ellos, destaca, por ejemplo, las afirmaciones realizadas por Elkonin, en las que menciona que los niños/as con alteraciones perceptivas o limitaciones cognitivas no conseguirán un juego simbólico libre si no se ha programado una intervención educativa específica.

Esta misma conclusión se obtiene en los resultados de esta investigación y por ello, considero de suma importancia la atención temprana y la adecuada intervención educativa.

Como ha señalado este mismo autor, el juego puede proporcionar una perspectiva sobre las competencias y funciones psicológicas del niño que no puede obtenerse por otra vía. El niño se sirve del juego para expresar sus conflictos en libertad, contrastar sus conceptos sobre los roles sociales, desarrollar esquemas asimilatorios sin tener que acomodarse a lo real y además desarrollar sus instrumentos simbólicos; de ahí la importancia que se le ha otorgado al juego simbólico.

Además, Claparède señala que la característica más esencial del juego es la ficción; lo que define el juego es la actitud interna del sujeto ante la realidad. En esta misma línea Garvey comenta que el juego es una actividad que se realiza en el modo simulativo; que según, Rivière y Castellano comentan es la estrategia más utilizada para la resolución de conflictos sociales y el conocimiento del mundo psicológico de otras personas.

A través de la imitación y del aprendizaje de las acciones con los objetos que el adulto transmite al niño/a, éste inicia el simbolismo repitiendo fuera de la situación real estas acciones. De acuerdo con Elkonin, el niño imita y aprende de las acciones con los objetos que el adulto le transmite, pero, del modelo de la acción sólo toma el esquema general relacionado con la significación social del objeto, y conserva el lado operacional, siendo necesario tener presente las propiedades físicas del objeto. Por este motivo, las acciones en el juego están muy relacionadas con la experiencia de la vida diaria que el niño tiene.

Siguiendo al citado autor, la evolución de las acciones en el juego, se pueden contemplar desde dos puntos de vista:

- a) En relación con los objetos.
- b) En relación con su propia estructura.

En relación con los objetos, primero el niño transfiere una acción con el mismo objeto, esto contribuye a la generalización de la acción, y después utiliza un objeto sustitutivo, que contribuye a separar el objeto del esquema de la acción. El objeto sustitutivo debe permitir ejecutar la acción propia del objeto real.

Desde el punto de vista de estructura de las acciones, al inicio, éstas consisten en un solo acto simbólico, en la siguiente fase realiza varias acciones simbólicas que no tienen una concatenación lógica entre sí, para finalmente realizar acciones enlazadas que dan paso al «papel».

Señala Elkonin que al cumplir los tres años se produce la transición al juego de «roles» al darse las siguientes variables:

- Sustitución de objetos.
- Complicación de la organización de las acciones.
- Síntesis de las acciones y su separación de los objetos.
- Comparación de las acciones del niño con las del adulto y adjudicación en el juego de nombres propios.

Es imprescindible destacar que, según este autor, los niños con dificultades no llegan a conocer el juego de roles si no se dedica especial atención por parte del adulto a establecer las premisas imprescindibles.

Otro autor que debe ser mencionado es Winnicott, cuando se alude a la importancia de la frustración como motor de la simbolización, dicho autor habla de la importancia de la espera, entendiendo ésta como el transcurso de tiempo que va desde la necesidad del bebé hasta su satisfacción. Este tiempo no es un tiempo vacío, sino que el bebé está utilizando sus recursos mentales: realización alucinatoria de deseos, evocando imágenes mentales, realizando actividades autoeróticas.

Este autor menciona que la distinción entre yo / no-yo, mundo externo / mundo interno, creatividad primaria y percepción es esencial para acceder al simbolismo, esto sólo es posible si la madre sabe adaptarse inicialmente con exactitud y rapidez a las necesidades de su hijo, dejándole tiempo para desear, para mentalizar y, de ese modo, poder evolucionar hacia una independencia.

Según este mismo autor, la raíz del simbolismo se encuentra en una zona potencial entre el bebé y su madre, no es realidad externa ni realidad interna. En esta zona se encuentran los objetos y fenómenos transicionales, con los que el niño inicia una relación afectuosa, ya que representan aspectos parciales de la madre.

Según éste, en el juego, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad externa para adecuarlos a una muestra derivada de la realidad interna. Esto supone un contacto obligado con la realidad exterior y una acción sobre la misma.

En relación a esto, quiero destacar una afirmación realizada por Ernst Cassirer, que dice "Los hombres vivimos más hacia dentro que hacia fuera de nuestra propia mente". Esto puede contribuir a que utilicemos y adaptemos la realidad exterior para el desarrollo de nuestro mundo interior.

Wills y Sandler explican las características del juego en niños ciegos según las pautas de su desarrollo. Señalan que a la edad a la que los niños videntes emplean sus manos para descubrir, organizar y diferenciar el mundo exterior, los niños ciegos encuentran dificultades en la localización, alcance y asimiento de los objetos y, además, el mundo de los objetos inanimados resulta poco atractivo. Esta deprivación hace más vulnerable al niño ciego en el desarrollo de su identidad y autonomía personal.

En el niño ciego, la percepción a través de la boca predomina durante mucho más tiempo, de este modo, las manos alcanzan con más lentitud su importante papel de control y dominio del mundo externo.

Wills, enumera cinco características del juego en niños deficientes visuales:

- A)** Tendencia a un juego repetitivo y simple de carácter persistente Situaciones poco estructuradas que a veces desaparecen y en otras ocasiones permanecen y dificultan el desarrollo de pautas más evolucionadas de juego.
- B)** En una fase posterior, propensión a mantener un juego de roles característico también por la simplicidad excesiva y la persistencia. Es un juego de roles escasamente creativo, sin inversión de papeles y que es una recapitulación exacta de la experiencia. Se debe a la exigencia de tener que asimilar experiencias difíciles y de dar una sustancialidad y permanencia a sus representaciones. Esta necesidad de asegurar la consistencia dificulta el paso a un juego imaginativo y los procesos de inversión, intercambio y asunción de los diferentes roles. Por ello, el niño ciego tiende a mantener, durante más tiempo, una función más ligada al dominio y control del mundo externo que al del propio mundo interno y encuentra dificultad en distinguir entre lo interno y lo externo.
- C)** Esto condiciona las posibilidades del niño para reelaborar sus conflictos y reducir su ansiedad.
- D)** Interferencia masiva de la ansiedad en el juego. El juego infantil sirve para reducir o hacer desaparecer la ansiedad.

- E) La actividad y la actitud lúdica requieren cierta seguridad, por eso cuando la ansiedad es excesivamente intensa, el juego se inhibe.
- F) Según Wills, la carencia de visión dificulta el margen de seguridad e interfiere en la expresión emocional del niño ciego a través del juego.
- G) El niño ciego encuentra problemas para establecer correctamente los dos planos del juego simbólico. Es difícil encontrar juguetes significativos para el niño ciego porque no puede apreciar su aspecto visual y tiene dificultades para imitar acciones que no puede ver. También carece de una comprensión básica de las experiencias originales y necesita apoyo para entenderlas y dominarlas.
- H) Gran diferencia entre actividades solitarias de juego y las que se producen mediante la cooperación del adulto. Según Wills, en presencia de un yo auxiliar se produce un juego constructivo de alto nivel simbólico.

En el estudio de Rogers y Puchalski, (1984), se concluyó que había niños capaces de realizar acciones simbólicas y otros que eran incapaces de hacerlo; en cuanto a esto, los resultados recogían lo siguiente:

- 1) Ni la edad, ni la gravedad de la deficiencia visual se relacionaban con la capacidad de simbolizar en tales escenarios.
- 2) Las puntuaciones en las escalas de estructuras lingüísticas y desarrollo sensorio-motor de Reynell-Zinkin eran significativamente diferentes entre los dos grupos.
- 3) No había diferencias significativas en la puntuación de permanencia del objeto.
- 4) Al correlacionar la presencia de actos simbólicos con otras variables cognitivas y lingüísticas, se evidenciaba:
- 5) Una correlación alta entre el uso de la negación lingüística y las simbolizaciones.
- 6) Una correlación baja entre éstas y la puntuación en permanencia del objeto.
- 7) Una correlación muy alta entre la presencia de actos simbólicos y de combinaciones lingüísticas.
- 8) Comparándolos con los resultados de niños videntes obtenidos en otra investigación, encontraron que:
- 9) La única medida en que no había diferencias significativas era la de «frecuencia de esquemas en la situación realista».
- 10) En el resto, los sujetos videntes obtenían puntuaciones superiores a las de los niños ciegos.

Insisten en la importancia de una intervención encaminada a proporcionarle al niño ciego «escenarios» de juego simbólico, con una actitud de intervención muy directiva por parte del terapeuta o del educador.

Dichos autores, comentan que los resultados son mucho menos pesimistas de lo que preveían a partir de los escritos de Fraiberg y Adelson.

Estos últimos señalan la dificultad del niño ciego para la formación de la autoimagen y el acceso a la autorepresentación. Según ellos, la falta de juego guarda relación directa con la posibilidad de diferenciar la realidad de la simulación, la identidad personal y los roles sociales. En cierta medida, plantean un círculo vicioso cuando dicen que el juego requiere estas adquisiciones y que, al mismo tiempo, estimula esta diferenciación.

En una segunda investigación realizada por Rogers y Puchalski se concluye que es necesario trabajar con la diada, y no sólo con el niño por separado; proporcionar a las madres un feedback informativo sobre sus propias interacciones y reforzar interacciones recíprocas de juego.

Malher ha estudiado la evolución infantil atendiendo a que la dependencia de los niños ciegos respecto al adulto es más intensa y prolongada, analizando el proceso de separación del adulto a través de lo que ella denomina «de la simbiosis a la individuación».

Los periodos descritos por esta autora sobre este tema son:

1. La etapa que se denomina Diferenciación; el niño comienza a establecer la imagen de la madre como algo distinto de sí mismo, pudiendo salir de la simbiosis en la que se encontraba.

En esta etapa es cuando el niño desarrolla movimientos independientes que favorecen su alejamiento e independencia.

Otro ejemplo indicativo del proceso de diferenciación en los niños videntes es la aparición del objeto transicional sustitutivo de la presencia de la madre.

La fase de extrañamiento típica de este periodo se retrasa en el niño con déficit.
2. La etapa de Ejercitación locomotriz: conductas típicas de este periodo son el gateo y el desplazamiento con ayuda, culminándose con la posibilidad de locomoción independiente. Tiene lugar la diferenciación corporal con la madre, la instauración de lazos libidinales específicos y el desarrollo de aparatos yoicos autónomos (deambulación, emoción, pensamiento y habla).

La maduración de la locomoción es más tardía en el niño ciego.

El niño ciego presenta conductas fóbicas con los objetos.

El niño encuentra mayores dificultades para reencontrar a su madre: por el retraso experimentado en la noción del objeto permanente, por las dificultades de constatar e interiorizar la trayectoria seguida por los objetos y por la dificultad de comprobar a distancia la presencia de la madre. Surge la angustia ante el extraño.

3. Reacercamiento. En esta fase, la ansiedad básica es la de la separación, lo que se muestra en conductas de vigilancia de los pasos de su madre. Existe contradicción entre el anhelo de autonomía y la real dependencia que todavía mantiene con el adulto. Se da una búsqueda deliberada de contacto corporal íntimo o su evitamiento. Cada vez se vuelven más importantes el lenguaje simbólico, la intercomunicación vocal y de otros tipos y el juego».
4. Establecimiento de la constancia de objeto. Obedece a: la capacidad de mantener o utilizar afectivamente una representación mental, modular emociones y la fusión de impulsos libidinales y agresivos. Es necesario haber alcanzado funciones yoicas, tales como el examen de la realidad, el pensamiento y procesos secundarios, cierta neutralización y tolerancia respecto a la frustración, la ansiedad y la ambivalencia.

En el conocimiento de la realidad, se pueden adoptar dos posturas:

- a) Muchos niños ponen su confianza en el adulto para que comprueben la realidad por ellos
- b) Otros niños, necesitan comprobar por sí mismos la realidad mostrando conductas más desconfiadas, lo que puede llegar a interferir en su proceso adaptativo.

Según los aspectos que más se han destacado durante toda la investigación, considero oportuno mencionar las siguientes teorías que guardan relación con las planteadas en este libro:

- La Teoría del apego de Bowlby: plantea que la separación entre un niño pequeño y una figura de apego perturba y suministra las condiciones necesarias para que se experimente miedo muy intenso. Como consecuencia, cuando el niño ve que pueden darse posibles separaciones posteriores, surge en él ansiedad. Esto podemos relacionarlo con la importancia que tiene el adulto en la adquisición del pensamiento y la representación simbólica.
- Así mismo, se menciona la importancia de la Atención temprana en la intervención de los niños con deficiencia visual, para estimular al máximo sus capacidades y disminuir en la medida de lo posible la discapacidad que presenten.

