

Proyecto Educativo

Haurreskolak

ÍNDICE



0. INDICE.	1
1. PRESENTACIÓN.....	3
2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INFANTIL?	4
3. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.	4
4. COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	5
5. EL PROYECTO EDUCATIVO DE HAURRESKOLAK.	6
5.1 Señas de Identidad.	10
5.1.1 Análisis del contexto.	10
a. Nuestro entorno físico.	10
b. Nuestro entorno social.	11
5.2 Objetivos.	11
5.3 Contenidos.	11
5.4 Línea Educativa de nuestro Centro.	12
5.4.1 Fundamentación teórica.	12
5.4.2 La práctica diaria en Haurreskolak.	12
5.4.3 ¿Cómo vamos a concretar estos Principios Teóricos en la práctica?.....	13
VARIABLE 1: ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.	14
a. Propuestas Educativas en Haurreskolak.	17
a.1 Las rutinas.	17
• La entrada y la salida.	18
• El corro.	19
• La comida.	19
• La hora del cambio y la higiene.	20
• El descanso.	21
a.2 El juego.	22
a.3 La psicomotricidad.	25
a.4 Actividades ocasionales.	26
VARIABLE 2: ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, TIEMPOS Y GRUPOS.	27
a. Los espacios.	29
b. El tiempo.	32
c. Los grupos.	33
VARIABLE 3: ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS MATERIALES.	34
VARIABLE 4: ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.	38
VARIABLE 5: ORGANIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN E INFORMACIÓN.	40
a. Del proceso de desarrollo de los niños y niñas.	42
b. De la participación de las familias.	44
c. De la intervención educativa y organizativa de la Haurreskola.	45
VARIABLE 6: ORGANIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES EDUCATIVAS.	46
a. Interacciones educador/a-niño/a.	49
b. Interacciones niños/as entre sí.	51
c. Interacciones educadores/as entre sí.	51
d. Interacciones familias-educadores/as.	52
e. Otras interacciones-colaboraciones con agentes externos.	54



5.5	Las decisiones que se toman respecto a:	55
5.5.1	El respeto a la diversidad.	55
5.5.2	Tratamiento de las necesidades educativas especiales.	56
5.5.3	Tratamiento lingüístico.	57
1.	Lengua(s) materna(s) y segunda lengua.	58
a.	Las lenguas y la escuela.	58
b.	¿Pueden los/as niños/as educarse en una lengua que no sea la materna?	59
c.	La comunicación y los inicios del aprendizaje de la lengua.	60
d.	El comportamiento del adulto y su significado.	61
e.	Formatos.	62
f.	Se aprende a hablar y a pensar al mismo tiempo, participando en los discursos.	63
2.	La lengua materna y la lengua de la haurreskola.	65
a.	De casa a la haurreskola.	65
b.	Entonces, ¿cómo hay que actuar?	66
c.	Asociar el gesto y la palabra.	66
d.	Seguir y ampliar el tema de conversación del/la niño/a. Atención.	67
e.	Desarrollar el aspecto lúdico-poético de la lengua.	68
f.	Las rutinas.	68
	• En el momento de lavar al/la niño/a.	68
	• Las comidas.	68
	• El juego.	68
g.	Hablar en grupo.	69
	• El relato de acontecimientos cotidianos.	69
	• Al adelantar o planificar lo que pasará o lo que harán.	70
	• El cuento.	70
h.	La lengua del/la educador/a.	71



Los lugares donde aparece este símbolo están reservados para que cada Centro haga sus aportaciones, profundice o reformule lo que considere oportuno sobre el tema.



PRESENTACIÓN

1

Este documento pretende ser el Proyecto Educativo Base de Haurreskolak. Corresponde a cada Centro concretar y personalizar las decisiones y actuaciones que definan su singularidad.

Como se señala en el origen de esta Institución, los objetivos del Consorcio Haurreskolak se encaminan en una doble dirección: la atención educativa integral a los niños y niñas que se matriculan en las Escuelas Infantiles y la atención social a las familias, especialmente en el ámbito de la conciliación de la vida familiar y la vida laboral.

En el ámbito educativo, el Consorcio de Haurreskolak persigue el objetivo de promover en colaboración con las familias el desarrollo integral de la niña y niño mediante su formación y socialización desde la perspectiva del respeto a los derechos del menor, su bienestar psicofísico y el desarrollo de todas sus potencialidades afectivas, senso-motoras, cognitivas, relacionales y sociales.

En el ámbito social trata de prestar un servicio asistencial a las familias mediante el cuidado y atención a los niños y niñas menores de tres años, como mecanismo para favorecer la conciliación entre la vida familiar y laboral.

Cada Centro de Haurreskolak plasmará en su proyecto educativo estos objetivos, fijando todas sus decisiones educativas y sus concreciones metodológicas: respeto a la diversidad, tratamiento de las necesidades educativas especiales, distribución y selección de materiales, distribución de los espacios, tiempos y grupos, relación con las familias y con otros agentes educativos, concretando aspectos como, calendario, matriculación, etc.

2

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INFANTIL?

Es el primer tramo del actual sistema educativo. De carácter no obligatorio, va dirigido a las niñas y niños de edades comprendidas entre cero y seis años. En el caso que nos ocupa se trata de cero a dos años de edad. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo integral atendiendo para ello al desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales.

Es una etapa fundamental en la vida del niño y de la niña. Son los primeros momentos de la existencia cuando se forman las estructuras neuronales, se suceden los procesos de individualización y socialización, se produce un crecimiento físico y un desarrollo psicomotor, perceptivo e intelectual, que posibilita el desarrollo de las relaciones con el medio y sus iguales. Se inicia la adquisición y desarrollo del lenguaje. Todo ello propiciará una serie de logros que asentarán la estructura en la que se integrarán las posteriores experiencias, formándose la personalidad y estableciéndose las bases de las interacciones sociales e intelectuales que se efectúen en el futuro.

La educación infantil se preocupará especialmente de que la niña y el niño se identifiquen progresivamente como persona individual, adquiriendo los instrumentos necesarios para actuar en su entorno inmediato.

En esta etapa las relaciones personales, la autoestima, las capacidades cognitivas y lingüísticas, así como las de inserción social o del ámbito motor, serán los aspectos que cobran mayor importancia.

Para garantizar que este punto de partida tenga una continuidad se procurará una coordinación con los centros escolares que asegure los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga los elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación.

3

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL 0-3 AÑOS.

La Educación Infantil 0-3 años tiene como finalidad:

1. Posibilitar, en colaboración con las familias, el desarrollo integral y equilibrado de los ámbitos sensorio motor, afectivo, cognitivo, relacional y social de los niños y las niñas desde la perspectiva de respeto a los derechos del niño/a.
2. Asegurar el bienestar psicofísico de niñas y niños, facilitando la construcción de una imagen positiva y equilibrada de sí mismas/os así como la adquisición de progresivos niveles de autonomía personal.
3. Promover una educación preventiva y compensadora de desigualdades procurando, de forma especial, la atención a las personas más desfavorecidas social o personalmente en búsqueda de la equidad.
4. Favorecer e impulsar desde el inicio de la acción educativa las condiciones adecuadas para garantizar el bilingüismo en los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca.
5. Prestar un servicio asistencial a las familias mediante el cuidado y atención a los niños y niñas menores de tres años, entendido este servicio como parte del Plan de Ayuda a las Familias con hijas e hijos para la conciliación entre la vida familiar y laboral.
6. Posibilitar el acceso a un servicio de carácter educativo y asistencial, de calidad a la población de las zonas rurales (definidas en la Decisión de la Comisión Europea de 14 de marzo de 2000).

4

COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Se entiende por competencia la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, aptitudes y valores adecuados al contexto, que adquiere el niño y la niña en la Educación Infantil. Las competencias de la Educación Infantil se definen a partir de las competencias educativas generales, que son comunes a todas las etapas educativas:

1. Aprender a vivir responsablemente.
2. Aprender a aprender y a pensar.
3. Aprender a comunicarse.
4. Aprender a vivir juntos.
5. Aprender a desarrollarse como persona.
6. Aprender a hacer y emprender.

Competencias básicas

Las competencias básicas establecidas para la Educación Básica se tendrán en cuenta para plantear la adquisición de competencias del alumnado de Educación Infantil desde un enfoque integrador y práctico. Dichas competencias son las siguientes:

1. Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.
2. Competencia para aprender a aprender.
3. Competencia matemática.
4. Competencia en comunicación lingüística.
5. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
6. Competencia social y ciudadana.
7. Competencia en cultura humanística y artística.
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

5

EL PROYECTO EDUCATIVO DE HAURRESKOLAK.

El Proyecto Educativo de Haurreskolak es el documento que recoge el conjunto de decisiones que se adoptan y que irán encaminadas a lograr un trabajo comprometido, basado en la participación, la reflexión, la crítica y el consenso.

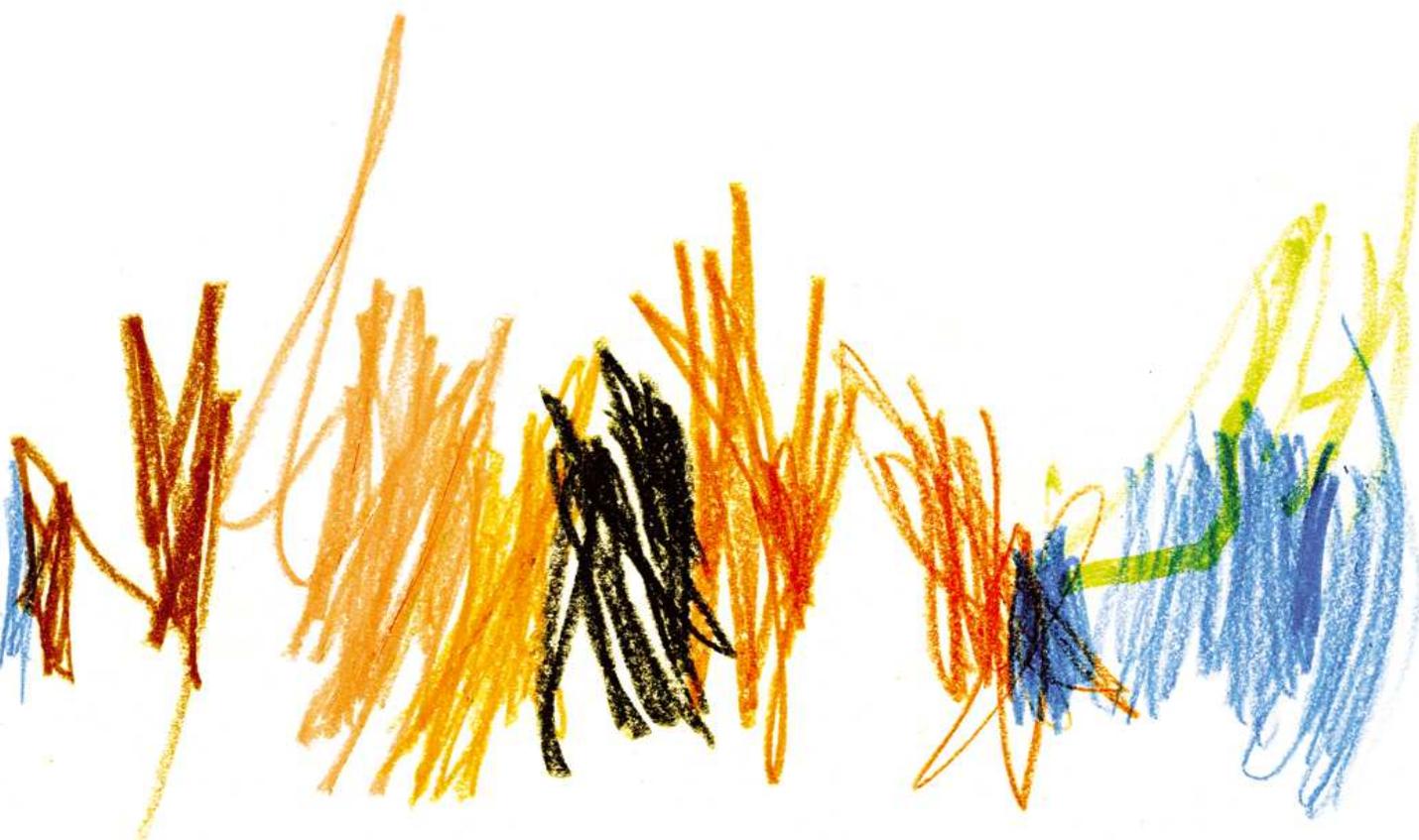
La elaboración de este documento permitirá al personal educativo adoptar en sus centros los acuerdos concretos fundamentales acerca de los planteamientos educativos que se van a utilizar con el fin de favorecer y potenciar el desarrollo y la adquisición de las capacidades propias de esta etapa educativa mediante el diseño de contextos de aprendizaje apropiados al nivel de desarrollo y a las necesidades propias de los niños/as de estas edades, sin olvidar ninguna de ellas y sin tratarlas de manera independiente, aunque, a la hora de presentar este modelo se parcialice su contenido para operativizar su manejo profesional. Esto supone, entre otras cosas, que no se establezca una dicotomía entre actividades educativas y asistenciales ya que ambos ejes interactúan en el desarrollo infantil integral y ambos son objeto de intervención educativa.

A pesar de no ser ésta una etapa educativa obligatoria, compartimos el planteamiento que realizan para la Educación Básica y partimos de la idea de que “los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con las demás personas y aprender a ser”. De ellos se derivan las 8 competencias básicas mencionadas en el apartado anterior, las cuales han de ser el punto de referencia en la consecución de los objetivos de la Educación Infantil.

Corresponde a la intervención educativa que se realice en estas edades sentar las bases para que esas intenciones se puedan hacer realidad a lo largo de toda la escolaridad infantil.

No es intención de este Proyecto encorsetar la intervención educativa, alejándola de la realidad, antes bien, lo que pretende es contribuir a la profesionalización del personal que trabaja con estas edades. Y es que, la escuela infantil que pretenda una formación integral requiere de personas profesionales preparadas que sepan y puedan justificar desde un planteamiento teórico sus decisiones y actuaciones prácticas.

El Proyecto Educativo de Haurreskolak que aquí se presenta pretende contribuir a todo ello definiendo y fundamentando los acuerdos generales que cada centro deberá concretar.



Estos acuerdos se tomarán en torno a:

- Los objetivos concretos que se proponen.
 - Los contenidos que seleccionan para conseguir los objetivos indicados, así como
 - Las decisiones que se toman con relación a tres aspectos fundamentales:
 - El respeto a la diversidad en Haurreskolak.
 - El tratamiento de las necesidades educativas especiales en Haurreskolak.
 - El tratamiento lingüístico en Haurreskolak.
 - La línea educativa, que se define en las siguientes Variables Metodológicas recogidas en el libro “Principios Educativos Generales y toma de decisiones metodológicas en Haurreskolak, Objetivos Generales y Contenidos de trabajo de Haurreskolak”, (Pág. 20) además de establecer la:
- 1. Organización de las propuestas educativas.** Diseñar propuestas educativas que respeten los Principio Educativos.
 - 2. Organización de los espacios, de los tiempos y los grupos.** Es necesario diseñar unos espacios, distribuir los tiempos y formar los grupos de manera que se respeten los ritmos individuales de desarrollo de cada persona a la vez que avanzamos juntos hacia la consecución de los Principios Educativos.
 - 3. Organización y selección de los materiales.** Para conseguir los objetivos y trabajar los contenidos propuestos en cada Centro se utilizarán unos materiales que convenientemente distribuidos potencien el proceso de desarrollo.
 - 4. Organización de los recursos humanos.** Asignación de grupos, responsabilidades, cargos, etc.
 - 5. Organización de la observación e información.** Cómo recoger la información, cómo y qué observar. A través de qué medios se llevará a cabo esta recogida y difusión de observación e información.
 - 6. Organización de las interacciones educativas.** Las Interacciones personales que se realizan con y entre las niñas y los niños son fundamentales para su desarrollo, por lo que habrá que crear un sistema de comunicación que nos permita establecer una línea de actuación coherente entre todas las personas adultas que interactúen con los niños y las niñas (entre el personal educativo, Centro-familias, personal educativo-familias, Centro-agentes y servicios externos, etc.) ejemplo: tomar decisiones sobre cómo intervenir en los conflictos, cómo aplicar las normas, hasta dónde permitir y hasta dónde no...

Para legitimar y fundamentar los acuerdos tomados nos guiamos de la Teoría Educativa recogida en los siguientes Principios Educativos Generales de Haurreskolak (libro “Principios Educativos Generales y toma de decisiones metodológicas en Haurreskoak, Objetivos Generales y Contenidos de Trabajo en Haurreskokak”, Pág. 16-17), que justifica determinados acuerdos y desecha otros:

- 1.** El desarrollo es un proceso personal, pero está condicionado por el entorno.
- 2.** No todas las personas tienen las mismas bases para el aprendizaje, ni parten de las mismas posibilidades para aprender, ni tienen el mismo ritmo de aprendizaje. Todas las personas somos diferentes.
- 3.** El desarrollo intelectual se produce a partir de las experiencias de vida y de la calidad emocional que las envuelve e implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.
- 4.** Como el grado de desarrollo de cada capacidad en cada persona es diferente, todas las personas aprendemos de manera diferente, y el cómo y cuándo lo hacemos depende no sólo de la capacidad intelectual, sino también del desarrollo afectivo y del desarrollo social alcanzado, siendo necesario el trabajo interrelacionado de estas tres facetas personales.
- 5.** Además, no todo se aprende de la misma manera, ni en el mismo tiempo. No es lo mismo aprender a quererse, a aceptarse, que aprender a hablar o a relacionarse con el/la otro/a.

6. Para crecer y aprender se necesita una estabilidad del entorno general, además de un clima de reconocimiento, seguridad y confianza.
7. En este sentido, a estas edades la persona adulta de referencia es muy importante para potenciar y favorecer el desarrollo, siendo su papel fundamental el observar y escuchar para poder mediar entre el entorno físico y social y los niños y las niñas.
8. Para aprender se necesita uniformidad y variedad en las propuestas educativas, cobrando especial importancia los retos como motor de la motivación necesaria para crecer.
9. Para crecer personal e intelectualmente es necesaria una gran actividad externa (juego, movimiento) pero, también es necesaria una gran actividad interna, lo que supone la necesidad de presentar propuestas ricas de aprendizaje que permitan disfrutar y esforzarse aprendiendo en un ambiente lúdico y alegre, ajustado en estímulos.
10. Así, las situaciones educativas se planificarán teniendo en cuenta la necesidad de investigar:
 - Atrayendo la atención para despertar el interés y mantenerlo.
 - Posibilitando un contraste entre lo que se sabe y lo que se puede aprender.
 - Asegurando lo aprendido posibilitándoles el aplicarlo a nuevas situaciones.
11. La coherencia familia-centro es fundamental para asegurar el equilibrio emocional infantil necesario para afrontar con éxito el desequilibrio cognitivo que supone crecer y aprender, por ello hay que asegurar la colaboración familia-escuela y la colaboración entre todas las personas adultas que intervienen en el proceso educativo.

Es nuestra pretensión recoger en estos once Principios Educativos las aportaciones teóricas más relevantes extraídas de los diferentes campos científicos.