Esta atención debe extenderse tanto al ámbito familiar como al ámbito educativo, para facilitar una buena representación del espacio.
- La Participación guiada. Rogoff (1994), se centra en los sistemas de actividades compartidas y pone de relieve las redes de comunicación verbal y no verbal entre el niño y aquellos con quienes interactúa, así como también el grado de ajuste en la relación que mantienen. La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores en dos tipos de procesos de colaboración: la construcción de puentes desde el nivel de comprensión y habilidades que el niño posee en un momento dado para alcanzar otros nuevos y; la organización y la estructuración de la participación infantil en determinadas actividades incluyendo las modificaciones en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo.
- "Construccionismo colaborativo" de Nelson. El concepto de "construccionismo colaborativo" de Nelson (1996) intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. Ambos son igualmente importantes en el proceso de construcción de conocimientos. En la concepción de Nelson, la mente individual del niño se vuelve socio-cultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental. El lenguaje en uso, en los discursos que forman la textura de los diversos contextos de actividad, es incorporado en forma paulatina por el niño que comienza a usarlo de forma representacional para reconstruir mentalmente su experiencia. Por lo tanto es, a través del lenguaje aprendido en la interacción con los otros, que la mente del niño se vuelve sociocultural.

Por todo ello, aquí me gustaría reflexionar sobre las posibles aplicaciones de los contenidos abordados en este trabajo en el ámbito educativo.

Es muy importante que, como docentes, conozcamos que el juego en los niños ciegos es, al igual que en los videntes, un medio de expresión o elaboración de fantasías y contenido de su mundo interno, lo cual es decisivo para su desarrollo, y debe ser tenido en cuenta en nuestra intervención educativa.

Dado que el juego simbólico es un proceso madurativo y que su aparición depende de la superación de otros estadios evolutivos previos, tanto cognitivos como afectivos, y que no puede obtenerse como fruto de un puro aprendizaje aislado; desde el contexto escolar debemos colaborar para la superación de dichas etapas.

La intervención educativa pretende, por un lado, proporcionar al niño ocasiones de experimentación que le permitan el acceso al conocimiento del mundo externo, y, por otro, orientar a las familias de manera adecuada para que sepan respetar y potenciar el proceso de individuación de su hijo.

Una labor importante que debemos desempeñar con los niños que tienen restos visuales utilizables, es la de favorecer el aprovechamiento de éstos en lo que a movilidad y organización espacial se refiere.

En caso de que el niño sea ciego total, nuestra intervención deberá centrarse en la compensación de la falta de visión a través del resto de los sentidos, en el trabajo del esquema corporal y en la organización del espacio de manera que se facilite su movilidad y su acceso a los recursos.

Una forma en la que podemos favorecer el acceso a los recursos por parte de los niños deficientes visuales es disponer de bandejas, cajas u otros recipientes similares, donde presentar los juguetes y donde el niño puede tomarlos y dejarlos cuando lo desea, según el desarrollo de su juego, como lugares seguros de localización.

Como expertos que seremos, tendremos que saber que es mejor establecer como objetivos pequeños progresos, de manera que antes de proporcionarles estrategias para subdividir el espacio, debemos enseñar a los niños a representar juegos en diferentes escenarios.

Algunas de las pautas recogidas en el libro que nos han parecido de gran interés para facilitar el uso simbólico de los objetos, son:

- Ayudar al niño a establecer un paralelismo entre el objeto real ya conocido y su representación en juguete.
- Utilizar al inicio objetos próximos a la vida cotidiana del niño representados por juguetes que mantienen en buena medida la funcionalidad del objeto real.
- Agrupar los juguetes por centros de interés.
- Antes de iniciar la actividad de juego, respetar un tiempo para la exploración y reconocimiento de los juguetes disponibles.

Nuestra misión no es la de dirigir continuamente la actividad del niño, porque de esta manera le privaríamos de su autonomía, sino más bien estar atento a los momentos en que, debido a las carencias del niño, debemos intervenir de forma decidida.

Los docentes debemos reflexionar sobre el limitado universo del niño ciego en los primeros años de vida y tenerlo en cuenta en los programas educativos.

Después de conocer la suma importancia que tiene el juego simbólico para el desarrollo del niño, es preciso que los maestros/as les enseñemos a jugar, porque el niño/a deficiente visual suele encontrar barreras insalvables, tanto a nivel cognitivo como emocional, para desarrollar de manera espontánea actividades lúdicas.

Ahora que conocemos mejor el desarrollo del juego simbólico y sus características en este colectivo, creemos que debe darse una atención especial a este tema en los programas de atención temprana e Infantil.

Tras el análisis de este libro, se han alcanzado las conclusiones que se comentan bajo estas líneas.

Debido a la población tan pequeña utilizada en esta investigación, se plantean ciertas dudas sobre la posible generalización de los resultados obtenidos, si bien es cierto que debido a toda la bibliografía que respaldan las conclusiones alcanzadas en este trabajo, parece lógico y corroborado la veracidad de los resultados.

Parece una dificultad añadida al desarrollo de esta investigación la no existencia de escalas y pruebas que cubran totalmente las características de la población utilizada y la necesidad de tener que combinar o adaptar las ya existentes.

No se puede concluir este trabajo sin resaltar la importancia que tiene la figura del adulto y, concretamente, el apego en el desarrollo del niño.

Gracias al adulto se ve facilitada el desarrollo de la función simbólica, la interacción con el medio y el acceso a la información. Por este mismo motivo, los niños juegan más cuando se sienten afectivamente seguros, cercanos a las figuras de apego, que configuran un espacio emocional confortable, es decir, los niños aprenden en situación de interacción afectiva, donde otorgan significado y funcionalidad al objeto incluso antes de poseer representación mental completa de las características del objeto. Del mismo modo, favorece la expresión de temáticas agresivas porque disminuye su nivel de hipervigilancia y ansiedad.

Se ha concluido que los niveles de juego se incrementan cuando el adulto está presente. Esto nos hace reflexionar sobre la enorme importancia que tiene la figura del adulto, ya que su mera presencia contribuye al aumento del nivel de juego sin que sea necesaria su intervención directiva. El adulto proporciona al niño deficiente visual seguridad afectiva, motivación a través de su apoyo verbal y control sobre el medio.

Si comparamos los resultados con los de niños videntes, observamos que el niño deficiente visual es motivado por la presencia del adulto durante más tiempo.

Otro resultado de interés obtenido en relación al apego es que la mayoría de los niños mantienen una constancia en la utilización de los juguetes por los que habían mostrado predilección en el tiempo de exploración. Podríamos decir que sus preferencias personales influyen en la elección del juguete.

Después de analizar los resultados de la investigación, he tomado conciencia de la necesidad de tiempo extra que requieren los niños ciegos para conocer los objetos y compensar así la información visual que reciben los niños videntes. Queremos señalar que este tiempo extra, puede dar lugar a distracción y llegar a dificultar el juego en sí.

Como dije anteriormente, el niño debe llegar a dominar el plano de la realidad para tener acceso a la función simbólica, y en consecuencia al juego, que se encuentra en el plano de lo abstracto. Así, para que se cree ese nuevo y segundo orden de realidad, al que tanto contribuye el juego, y que es el orden simbólico, es preciso que el primer orden, el de la realidad literal esté firmemente establecido y asentado.

Por este motivo, el juego simbólico aparece cuando el niño ha constituido un mundo de objetos permanentes, estables, situados en un espacio objetivo y sometidos a relaciones causales firmes.

Como ya imaginábamos antes de realizar este trabajo, el déficit visual obstaculiza de una forma más directa la actividad de juego que la evolución del lenguaje, esto puede deberse entre otras cosas a que las personas deficientes visuales intentan compensar mediante el resto de los sentidos dicho déficit, lo que puede contribuir a agudizar la audición y por tanto, la percepción del lenguaje.

En cambio, en lo que a la situación del juego se refiere, el niño tiene que salvar los obstáculos que se vinculan a la ausencia de visión, como no dominar el espacio, no conocer la posición en la que se encuentran los objetos, dificultad para categorizar los objetos en función a la representación,... Con la conclusión de esta investigación se destaca la importancia del lenguaje del niño deficiente visual para la simbolización.

Como consecuencia de esta dualidad, solemos encontrar niños con un nivel de desarrollo de lenguaje adecuado a su edad cronológica pero con niveles de juego simbólico inferiores a ésta.

Volviendo a lo anterior, es interesante señalar que aún teniendo presente la indiscutible incidencia del déficit visual en el desarrollo del juego, no condiciona una modalidad específica de aproximación a los juguetes u objetos.

Tal como apuntaba Piaget, opinamos que juego y desarrollo cognitivo guardan una estrecha relación, ya que como hemos visto en esta investigación, durante la hora de juego se ha producido aprendizaje, esto ha enriquecido el juego por haberle proporcionado más elementos expresivos y de simbolización.

Los resultados recogen que la mayor dificultad que encuentran los niños deficientes visuales es conseguir la sustitución de objeto, seguido de la descentración, integración y planificación.

Sin embargo, el curso evolutivo del niño deficiente visual debe respetar idéntica progresión que la de los niños videntes: utilización de juguetes realistas, sustitución de un objeto ambiguo, sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya y realización de acciones simbólicas sin objetos.

La mayor dificultad que encuentra el niño ciego es en el proceso de sustitución de objeto, sin embargo la ejecución de la actividad en el plano de la acción le resulta más fácil.

Además, me parece llamativo el hecho de que todos los niños de la población sean capaces de desarrollar juegos simbólicos (aunque cometan fallos puntuales en la representación), a pesar de su corta edad. No obstante, los juegos de estos niños son más concretos y tienen falta de flexibilidad y riqueza de asociación, y la capacidad espontánea de atribuir roles al adulto no se consigue, según estos datos, hasta aproximadamente los cinco años.

Creo conveniente resaltar el hecho de que cuando el niño está solo, los temas en general se extraen de su entorno más próximo y no aparecen contenidos fantásticos.

Los niños buscan estrategias para preservar la actitud lúdica que se ve entorpecida por el déficit visual.

Este estudio, al igual que otros muchos demuestra la importancia de que los niños ciegos estén expuestos a un ambiente estimulante para favorecer la capacidad de representar a través de la acción los contenidos de su juego. Este ambiente debe conseguir que el niño sea conciente de sus propias limitaciones para poder aprovechar al máximo las posibilidades de las que dispone.

No nos sorprende que los niños deficientes visuales tengan un mayor contacto verbal con el adulto, en un intento de suplir mediante otros medios lo que no percibe a través de la visión.

Creo que es lógico que la ceguera dificulte en los primeros años del desarrollo del niño la consecución de una actitud equilibrada entre la dependencia e independencia.

Se debe aludir al hecho de que los niños ciegos totales, es decir, sin restos funcionales, presentan en mayor grado alteraciones en el desarrollo, puesto que interfiere en los procesos de acceso a la información, la estructuración de la personalidad, el establecimiento de los primeros vínculos afectivos, etc.

Tal y como se planteaban los investigadores, se ve confirmado que el niño deficiente visual experimenta un retraso en el desarrollo del juego simbólico en comparación con sus compañeros videntes, y por tanto, un retraso en la consecución de la diferenciación yo / no-yo, mundo interno-mundo externo.

Hay que tener muy presente que el desarrollo del juego simbólico no es fruto de un aprendizaje aislado, sino que forma parte de un proceso madurativo que depende para su aparición de la superación de otros estadios evolutivos previos, tanto cognitivos como afectivos.

Llama la atención que el déficit visual obstaculice más directamente la actividad de juego simbólico que el pensamiento simbólico en general.

En relación al espacio, los sujetos deficientes visuales tienden a una utilización restringida del espacio y a una cierta inhibición de la movilidad, esto parece normal debido a la dificultad de controlar el espacio que presentan.

En la misma línea se entiende que los niños con residuos visuales aprovechables hagan un uso del espacio más amplio que los niños ciegos totales.

Se pueden encontrar con dos barreras de reconocimiento del objeto una vez que se haya normalizado con él:

- La restricción de experiencias originales.
- Las características propias de la exploración táctil.

Igualmente se dice que el niño deficiente visual tarda más tiempo en poder desempeñar de forma espontánea y coherente roles complementarios con un compañero de juego.

Parece ser que una estrategia de la que se sirven los niños con deficiencia visual para mantener el contacto con el adulto es formularle preguntas durante el juego.

El niño ciego puede y necesita jugar, aunque presente algunos condicionantes concretos.

Es imprescindible ser consciente de que los adultos que se encuentran en el entorno de estos niños son los que deben favorecer el equilibrio óptimo entre la ayuda necesaria y la independencia del niño.

Para finalizar, mencionar que las tres hipótesis planteadas al comienzo de la investigación llevada a cabo se han confirmado tras el análisis de los resultados.