Para educar e intervenir convenientemente en el desarrollo de un yo infantil sano es necesario entender estas peculiaridades de la cultura infantil, este modo de aprender y de enfrentarse al mundo.

La educación infantil 0-3 años es una etapa con características propias que no puede ser considerada como preparatoria de etapas posteriores.

El planteamiento que hacemos en este Proyecto Educativo pretende, por tanto, reconocer a las niñas y los niños de Haurreskolak con toda la riqueza de sus potencialidades, valorando la calidad de la intervención educativa y la coherencia entre teoría y práctica que responda con dignidad a las demandas sociales y a los derechos infantiles.

En este sentido la siguiente tabla de doble entrada permitirá tomar acuerdos generales en cada Variable Metodológica a la luz de los Principios Educativos Generales asumidos por cada centro.

PRINCIPIO EDUCATIVO	VM 1	VM 2	VM 3	VM 4	VM 5	VM 6
1. El desarrollo es un proceso personal.						
2. Todas las personas somos diferentes.						
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.						
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.						
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.						
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.						
7. El papel de la persona adulta es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y los niños y las niñas.						
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.						
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).						
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.						
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.						

5.1

SEÑAS DE IDENTIDAD DEL CENTRO

Haurreskolak asume y propone a todos los centros que la integran el establecimiento de unas señas de identidad propias que les hagan reconocibles y que estén sustentadas en los siguientes valores:

- a.** Pluralista y libre, abierta a la diversidad con un planteamiento de respeto y tolerancia a diferencias étnicas, culturales, religiosas, sociales, físicas, sensoriales y motrices.
- b.** Integradora y compensadora, orientada a la igualdad de las personas y sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sociales.
- c.** Laica, defendemos la aconfesionalidad del centro ya que respetamos las diferentes creencias de todas las personas.
- d.** Crítica, que forme para ejercer una ciudadanía participativa y responsable, basada en los valores democráticos de solidaridad, tolerancia e igualdad de oportunidades.
- e.** Euskaldun. Haurreskolak opta por el Euskara como lengua de aprendizaje y de comunicación en los ámbitos de relación, por ello adecuará los medios y recursos necesarios.
- f.** Democrática, estableciendo cauces de intervención pedagógicos y de funcionamiento para todos los sectores o todas las personas que integran la comunidad educativa.

5.1.1 Análisis del contexto.

No cabe duda de que la realidad propia del contexto que nos rodea va a influir y marcar nuestra práctica educativa. Estas serán realidades de las que tendremos que partir y para ello vemos necesario reflexionar sobre los siguientes aspectos:

a) Nuestro entorno físico.

- Localidad (Ubicación, breve historia de la comarca, características, peculiaridades, etc.)
- Servicios municipales (Sociales, educativos, sanitarios, ocio, cultura, deporte etc.)
- Características de nuestro Centro (Tipo de centro, ubicación, antigüedad, etc.)
- Espacios (Interiores, exteriores).



b) Nuestro entorno social.

- Tipo de población (Número de habitantes, dedicación laboral; industrial, rural, servicios, etc.).
- Familias que mandan a sus hijas e hijos a nuestro Centro (Características más significativas, lenguas de uso familiar, número de becarios, nivel socio económico y cultural,...).
- Alumnado (Número de alumnos/as, edades, características, necesidades educativas especiales...).
- Recursos humanos (Personal educativo, personal no docente si lo hubiese.).
- Servicios que presta el Centro (Horarios de apertura, calendario, comedor...).



5.2

OBJETIVOS

Los objetivos que se recogen en el libro *“Objetivos, contenidos, Principios Educativos y toma de decisiones metodológica en Haurreskolak”* (Pág. 20), guiarán, tanto las adaptaciones, si proceden, a cada realidad, como las programaciones de aula que cada centro deberá realizar para diseñar su proceso educativo.

Estos objetivos irán siempre encaminados a favorecer y potenciar el desarrollo de una personalidad infantil sana.



5.3

CONTENIDOS.

La selección y también la distribución de los contenidos a trabajar en esta etapa viene, en parte, indicada por lo prescrito por Haurreskolak; recogidas en el libro anteriormente indicado, pero queda al equipo educativo un trabajo importante a realizar para conocerlos, compartirlos, seleccionarlos y secuenciarlos, adaptándolos, si se quiere, al contexto de cada Centro.



5.4

LÍNEA EDUCATIVA DE NUESTRO CENTRO.

5.4.1 Fundamentación teórica.

Como queda recogido en el libro *“Objetivos, contenidos y toma de decisiones metodológicas en Haurreskolak”*, las decisiones que se toman en la práctica en los centros de Haurreskolak no se toman de manera arbitraria sino fundamentadas a la luz de los estudios y en la Teoría que en las últimas investigaciones realizadas en diferentes campos científicos queda recogida en unos **Principios Educativos** que conforman el marco teórico que guía, selecciona y justifica la toma de decisiones práctica.

Por un lado están las investigaciones que desde la psicología y diferentes campos de la medicina y ciencias de la salud aportan un mayor conocimiento del desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo de las niñas y los niños de estas edades, por otro lado, las investigaciones que hacen referencia al proceso de desarrollo / aprendizaje en sí mismo y de las que se derivan las técnicas a seguir y las acciones educativas que propician, respetando cómo se aprende mejor, intervenir mejor.



5.4.2 La práctica diaria en Haurreskolak.

Todas las actuaciones profesionales que realizamos forman un gran listado, y son de índole tan diversa que no se pueden abordar por separado. Por ello, para garantizar este trabajo hemos agrupado estas actuaciones en las siguientes **Variables Metodológicas**:

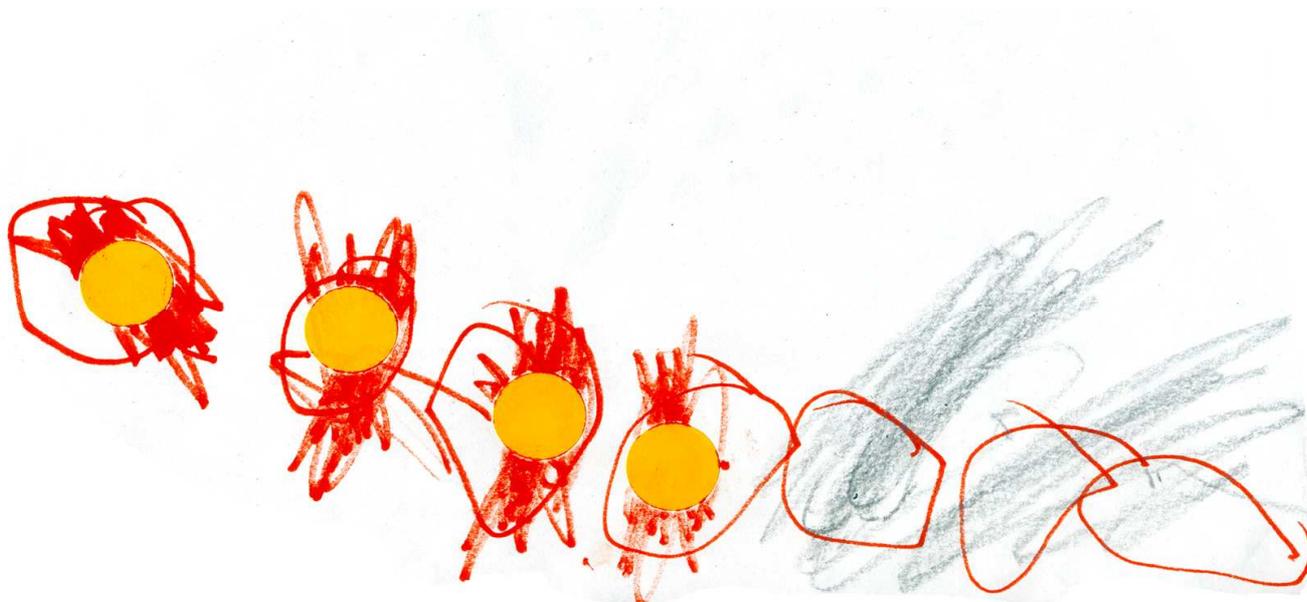
1. Organización de las propuestas educativas.
2. Organización de los espacios, tiempos y grupos.
3. Organización y selección de materiales.
4. Organización de los recursos humanos.
5. Organización de la observación e información.
6. Organización de las interacciones educativas.

Para programar con profesionalidad el quehacer diario es necesario tener en cuenta los Principios Educativos que desde la teoría justifican las decisiones prácticas recogidas en seis Variables Metodológicas; desarrollando cada Variable Metodológica, uniéndola con los Principios Educativos más significativos, asumiendo los aspectos mas generales y tomando decisiones y acuerdos concretos para nuestra haurreskola.

5.4.3 ¿Cómo vamos a concretar estos Principios Teóricos en la práctica diaria? : toma de decisiones en cada Variable Metodológica; Relación entre teoría y práctica.

Como ya se ha indicado a lo largo del documento, la Teoría recogida en los Principios Educativos Generales condiciona una toma de decisiones concretas en todas y cada una de las que hemos denominado Variables Metodológicas, sin embargo, para cada una de ellas hay uno ó varios Principios que determinan más clara y directamente los acuerdos generales que hay que tomar en ella.

Por ello, para facilitar esta toma de decisiones, presentamos en la introducción de cada Variable un cuadro de doble entrada en el que relacionamos el contenido de cada una de ellas con aquellos Principios que justifican mejor los acuerdos a los que hay que llegar sobre el contenido de la misma.



5.4.3

VARIABLE 1

ORGANIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS.

Toda propuesta educativa tiene un sentido, pero hay que pensar cuál es.

Cuando se propone una actividad es necesario plantearse para qué se hace, cuándo se hace, por qué se hace, cómo se va a llevar a cabo, etc.