Recursos Bibliográficos

- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México: FCE.
- Piaget, J. (1973). La representación del mundo en el niño. Madrid: Alianza
- http://www.angelfire.com/psy/ansiedadde separacion/new_page_6.htm
- <http://www.ediuoc.es/libroweb/2/llibre/2-27.htm>
- <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2037T.PDF>

Marta Velázquez Montiel

CONOCIENDO UN POCO MÁS A LOS NIÑOS Y NIÑAS PRECOSES, CON TALENTO Y SUPERDOTADOS

Mirian García Ramos

"Las personas con elevadas capacidades constituyen un grupo heterogéneo. Se trata de un grupo diversificado cuya característica común es la de destacar con respecto a la población de referencia en todas o en algunas de las capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas, afectivas y sociales propias del ser humano".

Fernández Mota (2006)

Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales

El título de este trabajo hace referencia a tres tipos de niños/as y por lo tanto alumnos y alumnas con altas capacidades, puesto que es un término genérico para designar a un alumno o alumna que destaca en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media: el alumnado precoz, con talento y superdotados.

En la actualidad, cuando se estudia o se hace referencia a este colectivo se les denomina como alumnado con altas capacidades intelectuales.

Acercamiento Legislativo

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación dedica su Título II, "Equidad en la Educación", al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente, su capítulo I, distinguiendo entre éstos, alumnado con:

- Necesidades educativas especiales
- Altas capacidades intelectuales
- Integración tardía en el Sistema Educativo Español

Dicha ley, engloba al alumnado precoz, con talento y superdotados en la categoría de alumnos con altas capacidades intelectuales, matizando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales, valorar de forma temprana sus necesidades, y adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

Así mismo, la escolarización de este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.

Características

El alumnado de altas capacidades intelectuales no forma un grupo homogéneo y, por tanto, no podemos hablar de unas características comunes. Además, la mayoría de estos alumnos y alumnas no mostrará todos los rasgos definitorios ni lo hará de forma continuada.

Partiendo de estas premisas, podemos distinguir una serie de características que distingue a este tipo de alumnado en los siguientes ámbitos:

- Inteligencia
- Creatividad
- Personalidad
- Aptitud académica
- **Inteligencia:** Comprenden y manejan símbolos e ideas abstractas, son más rápidos procesando la información, tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el por qué de las cosas, tienen una alta memoria, etc.
- **Creatividad:** Presentan flexibilidad en sus ideas y pensamientos. Desarrollan un pensamiento más productivo que reproductivo, poseen gran capacidad de iniciativa, manifiestan creatividad y originalidad en las producciones que realizan (Dibujos, juegos, música, etc.), disfrutan de una gran imaginación y fantasía, etc.

- **Personalidad.** Suelen ser muy perfeccionistas y críticos consigo mismo en las tareas y el trabajo que desarrollan, presentan perseverancia en aquellas actividades y tareas que le motivan e interesan, manifiestan gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea e interés con los temas morales y relacionados con la justicia, prefieren trabajar solos, son muy independientes.
- **Aptitud académica:** Realizan aprendizajes tempranos y con poca ayuda, aprenden con facilidad y rapidez nuevos contenidos y de gran dificultad, manifiestan interés por adquirir nuevos conocimientos, tienen un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico y avanzado para su edad, tienen gran capacidad para dirigir su propio aprendizaje

Clasificación según Tannenbaum (1993):

- **Precoces:** poseen un desarrollo temprano inusual para su edad. Todos los superdotados son precoces pero no todos los precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales.
- **Prodigios:** los que desarrollan una actividad fuera de lo común para su edad. Consiguen producciones llamativas en campos específicos.
- **Genios:** estos sujetos poseen una gran capacidad intelectual y de producción.
- **Talentos:** se denomina talento a la capacidad de rendimiento superior en un área concreta. Son aquellos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Hay muchos tipos de talento: académico, matemático, verbal, musical, motriz... Es conveniente distinguir entre los superdotados y los talentos específicos.
- **Superdotados:** es todo aquel que a presentar un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprende con facilidad en cualquier área.

La definición de Sobredotación la más aceptada, es la del doctor Joseph Renzulli, el cual desarrolla el modelo de la superdotación de los tres anillos (1990,1994), en el cual defiende que la superdotación supone una estrecha interacción de tres conjuntos de características como son:

- **La capacidad intelectual superior a la media:** Cuando hablamos de superdotación en general, nos referimos a un grupo de individuos que poseen un CI por encima de 130, una inteligencia muy superior a la media, con gran capacidad de razonamiento y de procesamiento de la información, con gran motivación intrínseca y necesidad de aprender así como con grandes dosis de creatividad y originalidad para la resolución de problemas.
- **La implicación en la tarea:** Todas las definiciones de niños/as superdotados incluyen la característica de la perseverancia en la tarea. Dedicar una gran cantidad de energía a resolver un problema concreto a una actividad específica. Esta característica es la que menos controversia suscita.
- **La creatividad:** Los niños/as superdotados se caracterizan por desarrollar una actividad original, ingeniosa, novedosa y poco corriente. El tipo, la riqueza y la naturaleza de los productos de estos estudiantes son indicadores más fiables de la existencia de creatividad, que los propios test.

¿Tienen necesidades?

Relacionadas con los distintos ámbitos del desarrollo este alumnado necesita:

- Tener oportunidades de éxito en un ambiente intelectual dinámico, no aburrido que acepte y tolere la diversidad, que le permita desarrollar y compartir sus intereses y habilidades.
- Desarrollar su creatividad mediante el apoyo y los estímulos necesarios.
- Recibir una enseñanza individualizada en materias específicas en las que supera a los demás.
- Sentirse aceptados y pertenecientes al grupo escolar o familia, y mejorar su capacidad de relacionarse mediante el entrenamiento en HHSS

Relacionadas con las áreas del currículum este alumnado necesita:

- Un feed-back afectivo.
- Comunicación abierta con grupos de aprendizaje.
- Un currículum intelectualmente desafiante, significativo y flexible.
- Material apropiado a su tipo de trabajo, dedicarse a sus propios intereses.

Relacionadas con la respuesta educativa este alumnado necesita: dos necesidades que se encuadran en este bloque son la de ser evaluados psicopedagógicamente por los servicios de orientación para determinar sus necesidades educativas; y recibir una atención personalizada por parte del profesorado ordinario, de apoyo y especializado.

¿Todo es perfecto?

Los alumnos/as con altas capacidades intelectuales pueden presentar también algunos inconvenientes derivados de sus características, como son entre otros:

- Comportamientos inapropiados para el lugar o la situación.
- Crítica hostil hacia el profesorado.
- Compulsivo comportamentalmente
- Frustración por la inactividad.

¿Cómo se identifican esas necesidades en la escuela?

La identificación persigue unos objetivos, conocer las necesidades que presenta el alumnado desde un punto de vista real y traducido en competencias a desarrollar. Las necesidades vienen determinadas por unos factores, los derivados de la estimulación ambiental, como es la situación familiar; la detección precoz; los derivados del propio medio educativo, como es el modelo educativo seleccionado para esta persona. Estos factores hacen que debamos identificar las NEE a través de una evaluación psicopedagógica realizada por el equipo de orientación educativa (EOE) que se define en el artículo 2 de la Orden del 19/09/2002 por el que se regula la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, como "el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular", "se realizará con el fin de recabar la información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno/a y para fundamentar las decisiones que, con respecto a las ayudas y apoyos, sean necesarias para desarrollar, en el mayor grado posible, las capacidades establecidas en el currículo".

Para la realización de la evaluación psicopedagógica habrá de reunir la información del alumno y su contexto familiar y escolar que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades, uno de los puntos que vamos a valorar son:

- a) Las capacidades personales del alumnado:
 - Evaluación de los distintos ámbitos del desarrollo (motor, cognitivo, lingüístico y afectivo)
 - Evaluación de una serie de áreas prioritarias: inteligencia, creatividad, observación de la conducta, y análisis del rendimiento.
- b) El nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y motivación por aprender:
 - Competencias curriculares: implica determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los objetivos y contenidos de las diferentes áreas del currículo ordinario.
 - Estilo de aprendizaje y motivación por aprender: implica conocer cómo aprende un alumno/a y qué le mueve a ello, cómo se enfrenta a las tareas escolares desde una perspectiva cognitiva y emocional.
- c) El contexto social, familiar y escolar: la evaluación del contexto familiar es fundamental para obtener información referida a su entorno familiar y social. La evaluación del contexto escolar es necesaria para la organización de la respuesta educativa.

Las conclusiones derivadas de la información obtenida se recogerán en un informe psicopedagógico. Este informe constituye un documento en el que de forma clara y completa se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumnado, se concreta sus NEE si las tuviera, y por último se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso.

Para adoptar decisiones entorno a la modalidad de escolarización es necesario partir del dictamen de escolarización que es un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica cuya finalidad es determinar las NEE del alumno/a concreto. El alumnado con altas capacidades intelectuales puede realizar el periodo de escolarización en las distintas etapas educativas en un centro ordinario, en sus distintas modalidades: podrán recibir los apoyos y ayudas necesarias en un grupo ordinario a tiempo completo, grupo ordinario con apoyos en periodos variables o en aula de EE (específica).

¿Cómo se organiza la respuesta educativa a este alumnado con Altas Capacidades Intelectuales?

Organizar la enseñanza para ajustarse a las necesidades de este alumnado es una actividad planificada, desarrollada y evaluada con rigor, que además precisa y genera procesos de colaboración entre el profesorado, sus alumnos y la comunidad escolar. No obstante el alumno/a con altas capacidades intelectuales, como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, precisa de una atención educativa personalizada y de una adecuada acción tutorial del profesorado:

- a) **Atención personalizada:** La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales puede precisar el empleo de algunas de las siguientes medias a lo largo de la escolaridad. Éstas son compatibles y aplicables de modo simultáneo si las

necesidades del alumnado así lo justifican. No son excluyentes si bien, en determinados momentos, algunas son más pertinentes que otras:

- Enriquecimiento curricular
- Condensación curricular
- Adaptaciones curriculares
- Flexibilización o aceleración

b) La acción tutorial: Al profesorado con la responsabilidad de la tutoría le corresponden básicamente cuatro tareas fundamentales, según lo establecido en los Decretos de enseñanzas correspondientes a las etapas educativas obligatorias:

- Conocer las necesidades, aptitudes e interés del alumno/a
- Coordinar el proceso de evaluación continua
- Coordinar el proceso de enseñanza
- Servir de enlace entre los representantes legales del alumno/a y el equipo docente

En cuanto a las familias... ¿Qué podemos decir?

No todas las familias reciben con satisfacción la sospecha o la confirmación de que tienen un hijo o hija con características excepcionales, pues produce confusión, miedo e inseguridad acerca de qué hacer, por ello es necesario:

- La aceptación tal como es, sin sobrecargarle ni exigirle que destaque en todo.
- El respeto por su trabajo y concentración en determinadas temas de su interés la potenciación de su espíritu investigador y el apoyo en sus proyectos y tareas.
- No perder la paciencia por su insaciable curiosidad.
- La interacción social con niños/as de su edad en el juego, deporte, música...
- La reconducción del perfeccionismo y la autoexigencia excesivos, en los que a veces pueden incurrir estos alumnos/as hacia niveles realistas.

Conclusiones

Como conclusión podemos señalar que, las funciones que la escuela tiene como institución social es cumplir con todos los miembros de la sociedad, y una de las características de la escuela comprensiva e integradora es contribuir al desarrollo físico, psíquico y afectivo de los alumnos, así como integrarlas en la sociedad como miembros activos y participativos. La escuela para todos debe contemplar una serie de principios como son los siguientes:

- La escuela es una institución que debe compensar las desigualdades sociales existentes en nuestra sociedad.
- La escuela de calidad, para todos los alumnos, debe convertirse en un servicio público fundamental.
- La escuela ha de llevar a cabo una labor de desarrollo de valores.

Es por ello que hay que tener en cuenta todos los aspectos que hemos tratado en este tema (características del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificación de las necesidades educativas especiales que presentan, etc.) para lograr una escuela y educación para todos, donde TODOS puedan desarrollarse al máximo y donde se establezca como principio fundamental la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

- Conserjería de Educación (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Sevilla: Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Castelló, A. (1996) "Concepto de superdotación y modelos de inteligencia".
- Benito, Y. (coord.) "Desarrollo y educación de los niños superdotados". Salamanca: Amarú.
- RENZULLI, J. (1994). "El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una producción creativa".
- En Benito, Y. (coord.), Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca: Amarú.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)
- www.espaciologopedico.com
- www.discapnet.es
- www.orientared.com

Mirian García Ramos

DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA ESCUELA INCLUSIVA O ESCUELA PARA TODOS

Sara Pina Hernández

EL ORIGEN DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

La búsqueda de nuevas vías válidas para la educación de los niños diferentes es uno de los temas fundamentales que, en el campo de la Educación Especial, se está desarrollando con mayor fuerza en distintos países durante las últimas décadas.

Puesto que este movimiento no es exclusivamente un hecho educativo, sino que surge y tiene implicaciones en el ámbito social, en la mayoría de los países, han sido necesarias la superación de una serie de etapas en las que han confluído un conjunto de acontecimientos de muy diversa índole para su total asentamiento.

La idea de unas etapas claramente diferenciadas que han ido superándose hasta llegar a la integración plena del sujeto con necesidades educativas especiales ha sido resaltada por Zabalza (1994) para quien, la primera de ellas consiste en el reconocimiento del derecho a la educación de todos, aunque la concreción de este derecho no implica reconocer la "normalidad" de estos sujetos; por ello, en la segunda, la respuesta que se da a los mismos es marginal y segregadora, creándose para su educación instituciones diferenciadas. Esta etapa daría paso a una tercera de integración parcial en donde se da respuesta en las estructuras normales, pero aún se siguen manteniendo diferencias (aulas especiales en centros normales). Por último, podríamos hablar de una integración plena cuando el sujeto con necesidades educativas especiales participa de los circuitos normales de bienestar social con las únicas limitaciones que les impone su peculiaridad. En este momento, es cuando los límites de la Educación Especial y la educación se difuminan y se pasa a hablar exclusivamente de educación, educación que deberá, eso sí, adaptarse a cada una de las diversidades que poseen los sujetos.

Por otro lado, hay autores, como es el caso de Kavale (1979), Dueñas (1991a), Fernández González (1993) entre otros, que nos hablan de la aparición de una serie de hechos que han dado lugar al surgimiento de la integración. En este sentido, resaltamos los siguientes:

- 1) *Las investigaciones basadas en las experiencias de las clases especiales, que pusieron de manifiesto la escasa eficacia de la Educación Especial y las consecuencias negativas del etiquetamiento y clasificación de los niños deficientes.*
- 2) *Evolución de las actitudes de la sociedad y de la escuela hacia el niño deficiente.*
- 3) *Las disposiciones legislativas y las Declaraciones de los Derechos del Hombre, del niño y del Deficiente mental, en particular.*
- 4) *Demandas legales llevadas a cabo por padres y madres.* Una oportunidad clave para el acceso de los alumnos con Síndrome de Down a los programas de enseñanza pública fue la que se produjo en 1972 gracias al caso de la Asociación de alumnos retrasados de Pensilvania, contra la ciudad de Pensilvania el caso PERC). En este proceso el juez emitió el veredicto de que todo niño, independientemente del tipo de gravedad de la discapacidad que presentara, tenía el derecho a acceder a un programa de educación público, gratuito y apropiado, y que el hecho de situarlo en un contexto normalizado era preferible a uno de educación especial.

EL CONCEPTO Y LAS CONCEPCIONES SOBRE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Hegarty y Pocklington (1981) nos ofrecen una definición que, en mi opinión, es la más acertada ya que en ella aparece reflejada la idea de un único sistema estructurado para ofrecer una educación diferenciada que tiene por objeto satisfacer las necesidades de todos los alumnos. En este sentido, estos autores entienden que la integración es *"un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace más diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico más amplio de necesidades del alumno"* (cit. por Dueñas, 1989, 9).

CRÍTICAS AL MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración escolar, que en un principio podía verse como una respuesta adecuada a la diversidad, está teniendo una serie de críticas entre los prácticos y teóricos de la educación. En primer lugar, en la mayoría de los casos, la integración de alumnos con deficiencias a las aulas ordinarias no ha ido seguida de ningún cambio en la práctica y concepción educativa de los profesores, de tal forma que como afirma García Pastor (1998) lo que ha ocurrido es que se ha producido un "traslado del patrón rígido e inflexible, tanto didáctica como organizativamente, de la escuela especial a la escuela general".

Por otro lado, hay quien considera que se sigue etiquetando a los niños: "niño normal" y "niño de integración" y que esta etiqueta igual que ocurriera con las categorías sigue produciendo efectos negativos en el sujeto y en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y, quizás, lo más grave, que hay quien considera (Fernández Gálvez, 1998) que la integración no es válida no por su filosofía sino por las prácticas de integración que se han venido realizando y porque la falta de medios, infraestructura, personal, etc. está produciendo una educación considerada por padres, y algunos profesores, de peor calidad de la que venían recibiendo en contexto restringidos.

¿QUÉ ES LA ESCUELA INCLUSIVA?

Los términos más usados para referirse a este nuevo movimiento han sido: "Inclusión total". "escuela inclusiva" "educación inclusiva", "integración total" y "unificación de sistemas. "Incluir" implica ser parte de algo, formar parte de un todo, mientras que "excluir" significa estar fuera, expulsar.

Los autores más representativos de este movimiento (Stainback y Stainback, 1992) lo consideran como una evolución del concepto de integración. La aparición del concepto de inclusión está relacionada con el hecho de que los prácticos y teóricos de la educación entienden que aún no se ha dado la total integración de las personas con necesidades educativas especiales. En algunas ocasiones aún existen niños en escuelas de Educación Especial, y en otras los niños integrados no están totalmente integrados, en el sentido más amplio de esa palabra. La inclusión, por tanto, supone la integración total. Por otro lado, cabe destacar la coincidencia entre los autores de que no se trata tanto de un conjunto de acciones cuanto de una actitud o sistema de creencias ante la educación *"la inclusión es una forma de vida, o forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado"* (Patterson, 1995, cit por Falvey, Givner y Kim, 1995, 8).

Las diferencias entre integración y escuela inclusiva dependen, por tanto, de la razón que lleva a los profesores a tomar decisiones sobre la situación del alumno en un contexto educativo u otro. En el caso de la integración está en función de su competencia académica y social, por el contrario, en la inclusión todos los alumnos tienen derecho a estar en aulas ordinarias sin que dependa de las características de los mismos. De igual modo, existen diferencias en cuanto al tiempo en que el alumno con necesidades educativas especiales permanece en el aula, en el primer caso, el alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de educación especial donde recibe apoyo especial, en la inclusión el alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria y allí recibe los apoyos especiales. Y, por último, la actitud, como ya hemos comentado, también es un punto de diferencia, en el caso de la integración algunas veces el que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre en el aula ordinaria puede ser entendido como un privilegio, mientras que en la inclusión es entendido como un derecho.

¿ES REALMENTE EFICAZ LA ESCUELA INCLUSIVA?: RAZONES QUE LA JUSTIFICAN.

Algunas de las razones argumentadas por los investigadores a favor de la inclusión podemos agruparlas en:

- Económicas. Está demostrado que la escuela inclusiva no es más costosa y que la reducción de la duplicación de servicios especiales puede producir un enriquecimiento de los recursos en las clases ordinarias además de que se benefician de los mismos un número mayor de alumnos (Villa y Thousand, 1995)
- Mejoras en el rendimiento académico y social. Los alumnos con necesidades educativas especiales educados en clases regulares tienen mejores rendimientos académicos y sociales que sus compañeros no incluidos en este contexto. De igual modo, sus compañeros "no deficientes" también se benefician de los materiales y cambios que se producen en el aula, al mismo tiempo que sus valores y actitudes se ven modificados positivamente (Paul y Ward, 1995; Baker, Wang y Walberg, 1994, Villa y Thousand, 1995).
- Sociales. Con la inclusión se ofrece a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, se evitan los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial y se hace lo que es justo y equitativo (Stainback y Stainback, 1990)

CAMBIOS NECESARIOS PARA LLEGAR A UNA ESCUELA INCLUSIVA.

- Se debe producir un **CAMBIO DE MENTALIDAD Y DE ACTITUD** de la sociedad en general y de la comunidad educativa en particular. Los autores que trabajan en esta línea proponen que se ha dado una integración escolar, pero que ésta todavía no es suficiente, es necesario normalizar toda la sociedad. La comunidad entera debe prestar atención a la diversidad. Es necesario transformar la sociedad y solamente cuando ésta sea una verdadera sociedad de iguales se habrá conseguido la integración, pero un paso previo es la creación de actitudes positivas en padres, alumnos y profesores hacia los procesos de integración.
- La atención a la **DIVERSIDAD** debe impregnar el **PROYECTO EDUCATIVO**. En la elaboración del proyecto Educativo, el centro debe asumir los principios de diversidad, pluralidad y opcionalidad del alumnado como punto de partida de un marco amplio que permita en momentos sucesivos un desarrollo particular e individualizado.
- **ADAPTACIONES CURRICULARES**. Puesto que las **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE** que presenta el alumno no son debidas exclusivamente a sus dificultades inherentes sino, más bien, **AL DESAJUSTE ENTRE EL RENDIMIENTO DE ESE ALUMNO Y LAS DEMANDAS CURRICULARES**, el currículum debe ser adaptado. Así, estamos de acuerdo con Both (1985) cuando afirma que *"el número de alumnos con necesidades educativas especiales no es una cantidad permanente de la población escolar, sino que refleja el éxito con el que las escuelas adaptan el currículo a una diversidad de trayectorias personales, habilidades, intereses y necesidades"*.

- Necesidad de un **REPLANTEAMIENTO DEL CURRÍCULUM**. Alejándose de aquella concepción academicista, centrada en el contenido, la educación en y para la diversidad apuesta por un currículum que permita el desarrollo pleno de las personas y la resolución de problemas reales.
- **PLURALIDAD METODOLÓGICA**. la enseñanza cooperativa que, al mismo tiempo que enriquecen las posibilidades intelectuales y afectivas del grupo y de cada uno de sus componentes permite, al profesor invertir su tiempo en actividades de planificación o de valoración de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- **NUEVOS PLANTEAMIENTOS ORGANIZATIVOS**. Esta idea ha hecho que algunos autores hablen de la necesidad de cambios profundos en el sistema educativo o de *"una Nueva Organización escolar para una Nueva Escuela"* (López Melero, 1995). La organización del centro debe caracterizarse por ser **FLEXIBLE, ABIERTA Y FUNCIONAL**, permitiendo ofrecer una respuesta amplia y diversa a todos sus alumnos.

CRÍTICAS A LA ESCUELA INCLUSIVA.

Una crítica frecuente a la pedagogía inclusiva se basa en el temor de que los alumnos mejor dotados quedarían atrás y no serían suficientemente estimulados por el sistema inclusivo. Sin embargo diversos estudios han demostrado estadísticamente que la diversidad no sólo favorece a los más débiles, sino que también los alumnos "mejor dotados" obtienen amplio provecho de ella.

Se le critica además a la inclusión el no considerar suficientemente la sobrecarga adicional que significaría para los maestros, exigiendo finalmente de ellos un desmedido aumento de sus horas de trabajo dedicadas a planificación e implementación mucho más compleja de este currículum para todos. Su puesta en práctica significaría además una completa revisión de los planes y programas universitarios para la formación de los maestros, con los correspondientes costos financieros y burocráticos que ello implica.

En definitiva, la concreción de la inclusión no puede centrarse solamente en el ámbito educativo, ni tampoco exclusivamente enfocarse hacia lo que toca a las personas con necesidades educativas especiales. Sus concepciones son igualmente extensibles a otros sectores de la vida social. Su aplicación como principio rector en instancias locales de toma de decisión (p. ej, los en los gobiernos locales) podría ayudar a impedir la discriminación o la segregación de determinados grupos en desventaja (los jóvenes, las mujeres, las minorías sexuales, las minorías raciales).

BIBLIOGRAFÍA:

- ECHEITA, Gerardo (2006): Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea. Madrid.
- PUJOLÁS, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- STAINBACK, Susan y STAINBACK, William (2001): *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. Madrid.
- TOMLINSON, Carol Ann (2005): *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Buenos Aires.

Sara Pina Hernández

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA

Sara Tinoco Gardón

INTRODUCCIÓN.

Durante siglos, prevaleció la idea de que solo son creativas las personas extraordinariamente originales, y que la creatividad era un don divino. A partir de Darwin, la creatividad se empieza a considerar como una especie de raro don hereditario.

Actualmente se considera que todos los individuos se encuentran en posesión de los rasgos característicos de la creatividad.

Todos somos en principio creativos, pero esta cualidad se ve disminuida en un medio social muy crítico.

Lo que no es fruto de la naturaleza, es producto de la acción transformadora del hombre, por lo tanto, nuestra evolución se debe en gran parte a los procesos creativos de millones de personas.

Potencialmente todos los seres humanos somos capaces de crear. Si alguien negara la potencia creativa del hombre, bastaría para refutarlo referirnos al fenómeno universal de los niños jugando. Ellos trascienden la realidad y la transforman, de modo que cualquier objeto puede ser utilizado de manera simbólica a la hora de representar situaciones diferentes. Es lo que se conoce como Juego Simbólico.

Los antiguos filósofos se preguntaron ¿Por qué crea el hombre? Encontraron una respuesta teológico-mitológica: "el hombre crea por inspiración sobrenatural". Les asustaba tanto el fenómeno de la creatividad, que tenían que buscar explicaciones ajenas al ser humano.