Todo ello implica un esfuerzo por relacionar Teoría y Práctica.

Tenemos que saber, en definitiva, qué Teoría hay detrás de las propuestas que hagamos o que ayudemos a desarrollar.

Por ello, a la hora de organizar la actividad en Haurreskolak debemos tener en cuenta lo que nos indican los diez primeros Principios Educativos Generales.

¿Por qué los diez?, ¿Por qué tantos?. Porque la actividad se diseña en un contexto, en un espacio y en un tiempo, ayudada por unos materiales u otros, con la intervención de una u otra persona adulta, para un grupo determinado de niños y niñas etc., es decir todas las Variables se movilizan cuando se diseña una actuación educativa determinada, y cada variable se justifica desde varios Principios Educativos, luego si casi todas las variables están interrelacionadas con ésta, todos o casi todos los Principios indicarán un correcto diseño de la actividad que respete la teoría que lo justifica.



Por ello, en esta Variable, la relación con los Principios Educativos (Teoría) que determinan su contenido (Práctica) quedaría así:

PRINCIPIO EDUCATIVO	ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
1. El desarrollo es un proceso personal.	
2. Todas las personas somos diferentes.	
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.	
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.	
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.	
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.	
7. El papel de la persona adulta es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y las niñas y los niños.	
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.	
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).	
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.	
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.	

La actividad en Haurreskolak se diseñará mirando y respetando que:

1. Cada cual tiene su ritmo de desarrollo personal. En definitiva, se aprende solo o sola y se aprende con las interacciones con las demás personas: familias, personal educativo niños/os, otras personas adultas; con las personas y con las cosas que nos rodean. La calidad de estas interacciones es fundamental.
2. Todas las personas somos diferentes en ritmos de aprendizaje, en preferencias y en capacidades para aprender a ser, aprender a reconocerse y a reconocer a la otra persona, convivir satisfactoriamente con ella y aprender a aprender sobre las cosas de la vida (lo que se piensa, lo que pasa y cómo y por qué pasa y para adquirir herramientas conceptuales para poder conocer y saber, ampliando nuestra capacidad cognitiva para crear redes de conocimiento que nos posibiliten querer aprender y saber cómo hacerlo.)
3. Para poder aprender se necesita tener el afecto equilibrado de manera que posibilite una relación con los otros y con las cosas que nos permita arriesgarnos a investigar y aprender, haciéndonos dudar de lo que sabemos y asumiendo el reto de aprender algo nuevo que nos posibilite cambiar nuestros esquemas de conocimiento incorporando el nuevo contenido aprendido.
4. La adquisición de conceptos no se realiza independientemente de la calidad afectiva y relacional que lo envuelve, ni del desarrollo emocional personal alcanzado.
5. No es lo mismo aprender a ser, aprender a relacionarse y a buscar un lugar en el mundo, que aprender a dominar los diferentes lenguajes que forman nuestra concepción del mismo. Necesitamos el desarrollo armónico y equilibrado de esas tres facetas personales para poder ser competentes y capaces de intervenir en la formación crítica y constructiva de la sociedad futura.
6. Para poder arriesgarse al desequilibrio cognitivo que supone aprender es necesaria una calma afectiva personal y una seguridad en el entorno social: sentirse una persona aceptada y justamente valorada.
7. Todas las personas adultas que intervienen en todo este proceso educativo tienen como papel fundamental en estas edades el de ayudar al desarrollo afectivo equilibrado infantil, ajustando el ser a la singularidad que es para interactuar con las demás personas y con las cosas con espíritu investigador y respetuoso consigo mismo/a, con las demás personas y con las cosas. El proceso de observación y escucha cobra una importancia vital en ese reconocimiento de la individualidad, de las diferencias, de las diferentes capacidades...
8. Para poder desarrollar la iniciativa y la autonomía hay que partir de presentar modelos que posibiliten la imitación, dar confianza en el éxito, en lo que se hace. A estas edades, para asegurar esa tranquilidad es necesario realizar propuestas rutinarias que les ayuden a anticipar, pero para que no se aburran, para que no se convierta en una mera repetición sin sentido, también el día tiene que tener sorpresas. Depende de lo que suceda se puede y se debe variar de propuesta educativa porque conocer e investigar el mundo requiere actuaciones diferentes sobre las que pensar e influir. No se puede aprender nada de aquellas propuestas en las que perdamos la motivación para ello. Cuando algo es demasiado fácil o demasiado difícil para nosotras/os perdemos el interés y no continuamos con el esfuerzo que supone aprender activamente. Cuando la situación requiere un esfuerzo alcanzable generalmente nos mantiene el interés y las personas estamos dispuestas a continuar.

9. Aprender supone una actividad no sólo externa, sino también interna. Un ambiente estimulante, alegre, ajustado en estímulos que nos acoge emocionalmente favorece que nos arriesguemos a asumir el desequilibrio cognitivo que supone dudar de lo que se sabe, fijarnos en la nueva información, y aceptar investigar y pensar sobre ella para hacerla nuestra, proceso que en definitiva, supone aprender.
10. Una vez que hemos incorporado algo nuevo, es necesario afianzarlo, incorporándolo a las nuevas propuestas educativas para poder aprender más.

La puesta en práctica de estos principios hace que el trabajo realizado en Haurreskolak tenga la intención educativa integral que caracteriza la Educación Infantil.

a. Propuestas Educativas en Haurreskolak.

Las características de los niños y las niñas de estas edades imponen, como indica el DCB de Educación Infantil de la CAPV (Pág. 39), la necesidad de basar los aprendizajes infantiles en la propia acción, en el juego, en la manipulación y en la exploración directa del mundo que les rodea.

A través de la manipulación, del juego y de la experimentación investigadora con los elementos físicos y sociales del entorno, las niñas y los niños comienzan a conocerse a sí mismos y la realidad que les rodea. En estas experiencias interactivas con personas y objetos descubren sus características y las relaciones existentes entre ellas para pasar posteriormente a la representación mental de dichos elementos y relaciones.

Las propuestas educativas en Haurreskolak girarán, básicamente, en torno a las rutinas y el juego por ser éstas las actividades que articulan su manera de vivir, de crecer y por tanto de aprender.

a.1 Las rutinas.

Una gran parte del tiempo del personal educativo se emplea en situaciones de alimentación, cambio de pañales y organización de los tiempos de descanso, en definitiva, en cuestiones cotidianas y rutinarias. Estos momentos tienen un gran potencial como experiencias de aprendizaje para el niño y la niña. El personal educativo, consciente de ello, lo aprovecha para el desarrollo de muchos de los objetivos requeridos, porque estos cuidados no son sólo una respuesta a sus necesidades biológicas, sino que también garantizan y promueven el desarrollo infantil:

- Ayudan a que la niña y el niño tome conciencia de sí mismo, de sus sensaciones y posibilidades corporales.
- Estimulan y alimentan continuamente el mundo de los sentidos.
- Son importantes para la adquisición y desarrollo del lenguaje por producirse en un contexto extremadamente significativo para el niño y la niña.
- Son decisivas para el establecimiento de relaciones y vínculos afectivos (miradas, contactos corporales, gestos, demandas, respuestas verbales, caricias...)

Las rutinas más frecuentes o significativas podrían ser:

- Entradas y salidas
- El corro (sí la edad lo permite)
- Higiene y cuidado personal
- Descanso
- Las comidas

VARIABLE 1

La entrada y la salida.

• La entrada:

Es fundamental el cuidado especial de este momento y de las acciones que en él se desarrollan. Porque para las niñas y los niños de estas edades, la salida del hogar y sobre todo, la separación de las personas a las que están unidos afectivamente, puede generar angustia.

La actuación conjunta con la familia es básica para que el niño o la niña se sienta reconocido, tanto por la familia, por el personal educativo, como por el resto de las niñas y los niños. Que el niño y la niña presencien una actitud distendida de diálogo entre sus familiares y el personal educativo le reafirma que se encuentra en un lugar seguro.

En la entrada diaria les acogeremos con manifestaciones afectivas, y conversaremos con la familia sobre cómo se encuentran, solicitaremos, si lo consideramos conveniente, que traigan objetos personales que puedan ejercer de sustituto afectivo de la casa-familia y que ayuden a las niñas y los niños a superar el momento de la separación. El cómo entra, puede influir en la actitud del niño y de la niña durante buena parte de la jornada.

El momento de encuentro diario con sus compañeras y compañeros es importante para que interactúen y comiencen a desarrollar sentimientos de amistad, por lo que ayudaremos a ir creando ese lazo. Será un momento en el que no se planteen propuestas de gran grupo para que el personal educativo pueda atender de manera individual a cada niño y niña conforme se van incorporando al grupo, sin grandes exigencias, en el que puedan elegir el tipo de actividad y de relaciones.



• La salida:

Es el tiempo de reencuentro de la niña y del niño con sus familiares después de todo un día en la haurreskola. Es importante que organicemos adecuadamente este momento para que resulte agradable para todas las personas.

A la hora de la salida, las emociones y sentimientos están a flor de piel porque comienza el ir y venir de las personas adultas y se produce cierto nerviosismo hasta que aparecen la/s persona/s que el niño y la niña espera. Por ello, tendremos que tener en cuenta ese estado y dar a la niña y al niño, si se puede, la posibilidad de elegir el tipo de actividad y relaciones que prefiere hasta la llegada de sus familiares.

Las personas adultas actuaremos, al igual que en la entrada, facilitándoles el cambio de espacios y personas, con preparativos que le anuncien y le ayuden a prever lo que va a pasar (canción de despedida, rituales, etc.).

Por su parte, los familiares también pueden encontrarse deseosos de saber cómo le ha ido el día al niño y niña, por lo que es habitual que haya un intercambio de información, tanto con la niña y el niño, como con el personal educativo a través de la nota diaria y/o comunicación verbal.