La ciencia del siglo XX ha desmitificado la creatividad al demostrar que ésta es el salto del inconsciente a la conciencia.

Por todo lo anterior, se pretende aproximarnos al tema de la creatividad distinguiendo las etapas del proceso creativo, analizando las características propias de la creatividad, intentando describir pautas para el desarrollo de la misma y analizando los obstáculos que pueden vedarla. Además procuramos reflexionar sobre la idea de que la creatividad es un recurso de la inteligencia inherente a cada ser humano, que asimismo es susceptible de ser desarrollada.

DEFINICIÓN DE CREATIVIDAD.

A lo largo de la historia han sido muchas las definiciones de creatividad que se han dado, a raíz de las cuales, podemos generalizar diciendo que:

- La creatividad es un sentimiento de libertad que nos permite vivir en un estado de transformación permanente.
- La creatividad en la ciencia, el arte y el vivir son las formas con las que se expresa la necesidad de trascender, de dar luz a algo nuevo.
- Es la capacidad para encontrar conexiones nuevas e inesperadas.
- Es un poder que no tiene dueño.

Si quisiéramos concretar lo anteriormente dicho en una sola definición, encontraríamos que la creatividad es la capacidad de inventar algo nuevo, de relacionar algo conocido de manera innovadora o de apartarse de los esquemas de pensamiento y conductas habituales.

En Psicología se le atribuyen los siguientes atributos: Originalidad, Flexibilidad, Viabilidad, Fluidez y Elaboración. (Menchen, Dadamia y Martínez, 1984)

FUNDAMENTO FISIOLÓGICO DE LA CREATIVIDAD.

Es muy poca la información accesible que existe sobre la creatividad desde el punto de vista fisiológico, sin embargo, al parecer está ubicada en el hemisferio derecho. La explicación supone que una de las posibles bases fisiológicas de la creatividad es el "desarrollo de niveles jerárquicos de inclusión, asociados con la actividad de circuitos de convergencia". (Manuela Remo, 1997)

Además, se postula que la creatividad, en alguna medida, se relaciona con la comunicación entre los dos hemisferios.

En la actualidad, se están realizando estudios que ponen especial interés en el Sistema de Activación Ascendente (SAC), que parece estar implicado en los procesos que dan paso a la creatividad, a pesar de que esto último todavía no ha llegado a demostrarse.

CARACTERÍSTICAS DE LA CREATIVIDAD.

Es un hecho que algunas personas son muy creativas y otras muy rutinarias. Un análisis de las características del pensamiento, puede aclarar la dinámica de la creatividad, y el porque de que existan diferentes grados de creatividad en distintas personas.

A continuación analizaremos los factores o características esenciales, las cuales son descritas por Menchen; Dadamia y Martinez, 1984:

- **Fluidez:** facilidad para generar un número elevado de ideas respecto a un tema determinado. La manera de potenciarla en el campo escolar, sería, por ejemplo, pidiéndole al alumno que relacione entre hechos, palabras, sucesos,...
- **Flexibilidad:** característica de la creatividad mediante la cual se transforma el proceso para alcanzar la solución del problema. Nace de la capacidad de abordar los problemas desde diferentes ángulos.

Dentro del ámbito escolar se desarrollaría exigiéndole al alumno no solo un gran número de ideas, sino recogiendo categorías y tipos diferentes de respuestas o soluciones.

Un ejemplo para trabajarla sería el siguiente: damos al alumno diferentes fotos, y alterándole el orden deberá inventar distintas historias.

- **Originalidad:** característica que define a la idea, proceso o producto, como algo único o diferente. Producción de respuestas ingeniosas o infrecuentes. Dentro del ámbito escolar se potencia estimulando las nuevas ideas que el alumno propone.
- **Viabilidad:** capacidad de producir ideas y soluciones que sean realizables en la práctica.
- **Elaboración:** es el nivel de detalle, desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Para fomentarlo dentro del aula, se le presentan al alumno ilustraciones de historias con dibujos en los que tenga que percatarse de los detalles.

Los tres primeros factores, fluidez, flexibilidad y originalidad son funciones del Pensamiento Divergente o Lateral, que actúa como un explorador que va a la aventura. Es el que no se paraliza con una única respuesta ante un problema, es la libre asociación de ideas e imágenes. Es la reestructuración de lo conocido de un modo nuevo. En definitiva, provoca la creatividad.

Por el contrario, el llamado Pensamiento Convergente es el que evoca ideas y trata de encadenarlas para llegar a un punto ya existente y definido, si bien, oscuro para el sujeto.

PROCESO CREATIVO.

La creatividad es un proceso que culmina con la solución creativa de un problema. A lo largo del proceso de resolución del problema, se podrían emplear técnicas para aumentar nuestro potencial creativo, que facilitarían encontrar la solución adecuada, dichos problemas se podrían dividir en las siguientes etapas:

- **Percepción del problema:** Para buscar una solución creativa es necesario encontrar o percibir que existe un problema, existen ejercicios para entrenar la sensibilidad a los problemas, donde se intenta producir el máximo de preguntas sobre una situación dada.
- **Definición del problema:** La formulación distinta del problema determina situaciones distintas, aquí se trabaja con una preparación o calentamiento previo al abordaje del problema, de modo que se entrene la capacidad de reformular los problemas.
- **Hallazgo de ideas:** Se entrenará con métodos y técnicas que faciliten una mayor producción de ideas o mayor elaboración de las mismas.
- **Valoración de ideas:** En el proceso creativo conviene demorar esta fase o separarla de la fase de producción de ideas. Una vez hallada la idea adecuada, se realiza una valoración del producto que ya no es individual.

Etapas del proceso creativo

En cualquier fabricación es posible distinguir el proceso del producto, si bien antiguamente se conformaban con admirar el producto sin escudriñar el proceso, ahora en cambio, desarrollamos un creciente interés en desentrañar los mecanismos biológicos y psíquicos de la creatividad para llegar a tener dominio sobre esta importante actividad humana.

No es posible afirmar que existan etapas en el proceso creativo, pero existen cuatro momentos que, al parecer, no son lineales, estos serían la preparación, la incubación, la iluminación y la verificación. (Manuela Remo, 1997)

- **Preparación:** es el proceso de recopilar información, intervienen procesos preceptuales de memoria y de selección. El sujeto, una vez instalada la inquietud, tiene que salir al campo de los hechos, es la etapa de las observaciones, lecturas, viajes, experimentos y conversaciones con personas conocedoras del tema.
- **Incubación:** es el proceso de análisis y de procesamiento de la información centrándose en la corrección y búsqueda de datos.

- **Iluminación:** es el proceso de darse cuenta y se identifica más como un proceso de salida de información, suele aparecer después de un periodo de confusión, desequilibrio, duda. Esta etapa junto con la anterior llegan a un punto de relación que a menudo se consideran juntas como una sola etapa, ya que a veces la luz llega cuando el sujeto ni siquiera pensaba en el tema, y curiosamente se pasa a través de un proceso dialéctico con momentos de tensión y distensión, y el punto culminante tiende a coincidir con la fase distensiva. Aunque también sucede que en la incubación lo que aparentemente queda fuera de la conciencia en determinados periodos se ha seguido meditando al margen.
- **Verificación:** es el proceso de evaluación sobre la utilidad temporal del objeto o proceso de creación, sería el paso de la idea a la realidad externa, muchas veces requiere más creatividad llevar una idea a la obra que pensarla. Si la idea además de nueva llega a ser valiosa, este logro se da a conocer y así se cierra un ciclo que empezó con una inquietud.

DESARROLLO CREATIVO.

La idea de que se puede desarrollar la creatividad se apoya en una creciente cantidad de evidencias que muestran que es posible desempeñarse mejor en las tareas de toma de decisiones y de solución de problemas. Se pueden enseñar reglas abstractas de lógica y razonamiento, cuyo aprendizaje mejora la forma de razonar acerca de las causas subyacentes a los sucesos de la vida cotidiana. A fin de cuentas los psicólogos cognitivos pueden enseñar en forma rutinaria a los estudiantes no solo a aumentar su habilidad para resolver problemas, sino también a pensar en forma más crítica.

Se han desarrollado diversas estrategias que pueden coadyuvar a un pensamiento más crítico y a evaluar los problemas con mayor creatividad:

- **El medio ambiente:** El niño es naturalmente creativo, se expresa de manera abundante con mímica, dibujos y representaciones. Unos padres tolerantes, pacientes y abiertos, y unos profesores preocupados por estimular constituyen la plataforma ideal para que florezca la actividad inédita. Así se educa la actitud creativa.
- **La formación de la personalidad:** El autoconocimiento y la autocrítica, la educación de la percepción, el hábito de relacionar las cosas, el sentido lúdico de la vida, el hábito de sembrar el inconsciente y la constancia, disciplina, método y organización son los rasgos y las actitudes que se encuentran muy ligadas con la creatividad.
- **Técnicas específicas:** A partir de los estudios de psicología del pensamiento y de la creatividad, se han diseñado muchos ejercicios, prácticas y estrategias. Las más comunes serían:
 - Estudio de modelos.
 - Ejercicios de descripción.
 - Detección de relaciones remotas.
 - Descripción imaginaria de mejoras.
 - Ejercicios para concienciarse de las dificultades de la percepción.
 - La lluvia de ideas.

1) Bloqueos al desarrollo de la creatividad.

También existen obstáculos que dificultan el desarrollo de la creatividad, (Simberg, 1971) clasifica en tres categorías los bloqueos en el ser humano:

- **Bloqueo perceptual:** Se refiere a aspectos de tipos cognitivos, no nos permite captar cual es el problema o nuestros prejuicios nos llevan a plantear de manera errónea el problema y darle soluciones inadecuadas. Algunos de los más comunes son:
 - Dificultad para aislar el problema: nos obsesionamos con un solo aspecto perdiendo la visión global del problema.
 - Bloqueo por limitación del problema: se presta poca atención a todo lo que hay alrededor del problema.
 - Incapacidad para definir términos.
 - Rigidez perceptiva: no nos permite utilizar todos los sentidos para la observación.
 - Dificultad de percibir relaciones remotas: no se establecen conexiones entre los elementos del problema.
 - Dificultad en no investigar lo obvio: dar por bueno lo sabido, hay que cuestionar lo conocido como si algo nuevo o extraño fuera, así se pueden descubrir distintos enfoques.
 - Dificultad de distinguir entre causa y efecto.
- **Bloqueo cultural:** Esta relacionado con los valores aprendidos. Algunos de ellos son:
 - El deseo de adaptarse a una norma aceptada.
 - Ser práctico y económico, emisión de un juicio antes de tiempo.
 - No es de buena educación ser muy curioso, no es inteligente dudar de todo.
 - Darle demasiada importancia a la competencia o a la colaboración.

- Demasiada fe en la razón o en la lógica.
- Tendencia a adoptar una actitud de todo o nada.
- Demasiados o muy pocos conocimientos sobre el tema de su trabajo.
- Creer que no vale la pena permitirse fantasear.
- Bloqueo emocional: Se refiere a las inseguridades que puede sentir un individuo, algunos son:
 - Temor a equivocarse o hacer el ridículo: hay veces que están demasiado pendientes a lo que piensen los demás, limitándose a si mismos.
 - Aferrarse a la primera idea que se nos ocurre: son aquellas sobre las que no tenemos prejuicios.
 - Rigidez de pensamiento: incapacidad para cambiar su propio sistema.
 - Sobremotivación para triunfar rápidamente.
 - Deseo patológico de seguridad
 - Temor a los supervisores y desconfianza de los compañeros y subordinados.
 - Falta de impulso para llevar adelante un problema hasta complementarlo y experimentarlo.
 - Falta de voluntad para poner en marcha una solución.

Otros bloqueos proceden del entorno, algunos de los más habituales serían las presiones del conformismo, la actitud autoritaria, la ridiculización de los intentos creativos, la sobrevaloración de recompensas o castigos, la excesiva exigencia de objetividad, la excesiva preocupación por el éxito, la intolerancia a las actitud lúdica, etc.

2) Desarrollo de la creatividad.

Para favorecer el desarrollo de la creatividad dentro del marco escolar encontramos una serie de activadores propuestos por López y Recio (1998) que consideran tres factores fundamentales en la formación del niño, los cognitivos, afectivos y sociales:

- Actitud ante los problemas:
 - Lograr que los problemas a los que se enfrenta el alumno tengan un sentido para él.
 - Motivar a los alumnos a que usen su potencial creativo.
 - Concienciarlos acerca de la importancia que tiene utilizar la creatividad en la vida cotidiana.
 - Estimular su curiosidad e invitarlos a analizar los problemas desde diferentes perspectivas, así como a redefinirlos de una manera más adecuada.
- La forma de usar la información:
 - Enfatizar la importancia de aplicar los conocimientos y no solo memorizarlos.
 - Estimular la participación de los alumnos a descubrir nuevas relaciones entre los problemas de situaciones planteadas.
 - Evaluar las consecuencias de sus acciones y las ideas de otros, así como presentar una actitud abierta de relación con dichas ideas y propiciar la búsqueda y detección de los factores clave de un problema.
- Uso de materiales:
 - Usar apoyos y materiales novedosos que estimulen el interés.
 - Usar anécdotas y relatos en forma analógica y variar los enfoques durante la dinámica de clase.
- Clima de trabajo:
 - Generar un clima sereno, amistoso, y relajado en el aula.

Como complemento a todo esto podemos añadir una lista de los facilitadores más importantes para la manifestación de la creatividad:

- Perpetuar la curiosidad del niño.
- No tener miedo a equivocarse.
- Fomentar la fantasía, así como la orientación a la realidad.
- Alentar la interacción con las personas creativas.
- Promover la diversidad y la individualidad.
- No estereotipar al que tiene potencial creativo.

3) Objetivos de los ejercicios de creatividad

- Aumentar en forma espectacular la capacidad de la gente para producir nuevas ideas.

- Mejorar y aumentar la capacidad para aplicar dichas ideas.
- Adquirir la capacidad de pensar en términos de procesos, es decir, ir al interior de las cosas, y no quedarse en la superficie de los objetos y los resultados finales.
- Desarrollar tácticas para afrontar problemas difíciles y aparentemente insolubles.
- Romper patrones de pensamientos estereotipados y rígidos.
- Interactuar satisfactoriamente con el entorno o medio ambiente, resolviendo con tino problemas y tomando las decisiones adecuadas.

PERSONALIDAD CREATIVA.

La creatividad es un conjunto de actitudes ante la vida que involucra cualidades no sólo de carácter intelectual o cognoscitivo, sino también emocionales, sociales y de carácter. Mencionaremos los elementos cognoscitivos, afectivos y volitivos que debe poseer una persona eminentemente creativa: (Torre, de la; 1982):

Características cognoscitivas.

- Fineza de percepción.
- Capacidad intuitiva.
- Imaginación.
- Capacidad crítica.
- Curiosidad intelectual.

Características afectivas:

- Autoestima.
- Soltura, libertad.
- Pasión.
- Audacia.
- Profundidad.

Características volitivas:

- Tenacidad.
- Tolerancia a la frustración.
- Capacidad de decisión.

En suma, la personalidad creativa es paradójica, una verdadera unión de los opuestos. Dice G.A. Stainer, en una publicación de la Universidad de Chicago: "Es ambos, más primitivo y más culto, más destructivo y más constructivo, más loco y más sano que la persona promedio".

Podemos incluir que la creatividad, además de sus muchas otras excelencias y ventajas, viene a ser una dimensión integradora de la personalidad.

CONCLUSIÓN

En este mundo de constantes cambios, tan vertiginosos, tan impredecibles, la creatividad se ha convertido en un tema de estudio de psicólogos, pedagogos y administradores. Nuestros problemas son cada día más diversos y su complejidad aumenta sistemáticamente. El nivel de competencia exige un pensamiento distinto que sobresalga del común denominador. Hoy la creatividad representa un tópico de fundamental interés para todo el mundo. A partir de su estudio ha quedado desacralizada, desmitificada y se ha democratizado. Ahora sabemos que la creatividad no se debe a una inspiración divina. Hoy se va imponiendo un significado de la creatividad más accesible a todos y sobre todo, una virtud susceptible a ser desarrollada.

El reino de la creatividad es amplio y polifacético, se abre para todos la esperanza de expresarse y de resolver problemas a través de pequeñas y grandes creaciones de todo tipo. Debemos valorar no solo las grandes creaciones trascendentes y excepcionales, sino también las actividades cotidianas modestas tan necesarias para la vida laboral, social e individual.

BIBLIOGRAFÍA:

- Remo, Manuela, 1997: "Psicología de la creatividad"; Barcelona, Ed. Paidós
- De la torre, Saturnino, 1982: "Educar en la creatividad". Madrid. Ed. Narcea

- Menchen, Francisco; Dadamia, Oscar Miguel; Martínez, José, 1984: "La creatividad en la educación"; Madrid. Ed. Escuela Española.
- Marín, Ricardo: "Creatividad y reforma educativa", 1998; Santiago de Compostela. ED. Servicio de publicaciones e intercambio científico Campus Universitario Sur
- López, B. S. Recio, H. "Creatividad y Pensamiento Crítico", 1998. Trillas, edusat, itesm, ilce. México.
- De la torre, Saturnino, 1982. En su obra "Educar en la creatividad". Editorial Narcea, divide el proceso de reconocimiento de un problema en las etapas marcadas.
- Marín, Ricardo: "Creatividad y reforma educativa", 1998; Santiago de Compostela. ED. Servicio de publicaciones e intercambio científico Campus Universitario Sur.

Sara Tinoco Gardón

UNA MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES

Serafín Portillo Suárez

- 1) INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES
- 2) LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES EN LA NORMATIVA VIGENTE
- 3) UNA MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES
- 4) UNA MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO FLEXIBLE: LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES INTRANIVEL
- 5) CONCLUSIÓN
- 6) BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES.

En los centros de enseñanza conviven actualmente alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo diferenciando dentro de este grupo a alumnos de integración o que presentan necesidades educativas especiales con otros que presentan altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo,... A todo esto hay que añadir los enormes cambios tecnológicos que se han venido y que continúan sucediendo y el amplio espacio ocupado por los medios de comunicación social que compiten con la escuela en la transmisión de información y cultura.

Así pues, cabe preguntarnos ¿qué respuestas ha dado y está dando la escuela a todos estos cambios? En un rápido análisis se contempla que muchas de las respuestas procedentes de la escuela poseen un cariz tradicional como el agrupamiento por edad, la atención individual a alumnos/as (por maestros de apoyo y/o especialistas) con dificultades,... pero poco a poco comienzan a calar en nuestro sistema educativo los postulados propios de la escuela inclusiva, donde el enfoque educativo parte de la concepción positiva de la diversidad, del reconocimiento de la misma como una realidad enriquecedora para toda la sociedad y para la que la escuela debe buscar vías adecuadas para su adecuada atención. Y, en este sentido, se contempla que, dentro de las medidas actuales de atención a la diversidad, los agrupamientos flexibles constituyen una medida de atención a la diversidad eficaz para la adecuada y correcta atención educativa del alumnado de nuestros centros educativos. Por tanto, a lo largo del presente artículo proponemos un breve repaso sobre una de las medidas de atención a la diversidad que cada día comienza a tener mayor aceptación en los centros docentes tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria: los agrupamientos flexibles.

De hecho, en primer lugar, abordaremos una aproximación teórica referida al concepto de agrupamiento flexible basándonos en las aportaciones de una serie de autores a lo largo de las dos últimas décadas.

Posteriormente, nos inclinaremos hacia la legislación educativa vigente con el objeto de conocer cuál es el reflejo que posee esta medida de atención a la diversidad en las distintas disposiciones normativas: leyes educativas a nivel estatal y autonómico, distintos decretos de enseñanza en distintas etapas e incluso una orden concreta sobre atención a la diversidad en la educación básica en la comunidad autónoma andaluza.

Más tarde, explicitaremos qué se entiende por agrupamiento flexible, señalando sus diversos tipos así como sus ventajas e inconvenientes.

A partir de la exposición del concepto de agrupamiento flexible, nos centraremos en una modalidad concreta dentro del mismo: los agrupamientos flexibles intranivel, es decir, dentro de los distintos cursos que constituyen un mismo nivel educativo.

Y para concluir aportaremos una breve reseña sobre los aspectos más relevantes y todo ello acompañado de una serie de referencias bibliográficas.

Por tanto, llegado a este punto es preciso apuntar qué se entiende por agrupamientos flexibles. En este sentido Arturo de la Orden (1983) define los agrupamientos flexibles como grupos de alumnos variables en número y diversificación según las características de las actividades escolares. De modo que un alumno/a puede pertenecer a distintos grupos, según la actividad que desarrolle.

Por su parte, J. Albericio (1992) los considera una modalidad organizativa que intenta adecuar los recursos escolares a las circunstancias de los alumnos/as, de tal manera que cada alumno/a pueda disponer y disponga realmente del tiempo escolar según sus necesidades en cada área del aprendizaje y en cada momento y en cada área concreta según su situación personal. En trabajos posteriores, este mismo autor afirma que es la modalidad organizativa mediante la cual el alumnado se puede agrupar de diferentes maneras con el fin de adecuar su progreso, intereses y necesidades a distintas situaciones escolares (J.Albericio, 1994).

Otras concepciones parten de la reestructuración del grupo/clase como marco de referencia. Así considera que son una modalidad de trabajo que consiste en reorganizar la estructura de grupos/clase durante determinados periodos de tiempo de la jornada escolar, relacionando contenidos, modalidad de instrucción y características de los alumnos/as. Esta fórmula organiza a los alumnos/as en nuevas estructuras grupales en función de su nivel académico y en determinadas áreas del currículo, especialmente las áreas instrumentales (Rué, 1991).

En otros casos, el acento se sitúa en la interdisciplinariedad del tipo de agrupación y en el multinivel. Tal es el concepto de Barrueco (1984), en el que considera al mencionado agrupamiento flexible como agrupación interdisciplinar flexible en función de la progresión del alumno/a y de su nivel de rendimiento. Estos grupos son móviles y están en continuo desarrollo según el ritmo personal de cada niño/a, siempre dentro de la variabilidad que la unidad didáctica permite. No hay cursos ni trimestres, ni junio ni septiembre, ni promoción o no. La edad no importa. Lo importante es adecuar el aprendizaje al nivel del alumno/a.

Todas estas concepciones al igual que las desarrolladas por Gómez Dacal (1992), Borrel (1984), Santos Guerra (1992) y García Suárez (1991) comparten la idea de flexibilidad como denominador común de dichas agrupaciones. El progreso continuado del alumno/a, la promoción en el aprendizaje y la adaptación a las diferencias individuales son características defendidas desde estos planteamientos.

En cualquier caso, según Oliver (1995), los planteamientos iniciales han de modificar la estructura organizativa del aula, con la finalidad inicial de facilitar el aprendizaje individual, adaptando los contenidos y la metodología a los grupos creados. Esta modificación organizativa debe ir acompañada de una modificación curricular y relacional para atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos/as.

2. LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES EN LA NORMATIVA VIGENTE.

Actualmente la legislación en vigor para la educación básica y, concretamente, el Decreto 230/2007 y Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundarias en Andalucía, respectivamente, establecen los siguientes aspectos en los que puede sustentarse la posibilidad de llevar a cabo esta medida de atención a la diversidad.

Así, en el artículo 7 de ambos decretos, dirigidos a las orientaciones metodológicas para estas etapas, aparece reflejado lo siguiente: "Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y que promuevan el trabajo en equipo".

En cuanto a la autonomía de los centros docentes para llevar a cabo medidas de este tipo, el artículo 8 de ambos decretos establecen que: "Los centros docentes contarán con autonomía pedagógica y de organización para llevar a cabo modelos de funcionamiento propios. A tales efectos, desarrollarán y concretarán el currículo y lo adaptarán a las necesidades de su alumnado y a las características específicas del entorno social y cultural en el que se encuentra".

A su vez, en el punto 6 del mismo artículo, se establece que "Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos del alumnado, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación".

Por otro lado, en los decretos anteriormente mencionados, el capítulo V de cada uno se dedica a la atención a la diversidad en cada etapa (Primaria y Secundaria). Aquí se señala que: "los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad y, entre otras, podrán considerar la realización de agrupamientos flexibles y no discriminatorios o los desdoblamientos de grupos".

En lo que al imperativo legal a nivel estatal se refiere, hay que señalar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.) recoge en el Título II (Equidad en la Educación), Capítulo I (Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), artículo 72.3 que: "Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos".

A todo lo citado anteriormente, hay que unir lo que recoge la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en el Título III (Equidad en la Educación), Capítulo I (Alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo), artículo 113.7: "En la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se favorecerá la adopción, entre otras, de medidas organizativas flexibles y la disminución de la relación numérica alumnado-profesorado, en función de las características de los mismos y de los centros".

Y además, a nivel autonómico, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, recoge en el Capítulo II (Actuaciones y medidas de atención a la

diversidad), artículo 6 (Medidas de atención a la diversidad de carácter general para la enseñanza obligatoria) una serie de medidas de atención a la diversidad, entre ellas, "los agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo".

Por último, en este breve análisis de la normativa vigente para la educación básica y obligatoria se puede advertir el respaldo de la Administración Educativa tanto estatal como autonómica a la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad como los agrupamientos flexibles, contando siempre con la autonomía que la normativa otorga a los centros docentes para organizar este tipo de medidas para atender a la diversidad del alumnado en los centros educativos.