VARIABLE 1

El corro.

Es el momento para estar todo el grupo junto. El corro les ayuda a ir superando la relación individual con el personal educativo e ir adquiriendo un sentimiento de pertenencia al grupo. El corro es un buen espacio para comunicarnos, para observar, para planificar lo que vamos a hacer y charlar sobre lo que ya hemos hecho.

Propuestas para hacer en el corro:

- Nos cogemos las manos, nos besamos...
- A través de canciones, juegos, gestos, aprendemos los nombres de las personas componentes del grupo.
- Juegos de ¿Dónde estoy? ¿Cómo estoy?
- Juegos de preguntas, ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿De qué está hecho? ¿Para qué sirve?
- El cuento, pequeñas historias que atraigan y vayan captando y desarrollando su capacidad de atención y enriquezcan su lenguaje.
- ...



La comida.

La comida además de satisfacer su necesidad biológica, nos da la oportunidad de ir educando y ampliando sus registros en cuanto a nuevos sabores, texturas...Es un momento excelente para trabajar la autonomía, el placer de ir superando obstáculos y ganar independencia frente a la persona adulta, además de ser también un importante acto social y de comunicación que está sujeto a unas normas ya establecidas.

Este momento contribuye a:

- Durante los primeros meses establecer lazos afectivos con el personal educativo.
- Desarrollar un proceso de aprendizaje y adquisición de autonomía, tanto desde la vertiente nutritiva como social y afectiva.
- Interiorizar aprendizajes culturales a través de las normas y crear hábitos alimenticios sanos.
- Conseguir que la comida represente una fuente de placer y adquieran un registro amplio de sabores, texturas y olores.
- Apreciar el momento de comer como de relación afectiva con los grupos sociales más próximos, con costumbres y normas de comportamiento adecuados.



VARIABLE 1

La hora del cambio y la higiene.

El cambio del pañal es un momento privilegiado para establecer una relación estrecha entre el niño y la niña y su educadora y/o educador.

A través del lenguaje, el tacto, la mirada... establecemos una comunicación que le irá ayudando a tomar conciencia de su cuerpo y a adquirir una imagen física ajustada de sí mismo/a.

Con el establecimiento de esta rutina crearemos una secuenciación de hábitos de bienestar y salud vinculados con el aseo y la higiene. Una manera de introducir a las niñas y niños en esta rutina será solicitándoles colaboración para el lavado de manos, limpieza de mocos, peinarse, etc.

A finales del segundo año (aproximadamente) es un buen momento para iniciar el control de esfínteres.

Cuando se observa que el pañal permanece seco durante periodos de tiempo más largos (generalmente entre los dieciocho y los veinticuatro meses), que el niño y la niña comprende bien el lenguaje y es capaz de controlar sus movimientos, es el momento idóneo para iniciar la educación en el control de esfínteres. Si las experiencias en el cuidado de su cuerpo han sido positivas hasta ese momento, accederá con facilidad y asumirá paulatinamente el control de su aseo personal. El respeto a su ritmo individual es la base del éxito.

Para comenzar el proceso, hay que asegurarse de que la niña y el niño comprenden lo que se les pide y de que tienen interés en hacerlo. Debemos demostrarles con afecto y palabras de ánimo que iniciamos este proceso porque les reconocemos una nueva capacidad que es indicativa de su deseo de una mayor independencia de la persona adulta.

Es muy importante tener presente que el hecho de ir controlando esfínteres es para el niño y la niña motivo de orgullo y de sentimientos de poder.

Cuando el pañal comienza a estar seco en periodos más largos, es el momento apropiado de presentarle el orinal, invitándole a sentarse en él y celebrando sus primeros éxitos.

La adaptación a los ritmos personales de cada niña y niño, así como la actitud positiva, la paciencia y el mantenimiento de una regularidad en la invitación por parte de la persona adulta son fundamentales hasta la retirada diurna y definitiva del pañal.

El aseo personal está íntimamente ligado con la imagen que el niño y la niña va elaborando de sí mismo/a. Todas las acciones relacionadas con el aseo personal, son de hecho demostraciones de afecto e interés hacia la niña y el niño y su bienestar. Estar aseado/a y ser capaz de contribuir a ello supone para el niño y la niña mucho más que la adquisición mecánica de hábitos correctos de limpieza, su significado se proyecta en la autoestima y en el reconocimiento de sí mismo/a como un valor digno de ser cuidado.



VARIABLE 1

El descanso

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

Las características y horarios del sueño de los niños y las niñas varían según su edad. Durante los primeros meses está muy ligado a los ciclos de alimentación. Teniendo en cuenta esto se pueden establecer unos horarios comunes, pero con flexibilidad, adaptándose a su ritmo de adormecimiento y de despertar, respetando lo máximo posible las necesidades de cada una/o.

En cuanto a la adecuación del espacio, sería recomendable tener un espacio separado concebido únicamente para este fin. Un espacio tranquilo, sin ruidos, aireado, con posibilidades de oscurecerlo, con cunas, colchonetas o hamacas y sacos o mantas individuales. Es conveniente también vestirles con una ropa ligera que les ayude a estar más relajados/as.

Para dormirse es probable que necesiten el chupete o balancearse, acariciar su mantita, el pelo... Para ayudarles a conseguir esa relajación previa que requiere el sueño, el personal educativo creará un ambiente de tranquilidad emocional que les haga sentirse bien, por medio de:

- Caricias
- Cuentos
- Canciones
- Música relajante...

Cuando son tan pequeñas/os, resulta difícil saber en todo momento qué les pasa y por qué lloran. Si estos momentos se producen al ir a la siesta se les debe tranquilizar. Cada educador/a deberá ir conociendo a cada niña/o individualmente para así poder utilizar la mejor estrategia en cada caso (qué le pone nervioso/a, su ritmo de llanto, cuánto suele durar...) para ayudarles a conciliar el sueño.



VARIABLE 1

a.2 El juego.

A través del juego las niñas y los niños van explorando y descubriendo el mundo; se relacionan con las otras personas y van desarrollando y poniendo en práctica sus capacidades. En estas edades no hay diferencia entre actividades de juego y de aprendizaje: los niños y las niñas aprenden con toda la actividad que desarrollan y esta fundamentalmente es juego.

El juego es la principal actividad en la infancia. Permite que las niñas y los niños construyan su conocimiento corporal, desarrollen su identidad, exploren, descubran, se adapten y transformen su medio físico. En las experiencias interactivas que, por medio del juego, establecen con diferentes personas y objetos descubren sus características, cualidades y diferencias, así como las relaciones existentes entre ellas, para pasar posteriormente a la representación mental de dichos elementos y relaciones. De esta manera, partiendo de la acción y experimentación, elaboran sus propios esquemas de acción e interpretación.

El juego debe combinar la exploración de nuevos objetos, la práctica de nuevas habilidades, el enfrentarse a nuevos retos, la satisfacción que produce el uso de las habilidades ya adquiridas y el sentimiento agradable de volver a explorar lo conocido.

El juego es un buen momento para la observación porque conlleva interpretar un gran número de acciones que en su mayoría tienen un importante significado.

La observación del juego proporciona al personal educativo información rica y variada para el conocimiento de los niños y las niñas y para ajustar sus posteriores intervenciones.

El personal educativo conoce las necesidades de cada niña y niño en función de su edad y/o desarrollo evolutivo y saben la secuencia en la que van apareciendo los diferentes juegos, pueden interpretar el sentido de los mismos y dosificar, planificar y distribuir los materiales y espacios necesarios para que se produzcan.

El personal educativo ayudará al niño y la niña a través del juego a mejorar sus habilidades sociales, su capacidad de interpretar el mundo que les rodea, los diferentes símbolos y señales, de manera que vaya aplicando lo aprendido a situaciones nuevas.

Es importante que el personal educativo que interactúa con niñas y niños de estas edades les consideren sujetos activos, protagonistas de su propio aprendizaje, que respeten y no interfieran indiscriminadamente en la actividad autónoma de los niños y niñas a la vez que les ofrecen, desde muy pequeñas/os, ocasiones de estar inmersas/os en situaciones de exploración, experimentación e intercambio personal significativas dotadas de sentido vital.

Los intereses de los niños y niñas deben determinar las actividades que se van a realizar, mucho más que cualquier lista previamente confeccionada, el personal educativo debe fomentar el juego como una parte integral de la experiencia diaria de las niñas y los niños, apareciendo siempre como algo espontáneo en interacción con el mundo que les rodea.

VARIABLE 1

Aunque la mayoría de las clasificaciones lúdicas son bastante artificiales, ya que los componentes del juego ocurren siempre simultáneamente, en el juego de los niños y las niñas menores de dos años podemos apreciar situaciones de aprendizaje tales como:

- **Juego de interacción;** primero se da sólo con las personas adultas y otras niñas y otros niños (intercambio de miradas, sonrisas, comunicación por balbuceos, toma-dame...) y posteriormente con los objetos. Una vez adquirida la capacidad de representar, el juego es facilitado por objetos menos realistas, que exigen una mayor inventiva e imaginación.
- **Juegos funcionales;** es el primero que aparece en los niños y niñas y entre ellos podemos diferenciar:
 - **Juegos de ejercitación.** Su peculiaridad es la movilidad, y los objetos son tan sólo instrumentos que les posibilitan realizar movimientos.
 - **Juegos de descubrimiento.** Se produce por el impulso de ir hacia algo que despierta curiosidad.
 - **Juegos de exploración.** Este tipo de juegos se caracteriza por una curiosidad más encauzada, en búsqueda de algo que ya ha descubierto con anterioridad.
 - **Juegos de experimentación.** Es un juego intencionado, se provoca la acción para ver qué pasa.
 - **Juego de manipulación;** es una combinación del juego de experimentación y descubrimiento, cuando la curiosidad está satisfecha y no hay sorpresa. Se reitera la acción por el puro placer del dominio de la materia y el gozo de controlar la acción: cerrar, abrir, hacer torres, destruirlas...
 - **Juegos de adquisición;** Son actividades con canciones, con gestos, con sonidos, onomatopeyas...

Teniendo en cuenta esta clasificación y las situaciones de aprendizaje que en ella se aprecian, las propuestas educativas que hagamos a estas edades tienen que intentar respetar al máximo las características individuales, los ritmos y el nivel madurativo y de desarrollo de cada niña y niño. Por ello nos inclinamos en la elección de *“El cesto de los tesoros”* y del *“Juego Heurístico”* tal como aconseja Elinor GOLDSCHMIED, porque además del respeto a la individualidad hace referencia a la idea de actividad; *“aprender a través de la experimentación y el descubrimiento de los objetos”*. (Tal como se señala en los Principios Educativos.)

El Cesto de los tesoros

Se trata de una propuesta educativa dirigida a los bebés, los niños y las niñas desde que son capaces de mantenerse sentados/as por sí mismos/as, hasta que comienzan a desplazarse (6/8 meses-10/12 meses.)

El cesto será de mimbre, estable y contendrá de 40 a 50 objetos variados y cercanos al entorno, que permitan a las niñas y los niños por medio de la acción (chupar, morder, manipular, etc.) estimular los cinco sentidos tacto, olfato, gusto, oído y vista.

Los materiales deben ofrecer diferentes texturas, temperaturas, olores, etc.

Los niños y las niñas pueden estar concentrados/as en la exploración y manipulación largos periodos de tiempo. El personal educativo se situará en actitud de observación, *pero esto no significa que deba intervenir en el juego.*

VARIABLE 1

El Juego Heurístico.

Durante el segundo año de vida la conquista en relación con el desplazamiento motor marca un nuevo desarrollo; la curiosidad por el mundo, ahora más a su alcance, y con ello nuevas formas de aprendizaje.

La adquisición de la movilidad propicia la aparición de una nueva experiencia, la del Juego Heurístico.

En esta nueva etapa las niñas y los niños se plantean tres preguntas ante los objetos:

- ¿Qué es esto?
- ¿Qué puedo hacer con esto?
- ¿Para qué sirve esto?

El Juego Heurístico, es una actividad lúdica en la que los niños y las niñas de entre 12 y 24 meses manipulan libremente los objetos, explorando sus posibilidades, combinándolos entre sí, descubriendo sus cualidades, capacidades, equilibrios, cantidades etc....para acabar clasificándolos, guardando cada objeto en su lugar correspondiente.

El Juego Heurístico, se divide por tanto en dos partes:

Primera: De exploración

Segunda: De recogida

La exploración. Las niñas y los niños actúan con plena libertad con los materiales, clasifican, comparan y experimentan, y lo hacen con su ritmo personal, empleando todo el tiempo que necesitan.

La recogida. La recogida del material es considerada una actividad en sí misma, para los niños y las niñas es igual de interesante que la anterior y a través de ella realizan clasificaciones, ordenan y desarrollan hábitos de cooperación, autonomía y responsabilidad.

El Juego Heurístico es una actividad mental que permite a las niñas y los niños ser agentes de su propio aprendizaje. Es un aprendizaje que parte del ensayo acierto- error por lo que no existe fracaso ya que los materiales que se utilizan no tienen un fin determinado.

En el establecimiento del Juego Heurístico es importante el papel del personal educativo. *Su función será la de observar, organizar y facilitar, conservando una actitud tranquila y atenta, pero apartada.* Únicamente pasará a ser más participativa en la fase de recogida, invitando a los niños y las niñas a recoger los objetos en sus lugares correspondientes con comentarios como "¿puedes encontrar otro como éste?", "detrás de", "ahí delante", etc.

Respecto a los materiales, tipo, cantidad y características hablaremos en la variable de materiales.



VARIABLE 1

a.3 La Psicomotricidad.

Como parte del juego, aunque con características propias, y dada la importancia que tiene para el desarrollo de la niña y del niño dedicaremos unas líneas a la psicomotricidad.

Según señala Bernard Aucouturier, la práctica psicomotriz debe trabajar con el cuerpo y a partir del cuerpo por ser éste la primera vía de comunicación con otro ser humano, base de las emociones, de las sensaciones, instrumento de manifestación de la afectividad y el deseo. El tono muscular, la mirada, las distancias, el juego, el movimiento y, especialmente *la acción y la interacción*, constituyen los principales elementos de la intervención. El instrumento es el juego y la vía sensomotora.

La Psicomotricidad ofrece un lugar privilegiado, en el cual el niño y la niña pueden descargar su impulsividad sin culpabilidad. Esta descarga será determinante para su equilibrio afectivo.

Los objetivos de la práctica psicomotriz son:

- Favorecer la construcción de la subjetividad.
- Crear las condiciones relacionales para el desarrollo de la comunicación.
- Favorecer el despliegue de la creatividad.
- Favorecer el acceso al pensamiento operativo.

A partir de los 4 meses las niñas y los niños no deben permanecer tanto tiempo en la cuna. Se les debe ofrecer un espacio alternativo adecuado. Durante este periodo, no son habituales las sesiones de practica motriz específicas, pero sí debemos ofrecerles un espacio que les permita libertad de movimiento, el placer de la acción y la transformación: la psicomotricidad.

Para la práctica psicomotriz es necesario crear un ambiente que facilite el desarrollo, y esto requiere de un lugar donde el niño y la niña pueda moverse libremente, explorar el espacio y los objetos a su alrededor, sin riesgos, con seguridad, tanto desde el espacio físico, evitando el peligro de accidentes, como desde lo afectivo, respetando el ritmo individual de cada niña y niño, evitando prohibiciones por parte de la persona adulta al margen de las normas establecidas previamente.

Para ello, los materiales se dispondrán previamente organizando un espacio dentro de la sala o el aula, teniendo en cuenta las necesidades del grupo.

Los materiales blandos promueven la protección afectiva, el refugio, los contactos, la posibilidad de conectarse con los sentimientos más primitivos, permitiendo la aparición del juego simbólico.

A estas edades podemos considerar que la sesión comienza con los preparativos de desvestirse, descalzarse... haciéndoles saber que vamos a jugar.

Para el desarrollo de las sesiones crearemos las condiciones para que se produzcan desplazamientos, giros, deslizamientos, arrastres, destrucciones, saltos, balanceos, caídas... Las experiencias vividas en este espacio, promueven la exploración de las posibilidades de cada niño y niña con relación a su propio equilibrio, favoreciendo la construcción de la identidad, en un juego compartido con la persona adulta que lo acompaña, generando así la posibilidad de conectarse con las emociones más profundas.

Por ultimo, como ritual de salida, pasaremos a calzarles y ponerles la ropa que se les ha quitado al comienzo de la sesión. A medida que van creciendo se puede introducir algún pequeño relato.

El papel del personal educativo es el de apuntalar el proceso de individualización, creando las condiciones externas, materiales y de relación para favorecer la maduración emocional y psíquica de cada niña y niño, adaptándose a su ritmo individual y respetando sus necesidades personales, tratando de que en este proceso de construcción de la identidad, la diferenciación de “yo/no-yo”, sea lo más gratificante posible. *El personal educativo ha de acompañar, pero sin adelantarse, se trata de dejar hacer, escuchar, acoger, utilizando un lenguaje verbal, gestual o postural claro y significativo.*



VARIABLE 1

a.4 Actividades ocasionales.

Al margen de las actividades del día a día, existen otras que podemos calificar de extraordinarias u ocasionales y que cada haurreskola decidirá dependiendo de su contexto, intereses, posibilidades.... A modo de ejemplo señalamos:

- Olentzero
- Cumpleaños
- Sta. Águeda
- Carnavales
- Fiestas
- Salidas al entorno próximo.
- Excursiones...

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

Nos referimos a las celebraciones, las fiestas, las visitas inesperadas... Puede haber muchas razones para organizar o improvisar estas actividades ocasionales. Los cumpleaños son una buena excusa para acercarnos a la realidad de cada niño y niña: invitarles a que traigan sus fotos familiares... Otras veces la dinámica de la clase se altera porque todos los grupos, y especialmente el personal educativo, se implican en la organización o celebración del Olentzero, el carnaval o cualquier otro acontecimiento del calendario popular.

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



5.4.3

VARIABLE 2

ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, DE LOS TIEMPOS Y DE LOS GRUPOS.

Cuando entramos en un espacio y lo observamos, nos proporciona una valiosa información sobre qué historia se vive dentro.

El espacio es un reflejo de la actividad que en él se realiza y uno de los indicadores más claros de calidad, sobre cuya importancia no es necesario insistir. Constituye el escenario en el cual ocurre la acción educativa y las experiencias cotidianas.

La organización espacio-tiempo-grupo no puede suponer un freno a la diversidad de personalidades, de intereses y de capacidades. Las niñas y los niños deben sentir que pueden hacer las cosas, a veces con esfuerzo, pero que en un tanto por ciento elevado de ocasiones obtienen resultados positivos. Para ello hay que ofrecer diferentes espacios, diferentes alternativas, basando la organización temporal en un equilibrio entre momentos de mayor exigencia y otros de mayor relax, unos de mayor libertad y otros más dirigidos.

El favorecer y el potenciar el desarrollo infantil requiere observar. La distribución del espacio y del tiempo debe ser fruto de la observación individual y grupal.



Qué Principios Educativos indican una correcta distribución de espacio, tiempo y grupos:

PRINCIPIO EDUCATIVO	ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, TIEMPOS Y GRUPOS
1. El desarrollo es un proceso personal.	
2. Todas las personas somos diferentes.	
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.	
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.	
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.	
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.	
7. El papel de la persona adulta es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y los niños y las niñas.	
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.	
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).	
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.	
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.	