3. UNA MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES.

Los agrupamientos flexibles constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características de cada alumno/a. Es decir, consisten en flexibilizar la organización de las aulas formando grupos reducidos de alumnos/as en clase, curso o nivel según un criterio de capacidades o intereses. Tal organización suele hacerse en las materias instrumentales (Lengua y Matemáticas) y su objetivo es conseguir, por un lado, dar apoyo individualizado a aquellos estudiantes que tienen un desfase curricular con respecto a sus compañeros/as y, por otro, evitar el freno que supone para el alumnado más avanzado en estas materias trabajar en una estructura rígida.

La educación intercultural propone este tipo de organización como alternativa a las aulas de compensatoria, pues, evita la segregación de algunos alumnos/as y permite que éstos sigan su proceso de aprendizaje a su propio ritmo pero sin separarse del resto de compañeros.

Aunque las agrupaciones flexibles surgen en oposición al concepto de grupos homogéneos y propone aulas diversas y movibles, también existen problemas y críticas a este tipo de organización porque a veces pueden, paradójicamente, convertirse en otra modalidad de grupos rígidos y cerrados. Por tanto, es necesario no perder de vista el concepto y los objetivos de estos agrupamientos para que sean efectivos desde un punto de vista pedagógico.

Y es que los agrupamientos flexibles favorecen las relaciones, favorecen la autoestima, permiten realizar un trabajo más adaptado al alumnado y favorecen el trabajo cooperativo. Esta medida posibilita adaptar el currículo a los distintos ritmos de aprendizaje, a los intereses y necesidades de cada grupo, respeta y favorece el ritmo de los más lentos y de los más rápidos e incluso del alumnado con nivel intermedio y busca que cada alumno/a pueda experimentar el éxito, lo que favorece la motivación en el aprendizaje.

Los criterios para el agrupamiento pueden ser diversos y han de conjugarse oportunamente (éstos pueden darse interaulas – entre distintas aulas- o intraaula – dentro de un aula concreta-). La flexibilidad evita el etiquetado y promueve la motivación. Esto exige la ruptura de la rigidez y la rutina organizativa (Santos Guerra, 2002).

Por tanto, los agrupamientos flexibles de los alumnos constituye una modalidad organizativa cuyo objetivo es ser medio educativo que, bajo la aplicación de diversas combinaciones de criterios, reestructura el grupo de referencia, adscribiendo los alumnos a diversos tipos de grupos, los cuales se configuran flexiblemente en razón de las necesidades educativas de sus componentes y de su evolución en el tiempo. Así pues, el agrupamiento flexible supone la modificación de la estructura organizativa del aula y la modificación curricular y relacional.

Esta forma de agrupamiento representa según Blanchard y Muzás (2005):

- Organizar los grupos-clase de manera diferente para un área concreta.
- Posibilidad de atender de manera más adecuada a la diversidad del alumnado, tanto al que va mejor como al que presenta dificultades.
- Planteamiento inclusivo ya que establece un tratamiento diferenciador para todo el alumnado.
- El alumnado puede pasar de un grupo a otro dependiendo de la evolución de sus necesidades o de la tarea a desarrollar.
- Permite incrementar los grupos contando con profesorado de apoyo.
- Permite adaptar el currículo a la realidad de cada alumno/a y de cada grupo.
- Respeta y favorece el ritmo de los más lentos y de los más rápidos.
- Busca que cada alumno/a pueda experimentar el éxito lo que favorece la motivación por el aprendizaje.
- Exige implementar estrategias metodológicas en el aula que favorezcan el trabajo individualizado, seguimiento de cada alumno/a y el trabajo en grupo.
- Aspectos a tener en cuenta: peligro de etiquetar los grupos, exigencia de programaciones diferenciadas para cada uno de los grupos, exigencia de un esfuerzo de coordinación del profesorado.

Ahora bien, para su planteamiento hay que considerar una serie de criterios previos tales como:

- De agrupamiento: nivel de competencia curricular, intereses, autoestima, comportamientos, ritmos de aprendizaje,... Éstos condicionan la intervención y la adaptación de la programación.
- De evaluación: indicadores de exigencia que van a permitir situar al alumnado en un grupo o en otro y hacer el seguimiento que realiza cada uno de los grupos y cada alumno/a.
- De flexibilización: cuándo y de qué manera se va a realizar el cambio de grupo.
- Información, diálogos y negociaciones con alumnado y familias.

También hay que considerar una serie de variables para organizar los agrupamientos flexibles, según los criterios de partida que se adopten. Pueden estar basadas en el tamaño (gran grupo, pequeño grupo e individual) y cada uno con sus propias características, sus ventajas e inconvenientes como señala Ainscow (1995). Otras alternativas son los sistemas multiniveles, la organización del currículo por proyectos, los rincones o áreas de actividad y los talleres según Antúnez (1995). Gairín y Gimeno (1994) recogen como variables de flexibilización: el grupo de incidencia (aula, nivel, ciclo), la materia (instrumental, formativa, cultural...) y la participación del alumnado (guiada, libre elección...).

Por tanto, tal como señalamos anteriormente, los alumnos pueden agruparse en gran grupo, pequeños grupos o en programas individuales de trabajo, de manera que ello generará una gran flexibilidad a favor de los que tienen ciertas dificultades.

En general, el principio de heterogeneidad es más indicado porque facilita la interacción y la integración de alumnos con diferentes necesidades educativas. Las diferencias existentes entre los alumnos se adoptan como criterio enriquecedor del proceso de aprendizaje. Se trata de optimizar los recursos educativos, a través de la utilización de las posibilidades educativas de la interacción social. En determinados momentos los alumnos pueden ser agrupados para el aprendizaje de algunos contenidos que necesitan un estímulo y una atención más directa por parte del docente (por ejemplo, el inicio del aprendizaje de la lengua,...) atendiendo a criterios de semejanza en las necesidades de los alumnos/as y a la rentabilización de recursos educativos y personales. Esta reorganización puede llevarse a cabo intra-grupo o inter-grupos. Debe evitarse la tendencia a fijar a los alumnos en determinados grupos (importante señalar las recomendaciones en modelo de interculturalidad) por lo que se deberá tener claro el criterio de temporalidad y reversibilidad.

Actuaciones por parte del centro.

El centro debe establecer en el marco de su autonomía y en función de lo establecido en el Proyecto Educativo, los criterios para la realización de los agrupamientos flexibles teniendo en cuenta las variables organizativas, las características individuales de los alumnos/a y el profesorado implicado. También debe establecer los espacios disponibles y posibilitar en franja horaria la coordinación del profesorado para que puedan trabajar de forma colaborativa. Es necesario coordinar bien las programaciones de los grupos resultantes, así como las responsabilidades del profesorado implicado, para que de verdad los agrupamientos sean flexibles y los alumnos/as puedan pasar de unos a otros cuando se estime conveniente. Ahora bien, debe evitarse en todo momento formar grupos estables basados en el nivel de competencia curricular. La formación de los grupos teniendo en cuenta la complementariedad favorece el aprendizaje cooperativo y la inclusión.

Ahora bien, esta medida va a tener una serie de repercusiones organizativas, pues, no sólo afecta a alumnos/as, sino que también condiciona la programación curricular, así como la organización del trabajo de los profesores e incluso la de los tiempos y los espacios (Fernández Batanero, 2005). Todo ello exige por parte del centro: favorecer la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado y fomentar la utilización de metodologías que incluyan diferentes estrategias y prácticas como el plan de trabajo, la puesta en común, materiales y actividades diferenciadas.

La definición del modelo dependerá de varios factores: recursos personales y materiales, consenso para trabajar en equipo, formación del profesorado, características del alumnado, concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje y necesidades educativas específicas del alumnado.

No hay ningún modelo de agrupamiento flexible que sea válido y generalizable a todas las situaciones. Existen diferentes opciones que pueden combinarse y adaptarse a una situación concreta.

Los agrupamientos flexibles en un marco organizativo flexible.

Hablar de modificaciones y adaptaciones de elementos organizativos, curriculares, materiales, funcionales e, incluso, personales significa hablar de flexibilización del entorno que alberga este tipo de agrupamiento. Pensar que sólo los grupos de alumnos que se crean bajo estas características son los que entran dentro de un campo de acción flexible, sin modificar otros elementos que confluyen su acción en ellos, no deja de ser una falacia, de difícil comprensión.

Una organización como la escuela incide sobre la consideración y el uso del espacio, el tiempo, el trabajo y el tipo y orientación de éste, los agrupamientos de alumnos, sus características y normas,... desde esta perspectiva, considerados los condicionantes externos y los

propios del sistema educativo, la forma de organizar las situaciones educativas se puede considerar un "artificio" técnico y cultural. Un artificio, por tanto, nada "natural", bien al contrario, analizable y explicable en función de los criterios adoptados en su construcción. En este sentido, un modelo organizativo determinado puede diferir de otro, por el valor que en cada uno se atribuya a las anteriores dimensiones (Rué, 1991).

Dos son las dimensiones que deben ser afectadas principalmente por la flexibilidad: la organizativa y la didáctica. Respecto a la primera, el centro debe establecer las estrategias organizativas suficientes que expliciten los criterios organizativos adoptados y permitan la agrupación y reagrupación continua de los alumnos como parte inherente a este tipo de organización. La organización puede ser el medio que posibilita esta acción. Es necesario, para ello, poner en juego elementos culturales, materiales y funcionales.

Si bien es cierto que sólo modificando la organización de los agrupamientos de alumnos y la distribución de los recursos no se consigue la finalidad educativa que éstos persiguen, también lo es la constatación de que sin una organización capaz de adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos/as, no son accesibles las finalidades previstas en esta modalidad de agrupamiento.

La segunda dimensión hace referencia a la flexibilidad que atañe al carácter didáctico de la agrupación. En ella entran en acción los profesores, los alumnos y los medios curriculares. Los criterios de adscripción del profesorado, el rol de cada profesor, las habilidades y los conocimientos de las materias estarán en función de las necesidades educativas de los grupos, así como las dinámicas de acción del profesorado en las que la coordinación es una pieza clave que posibilita la adaptación y el ajuste continuo a las demandas educativas de los grupos.

La posibilidad de opción a la adscripción de los alumnos, los itinerarios que puedan recorrer en más o menos tiempo y las posibilidades de promoción son elementos de carácter flexible que marcan junto con la diversificación de los materiales las líneas de actuación que deben presidir el tipo de agrupamiento flexible que propugnamos.

¿Cómo se llevan a cabo?

A diferencia de los objetivos propuestos, respecto a la aplicación, el origen, el proceso de reflexión previa, la planificación y la ejecución que los diferentes equipos docentes han llevado a cabo muestran una gran variedad de itinerarios que desembocan en prácticas de agrupamientos bastante diferenciadas.

Como rasgo común podemos señalar el origen de las experiencias registradas, pues, frecuentemente estos equipos docentes manifiestan que la inquietud de los tutores/as les ha llevado a plantear este tipo de organización de los alumnos/as para superar la problemática de aprendizaje que les preocupaba.

A partir de la implicación de los tutores/as, a menudo se ha contado con la participación de profesores de educación especial y/o del equipo directivo, proporcionando los recursos necesarios para poder constituir un número mayor de grupos que los grupos/clases existentes. La carencia de estos recursos en los centros ha provocado la supresión de las experiencias iniciadas.

En cuanto al proceso de reflexión previo a la puesta en marcha de los agrupamientos, generalmente se han centrado en procesos de evaluación interna de los centros, en los que el Claustro de profesores o alguno de los equipos docentes se han cuestionado temas como: el modo de enseñar y la forma de aprender de los niños/as, los cambios metodológicos necesarios para superar el fracaso escolar, la innovación respecto a la forma de desarrollar los contenidos curriculares y se han llevado a cabo estudios y/o visitas previas a otros centros en los que se venía practicando este tipo de agrupación. Son escasos los centros que han planteado esta estrategia organizativa desde la propuesta de un solo profesor o de un miembro del equipo directivo, sin embargo este último se ha implicado en la mayoría de los casos.

La puesta en marcha del agrupamiento flexible comparte muchos rasgos en la mayoría de las experiencias. Los alumnos/as de los grupos/clases de referencia se distribuyen en grupos de menor número de alumnos/as según criterios de homogeneidad respecto al nivel académico, a los intereses y a la motivación.

Se llevan a cabo básicamente en las áreas de Lengua y Matemáticas, siendo las áreas del medio social y natural destinadas a un tratamiento grupal de carácter heterogéneo como los llamados talleres o rincones.

Los itinerarios organizativos tienden a ser tres: el grupo que reúne a los alumnos/as que obtienen los rendimientos más altos respecto al nivel considerado idóneo para su edad, el grupo en el que se agrupan los alumnos/as con menor rendimiento y mayor contingente de necesidades educativas y un grupo intermedio que acoge a los alumnos/as que, sin destacar en cuanto a su rendimiento, tampoco presentan necesidades educativas especiales a las que atender.

Esta primera clasificación de los grupos puede subdividirse en tantos grupos como posibilidades de profesorado tiene el centro. De modo que encontramos experiencias que, de los dos cursos de un ciclo, se organizan en cuatro o seis grupos en función del profesor de

educación especial, del de apoyo si existe en la plantilla del centro y/o del jefe de estudios o del director/a que dedica parte de su horario docente a intervenir en la agrupación flexible.

En otras circunstancias los equipos docentes tratan de superar la clasificación inicial de buenos, malos y medianos como en el argot académico se solían nombrar, realizando una distribución de grupos en razón no de los rendimientos académicos sino del grado de profundización de los contenidos, de modo que establecen grupos de contenidos básicos y grupos de ampliación en los que todos los alumnos aprenden los mismos contenidos pero con diferentes grados de dificultad, o bien según las actividades que se han de realizar eligiendo los alumnos aquellos grupos, que según la tarea que se les pide, están dispuestos a realizar.

4. UNA MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO FLEXIBLE: LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES INTRANIVEL.

Un sistema de agrupamientos flexibles intranivel supone una medida de atención a la diversidad que consiste en un tipo de agrupación del alumnado entre los diferentes grupos de un mismo nivel o curso, rompiendo el grupo de referencia y estableciendo diferentes grupos en función de los distintos niveles de competencia curricular. Estos grupos resultantes serán más adecuados para realizar determinadas actividades de un área o materia permitiendo una mayor personalización del aprendizaje del alumnado.

Dichos agrupamientos se realizan por áreas o materias, generalmente las de carácter instrumental, en función de los citados niveles de competencia del alumnado en cada uno de ellas. Esto supone que el alumnado de un grupo para una determinada área o materia no tiene que ser el mismo que para otra diferente. Incluso en una misma área o materia el alumnado de un grupo puede variar a lo largo del curso según sus avances o, por el contrario, sus dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, este sistema de agrupamientos flexibles intranivel supone una estrategia organizativa y metodológica dirigida no a un único alumno o alumna, sino a un grupo. Concretamente se tratan de unos de los programas de atención a la diversidad del alumnado que supone una adaptación curricular no significativa (adaptaciones curriculares de grupo), pues, no afectan significativamente a los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de las distintas etapas educativas dentro de la educación básica, aspectos que siguen siendo los mismos para todo el alumnado, salvo para aquellos que sigan una adaptación curricular significativa y presenten necesidades educativas especiales.

Una vez ofrecido el concepto de un sistema de agrupamientos flexibles intranivel, se está en condiciones para ofrecer una aproximación de los principales objetivos que esta medida pretende alcanzar. Entre tales objetivos destacan los siguientes:

- Adecuar la respuesta educativa al alumnado a través de una mayor personalización del proceso de enseñanza.
- Crear cauces que prevengan los problemas de convivencia y disciplina que vienen siendo habituales en las aulas como consecuencia de la falta de interés o el sentimiento de impotencia que genera en ciertos alumnos y alumnas el no superar los objetivos educativos previstos para el grupo clase.
- Buscar vías complementarias de ayuda al alumnado en la consecución de las competencias básicas de la educación obligatoria.
- Favorecer y fomentar en el profesorado mecanismos de atención a la diversidad, de coordinación y trabajo en equipo, así como facilitar su labor docente.

Condicionantes organizativos y de funcionamiento.

La puesta en marcha de un sistema de agrupamientos flexibles intranivel como medida de atención a la diversidad necesita que los centros educativos que la lleven a cabo reúnan una serie de condicionantes organizativos y de funcionamiento fundamentales para la optimización y adecuado desarrollo de dicha medida. Estos condicionantes son:

- a) Grupos flexibles y grupo de referencia: los grupos flexibles intranivel deben, como su nombre indica, ser flexibles, lo que supone que el alumnado pueda rotar de un grupo a otro en función de sus avances y dificultades en torno a su nivel de competencia curricular en el área o materia en cuestión. El alumnado estará agrupado dentro de su grupo de referencia en todas las áreas o materias a excepción de aquellas en las que se ponga en marcha este tipo de agrupamientos flexibles. El tutor/a de cada alumno/a será el asignado para su grupo de referencia.
- b) Disponibilidad y aceptación de la medida: un requisito básico y fundamental para que esta medida funcione es que exista disponibilidad y aceptación por parte de todo el profesorado que imparta las distintas áreas o materias en las que se desdoblaron los grupos. Esta medida de atención a la diversidad no puede surgir de la iniciativa de un único docente, sino que será imposible su desarrollo si no es aceptada por todo el profesorado. En este sentido, el poner en marcha un sistema de agrupamientos flexibles supone disponer no sólo de la aceptación del profesorado implicado, sino que resulta fundamental contar también con el compromiso de las familias del alumnado en cuanto a esta iniciativa. Las familias tienen que tener claro desde el primer momento que esta medida resulta beneficiosa para el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje de sus hijos/as y que los agrupamientos se realizarán en función de las características, niveles de competencia curricular y ritmos de aprendizaje del alumnado y nunca por motivos de comportamiento.

c) Agrupamiento del alumnado en los grupos flexibles: la distribución del alumnado en los distintos grupos se tendrá que decidir durante las primeras semanas de cada curso escolar. Para ello es de utilidad el llevar a cabo reuniones de trabajo entre el profesorado de las distintas áreas o materias en las que se pretende aplicar la medida, los tutores/as de los grupos de referencia y el orientador/a del centro, ya sea del Equipo de Orientación Educativa para el caso de centros de Educación Primaria o del Departamento de Orientación en caso de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

Para tomar estas decisiones se tendrá en cuenta todo tipo de información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado por cada alumno/a, como por ejemplo, por medio de la consulta de los expedientes académicos, información del profesorado de cursos anteriores o información obtenida por medio del análisis de la documentación derivada del Programa de Tránsito de Primaria a Secundaria, para el caso del alumnado de 1º de ESO. Por otro lado, será fundamental contar con la información recabada por la evaluación inicial que al principio de cada ciclo de Primaria y todo el profesorado de Secundaria llevarán a cabo para determinar el nivel de competencia curricular del alumnado.

En este sentido, y con toda la información anterior, se tendrán en cuenta una serie de criterios para adjudicar a cada alumno/a a uno u otro de los distintos grupos intranivel. Estos criterios son:

- Nivel de conocimientos previos y de competencia curricular en el área o materia en cuestión.
- Intereses y motivaciones del alumnado.
- Nivel madurativo del alumnado en aspectos como la expresión oral, expresión escrita, nivel lector o en razonamiento lógico matemático.
- Problemas de conducta y de adaptación social y escolar.

Una vez que se hayan tomado las decisiones pertinentes en relación a la distribución del alumnado en los distintos grupos, es conveniente, por no decir vital y obligatorio, que se informe a las distintas familias sobre la decisión de agrupamiento para sus hijos/as, así como de la finalidad, características e intenciones de esta medida de atención a la diversidad.

d) Trabajo en equipo: el trabajo que requiere una organización de agrupamientos flexibles intranivel requiere un esfuerzo adicional por parte del profesorado, esfuerzo que es necesario asumir. El planteamiento de un trabajo en equipo coordinado es imprescindible para esta medida, ya que requerirá compartir una serie de pautas comunes que permitan abordar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) Organización curricular: el llevar a cabo esta medida de agrupamientos flexibles intranivel exige una organización curricular, también flexible, para cada uno de los grupos en cada nivel. Cada grupo tendrá como referente la programación de objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación mínimos que aparecen reflejados en la programación didáctica del área o materia incluida en el Proyecto Educativo del propio centro. Así, los distintos grupos flexibles para un área o materia deben trabajar las mismas unidades didácticas y llevar aproximadamente la misma temporalización, aunque con distinta profundización y metodología, pero siempre respetando los objetivos mínimos definidos en el Programación Didáctica para el área o materia determinada. De este modo, cada grupo tomará como referente los citados objetivos, contenidos y criterios de evaluación, tratando de no apartarse significativamente de los mismos, pues, en ese caso se estarían desarrollando adaptaciones curriculares significativas (salvo en el caso de alumnos/as con necesidades educativas especiales y que efectivamente las precisen y posean).

f) Requisitos mínimos: existen una serie de requisitos mínimos y previos para la puesta en marcha de esta medida de atención a la diversidad. De este modo, cualquier centro docente que desee organizar un sistema de agrupamientos flexibles intranivel tendrá que comprobar que reúne esta serie de prerrequisitos sin los que no sería posible desarrollar esta iniciativa educativa. Estos requisitos mínimos son los siguientes:

- Existencia en el Equipo Directivo y en el Claustro de una cierta sensibilidad e implicación hacia la innovación y el tratamiento de la diversidad.
- Para poder realizar los distintos grupos intranivel se necesitará contar con un docente más del área o materia a flexibilizar que el número de grupos por nivel. Por ejemplo, si la medida se va a aplicar para las materias instrumentales de Lengua y Matemáticas en 1º de ESO en un centro de dos líneas, se necesitará contar con tres docentes para Lengua y Matemáticas que impartan clases en 1º de ESO. Este tercer docente podrá ser un maestro/a de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o un profesor/a de apoyo curricular del centro o incluso, en caso de que el grupo de menores competencias incluya alumnado con necesidades educativas especiales, un maestro/a especialista en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica).
- Hacer coincidir en una misma franja horaria las clases de las áreas o materias de los grupos a flexibilizar. Para ello, la Jefatura de Estudios de los centros docentes tendrán en cuenta las necesidades horarias y organizativas de esta medida de atención a la diversidad.

- A partir de la Programación Didáctica del área o materia a flexibilizar incluida en el Proyecto Educativo, se tendrá que realizar una programación didáctica por grupo y área o materia, tomando como referencia la primera, pero con distintos grados de profundización y criterios metodológicos, en función de los niveles de competencia y dificultades del alumnado de cada uno de los agrupamientos organizados. A su vez se tendrán que definir unos indicadores de cambio entre grupos, mediante la superación de los mismos, el alumnado podrá pasar de un grupo a otro según sus avances y viceversa.
- Disponer de un aula libre en las franjas horarias de las áreas o materias a flexibilizar para poder dividir los grupos de referencia y realizar los agrupamientos. Siguiendo con el ejemplo anterior, si la medida se aplica en un centro con dos líneas, este centro tendrá que contar con un tercer aula para poder hacer tres grupos para las áreas o materias a flexibilizar.

5. CONCLUSIÓN.

Como se ha podido contemplar a lo largo del presente artículo, un sistema de agrupamientos flexibles intranivel es una medida de atención a la diversidad que supone efectos de gran valor para los centros docentes que la aplican. Esta medida está extendiéndose cada vez más entre los centros docentes en los que se están observando tales efectos, entre los que destacan los siguientes:

- Fomenta y propicia el trabajo en equipo entre el profesorado.
- Posibilita un significativo aumento de la competencia curricular del alumnado.
- La creación de programaciones y materiales curriculares adaptados a la diversidad del alumnado permite que éste trabaje en función de sus ritmos de aprendizaje, elevando la motivación del alumnado hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El adecuar la metodología y las actividades a las características del alumnado disminuye las conductas disruptivas, los partes de disciplina y amonestaciones, mejorando la convivencia del aula considerablemente.
- La disminución de la ratio de los grupos con más dificultades ante el aprendizaje permite una mayor personalización e individualización del aprendizaje. En este sentido, la labor docente del profesorado se ve beneficiada al poder adaptarse mejor a las características el alumnado con el que trabaja.

A la luz de estos aspectos deberíamos plantearnos esta medida de atención a la diversidad como algo ordinario y corriente en la organización de los centros docentes. Aun así, una iniciativa de este calibre necesita de implicación y participación de toda la comunidad educativa de cada centro, no sólo de algún sector o miembro del profesorado. Es por ello que desde un primer momento se precisará de dicho compromiso hacia iniciativas de este carácter que, aún siendo laboriosas, a corto plazo dará óptimos resultados en lo que se refiere a la atención a la diversidad y a la mejora de la labor docente frente a los diversos ritmos de aprendizaje del alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- BLANCHARD, M. Y MUZÁS, M. (2005): "PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA PROFESORES REFLEXIVOS. CÓMO TRABAJAR LA DIVERSIDAD EN EL AULA". MADRID. NARCEA.
- SANZ ORO, R. (2001): "ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA". MADRID. PIRÁMIDE.
- GARCÍA, J. (1998): "LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD MEDIANTE AGRUPACIONES FLEXIBLES" EN MANUAL DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA. MADRID. PRAXIS.
- ALBERICIO, J.J. (1997): "LAS AGRUPACIONES FLEXIBLES". BARCELONA. EDEBÉ.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993) (COORD.): "AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES. UN CLAUSTRO INVESTIGA". SEVILLA. DÍADA. SERIE PRÁCTICA, Nº 11. COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA.

Serafín Portillo Suárez