VARIABLE 2

No todo se aprende de la misma manera, ni en el mismo tiempo y podríamos añadir, ni con las mismas personas.

Cada aprendizaje requiere un espacio y un tiempo diferentes.

No es lo mismo observar la naturaleza (al aire libre, en gran grupo, durante cierto tiempo) que observar cómo se cae una torre porque yo la empujo (espacio aula, durante un segundo y repetido "n" veces a lo largo de todo el año, yo solo/a...).

Esos diferentes espacios deben ofrecer seguridad, estar acotados, ser fiables y estables. Los tiempos han de ser predecibles, que den seguridad a la vez que coexisten con tiempos o momentos para la sorpresa.

Saber qué se hace, cómo, qué produce seguridad y qué intranquiliza, saber qué potencia el desarrollo y qué lo frena, requiere observar, escuchar y adoptar un papel mediador entre la niña y niño y el entorno, requiere de una propuesta educativa que le permita ser como es, observar, investigar, sabiendo que el juego es su manera de hacer y aprender.

Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento...), como la actividad interna (conflicto cognitivo, movilización de los esquemas de pensamiento...). Se trata de ofrecer contextos donde experimenten la necesidad de pensar y actuar. Con tranquilidad, meditando, reflexionando e interiorizando lo vivido para aprehenderlo.

La necesidad de investigar hace necesario ofrecer zonas y momentos de actividad donde puedan elegir qué hacer, cómo hacerlo y con quién, más concretamente.

a. Los espacios

La necesidad de investigar hace necesario organizar espacios para descubrir y explorar, que inviten a realizar experiencias. Conviene estructurar diferentes zonas de juego para los niños y las niñas, con la intención deliberada de atraer sus intereses, en las que encuentren fácilmente algo que hacer, en la que los objetos se encuentren accesibles, que favorezcan el juego en pequeños grupos. Ello requiere el mantenimiento del orden en las diferentes zonas, con mobiliario apropiado para ordenar los objetos al alcance de las niñas y los niños invitando a su uso.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en la planificación del espacio es la necesidad de garantizar tanto la mirada periférica de la persona educadora sobre el grupo, como un fácil acceso del niño o niña al contacto visual con la persona adulta. Un espacio mal diseñado puede provocar que existan obstáculos visuales entre el personal educativo y las niñas y los niños, peligro de accidentes como golpes, caídas...

VARIABLE 2

El centro.

Adaptará los espacios a las necesidades de los niños y las niñas y, siempre que sea posible, contará con lugares destinados al personal educativo, al personal no docente y a las familias. Contará también con espacios comunes como entrada, aseos, patio de juegos, aula de psicomotricidad o espacio polivalente.

En el caso de la entrada y, dependiendo de la extensión de la misma, podría cumplir el cometido de ser el lugar en el que las familias preparen a la niña y niño para la entrada al aula (quitar chamarras, ponerles ropa cómoda...) Servirá como lugar en el que el niño y la niña se prepare para la despedida o el reencuentro, y en el que las familias tengan oportunidad de conocerse y tomar conciencia de grupo.

El aula.

El aula no debe ser un espacio complejo, todo lo contrario, deberá tener un diseño sencillo. En ella encontraremos espacios obligados:

La zona de descanso o sueño. Aunque debe estar a la vista del personal educativo, también tendrá que estar separado de alguna forma para conseguir un aislamiento acústico. Esto nos permitirá respetar los periodos de descanso de cada niña y niño.

Zona de higiene y cambio de pañales. A poder ser, deberá permitir que mientras se atiende a alguien en este espacio, el resto esté en contacto visual con el personal educativo.

Zona de juego y movimiento. Es el lugar donde se van a producir todas las acciones que no tengan que ver con el descanso, la higiene o la alimentación. En esta zona acogeremos al niño y a la niña a su llegada, le haremos la despedida, charlaremos informalmente con las personas adultas.

Será un espacio abierto en el que pasará largos periodos de tiempo, por lo que tendremos que dotarlo de calidez y comodidad, con un mobiliario y materiales muy pensado, acorde con los objetivos de desarrollo que queremos conseguir.

No obstante, dependiendo de la edad de las niñas y los niños, de sus necesidades y de las posibilidades de cada Centro podrán plantearse otras distribuciones, con espacios bien permanentes o variables a lo largo del curso, como por ejemplo:

- Espacio para juegos de construcción.
- Espacio para el movimiento (Psicomotricidad)
- Espacio para experimentación.
- Espacio para el arte.
- Espacio para la música.
- Espacio para el corro (para los y las más mayores)
- Espacio para el juego simbólico (para las y los más mayores)

Siempre teniendo en cuenta qué objetivos perseguimos en cada uno de los espacios, no debemos olvidar y que el hecho de no tenerlos marcados no significa que no se trabajen propuestas de este tipo en la zona de juego y movimiento.

VARIABLE 2

El patio de juegos.

Este espacio se organizará de manera que estimule e impulse al movimiento con pequeños toboganes, balancines, zona de arena con cubos y palas, corre pasillos...

Aula de psicomotricidad.

Dependiendo de la edad, se puede apostar por un rincón de psicomotricidad colocado en el propio aula para los y las más pequeñas, por un aula de psicomotricidad compartida para los más mayores o por ambos espacios.

Sea cual sea la opción debemos crear el marco de seguridad necesario que permita desarrollar a cada uno sus potencialidades, considerando que la acción y el movimiento son la base de los procesos de formación del pensamiento.

Será necesario un espacio organizado y con material específico en el que se den las mejores condiciones para desarrollar actividades en el suelo: paso de posiciones supinas a prono, de prono a supinas, arrastrarse, rodar, sentarse, ponerse de pie, andar a gatas...

Los bloques nos ayudarán a crear rampas, escaleras, túneles..., las barras verticales y horizontales darán la posibilidad a las niñas y los niños según sus intereses o posibilidades de ponerse de pie, cada uno a su ritmo y según sus deseos.

Se dispondrá de materiales apropiados fáciles de agarrar, de tirar, espejos, telas para esconderse, pelotas blandas, cubos, bloques de construcción, etc. Tal como se indicaba en la variable nº 1.

El comedor.

Ya hemos hablado del comedor en la variable anterior, pero con relación al espacio comedor destacaríamos que para poder desarrollar sin dificultad buenos hábitos de salud, potenciar relaciones positivas y contribuir a la creación de una buena imagen de sí mismos/as, tendremos que tener especial cuidado en el tipo de atmósfera que conviene crear.

Calmar el hambre, disfrutar de los sabores y tener una compañía sosegada y agradable son las experiencias que deben estar presentes en toda comida.

Las/os más pequeñas/os: El biberón pueden tomarlo en el aula, se dará, a poder ser, en brazos y prestándoles una atención muy personalizada. Es conveniente que cuando se comiencen a introducir los alimentos sólidos se mantenga esta postura, hasta que el interés de los niños y las niñas por participar indique que se está mejor enfrente. Este es el momento idóneo para ir dándole protagonismo, para animarle y ayudarle en sus intentos.

Las/os niñas/os medianas/os: Aunque necesitan todavía una atención muy individualizada, pueden comer sentados ante una mesa. Su iniciativa irá aumentando hasta conseguir comer solos/as, primero con las manos y posteriormente se les irá enseñando mediante demostraciones a utilizar los cubiertos y a observar pequeñas normas.

VARIABLE 2

Las/os niñas/os mayores: Su nivel de autonomía les permite alimentarse casi por sí mismos/as o con poca ayuda. Podemos decir que ya están en condiciones de iniciar una comida más colectiva, pero siempre en pequeño grupo, evitando ruidos excesivos, tensiones... y en compañía del personal educativo de referencia que les ayuden a superar las posibles dificultades y les introduzcan poco a poco en el respeto a las normas.

No podemos olvidar que habrá momentos en los que se produzcan rechazos a determinados alimentos, o épocas más inapetentes que deberán ser tratadas con tolerancia por parte del personal educativo.

Es importante elegir el horario de comidas con sumo cuidado, porque cuando las niñas y los niños están cansadas/os, hambrientas/os o con sueño surgen situaciones de tensión e irritabilidad que deberemos intentar evitar.



b. El tiempo.

A la hora de distribuir el tiempo de la jornada, debemos tener en cuenta que cada niño y niña tiene su propio ritmo de desarrollo, maduración y aprendizaje por lo que necesitan un tiempo diferente para la acción. Además, en esta etapa no todas/os entran y salen a la misma hora. Será necesario por tanto, una atención personalizada.

La necesidad de respetar los ritmos biológicos de descanso, higiene y alimentación, así como el tiempo de llegada, de aula, de patio, de salida... condicionarán las primeras organizaciones temporales. A través de todas estas rutinas los niño y las niñas comenzarán a asimilar sencillas nociones de tiempo: el antes, el después, etc.

La organización del curriculum de Educación Infantil en torno a tres ámbitos no supone dedicación de tiempo a cada una de ellas en particular, puesto que la organización temporal, debe respetar la globalidad de lo que la niña y el niño hace y aprende. La forma que tienen de jugar, experimentar, vivir, crecer y aprender... no admite compartimentos.



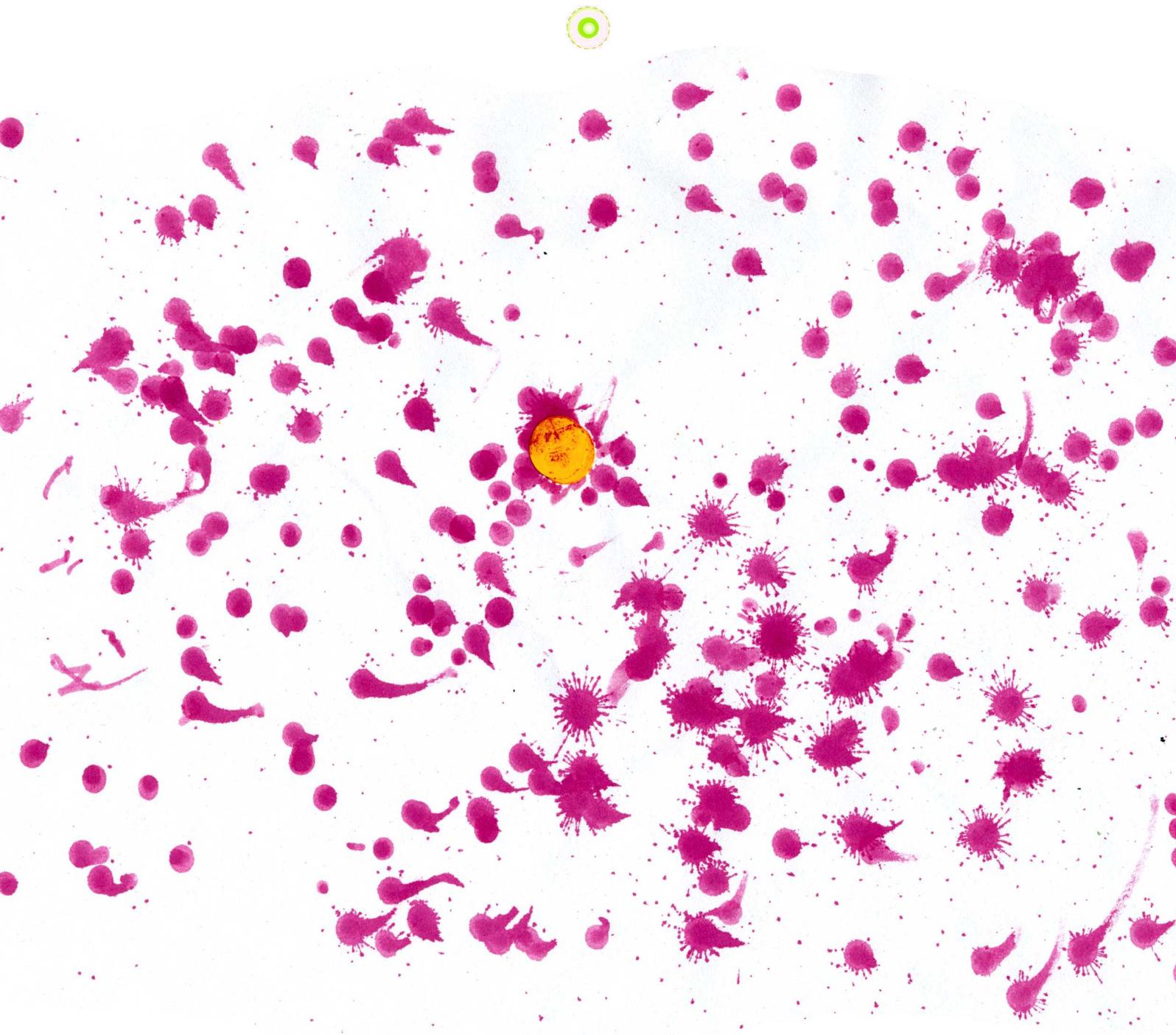
VARIABLE 2

c. Los grupos.

Para los agrupamientos tendremos en cuenta en un principio la edad del niño y de la niña y en la medida que el Centro lo pueda permitir, otras variables, como su preferencia, la actividad... con un planteamiento flexible que facilite la acción educativa.

No debemos olvidar que las niñas y los niños a estas edades, pese a estar agrupadas/os, básicamente, tienen una actividad individual, juegan junto a otros/as, pero no con otros/os de manera intencionada. Poco a poco introduciremos materiales o provocaremos situaciones que les exijan un mayor grado de relación.

Con el fin de dar continuidad y estabilidad a los grupos que se establezcan (aunque haya nuevas incorporaciones) es aconsejable que el/la educador/a que comienza con un grupo continúe con él hasta el final.



5.4.3 VARIABLE 3

ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS MATERIALES.

Antes de seleccionar y adquirir los materiales debemos tener en cuenta su función, cómo deben ser, qué tienen que contribuir a desarrollar, cómo los presentaremos y cuando deberemos renovarlos. Se debe evitar el uso de materiales de juego únicamente como sustitutos de la interacción social (con el personal educativo o con el resto de las niñas y los niños).

Los materiales ayudan a los niños y las niñas a ir integrando en su esquema de conocimiento diferentes asociaciones, dando lugar a la formación de los primeros conceptos y proporcionando ideas concretas e informaciones diferentes sobre los objetos, el espacio y la realidad.

Los materiales son muy importantes en nuestra labor educativa y requieren, una reflexión previa a su elección.



Los principios más directamente relacionados con las decisiones que hay que tomar en esta variable son, en parte, los mismos que los seleccionados para justificar la variable anterior ya que espacio y materiales son dos decisiones inseparables. Estos Principios nos indican la necesidad de respetar los ritmos individuales, favoreciendo la iniciativa y la actividad autónoma de las niñas y los niños y son:

PRINCIPIO EDUCATIVO	ORGANIZACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS MATERIALES
1. El desarrollo es un proceso personal.	
2. Todas las personas somos diferentes.	
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.	
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.	
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.	
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.	
7. El papel de la persona adulta es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y los niños y las niñas.	
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.	
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).	
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.	
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.	

VARIABLE 3

Cada niña y niño es un ser particular que tiene su propio ritmo de maduración afectiva, social y cognitiva que se respeta y potencia creando un entorno seguro, que invite a la calma.

La persona adulta de referencia deberá ofrecer estímulos ajustados mediante los materiales que seleccione pero, teniendo en cuenta, como señala Kintela J, que no es necesario sobre estimular, ni perseguir impacientemente objetivos prematuros sino que hay que respetar el propio proceso de maduración y saber esperar. Hay que disponer de tiempo, de calma, de calidez. *“Hemos de tener confianza en sus capacidades... Todo ello supone, en muchas ocasiones, por parte de la persona adulta, mantenerse a la expectativa, saber esperar, no adelantarse a los acontecimientos, ni actuar por cuenta de los niños y las niñas”.*

Los materiales que necesitamos son aquellos que, respetando el Principio Educativo nº 9: “para crecer personal e intelectualmente es necesaria una gran actividad externa (juego, movimiento) pero, también es necesaria una gran actividad interna, lo que supone la necesidad de presentar propuestas ricas de aprendizaje que permitan disfrutar y esforzarse aprendiendo, en un ambiente lúdico y alegre, ajustado en estímulos.”, posibiliten conocerse y crecer, contribuyendo a desarrollar una personalidad infantil sana, favoreciendo, como requiere dicho Principio:

- El juego motor y corporal.
- La manipulación, observación y experimentación.
- La comunicación y la expresión.
- El pensamiento lógico.
- El juego simbólico, de reproducción de roles y funciones sociales.

Además del material comercial (a veces excesivamente estructurado) podemos utilizar materiales de desecho y todo tipo de objetos de la vida cotidiana como cajas, telas, cucharas de palo, botes, pinzas... siempre estando atentos a los criterios de seguridad.)

Es conveniente planificar, tanto la introducción del material, para que sea significativo y relevante, como los espacios donde debe ubicarse. Debemos estar atentos/as y evitar, como se ha indicado, el exceso de objetos y materiales; es preferible que haya menos y que vayan rotando en función de las maneras de jugar, de su disfrute, sus logros, sus afianzamientos y de los nuevos desafíos.

Parafraseando a KINTELA J, la idea de equipamiento [mínimo] también es extensible a los objetos y materiales del aula. *Lo que las niñas y los niños necesitan, sobretodo, es nuestro tiempo y nuestra calma, nuestra calidez y nuestra disponibilidad.*

En lo que a objetos se refiere necesitan pocos y de calidad. La calidad a veces viene definida por cómo está hecho el material y con qué está hecho y a veces viene definida por sus posibilidades como material interesante (así por ejemplo, una gran caja de cartón en la que los niños y las niñas puedan meterse dentro, tal vez sólo dure entera unos días, pero las posibilidades que ofrece la convierten en un material de calidad.)

Según este autor, una cierta austeridad y una recuperación de las prácticas de juego propias de nuestras madres, padres, abuelas y abuelos (que sabían jugar creativamente con pocos recursos) constituyen un buen principio.

No hay que trabajar con derroche y hay que cuidar y transmitir el aprecio por el material. No se trata de transmitir verbalmente unas normas, sino de que los niños y las niñas vean y sientan que tratamos los objetos con dignidad: a una muñeca que se le ha descosido un brazo, la cosemos... y la cosemos estando con las niñas y los niños; pegamos –con ellos/as– las hojas que se han soltado de un cuento...

VARIABLE 3

Respecto a los objetos, materiales y su exploración son muy interesantes las propuestas que realiza Elinor GOLDSCHMIED para el Juego Heurístico:

Materiales para el Cesto de los Tesoros.

- Objetos naturales: piedras medianas, conchas, una naranja, esponja...
- De materiales naturales: ovillo de lana, pincel de pintar, cepillo de dientes, servilletas...
- De madera: cajas, cubos pequeños, huevo de zurcir, castañuelas, pinzas de ropa, anillas de cortina...
- De metal: cucharas, moldes de pastelería, timbre de bicicleta, cascabeles...
- De cartón: rollos de papel higiénico, cajas etc.
- Objetos de cuero, tela, goma: monedero, pelotas, peluches, cintas...

Juego Heurístico.

Requisitos:

- Necesitamos un mínimo de quince tipos de objetos.
- El material cuando no se utilice se guarda en bolsas (50cm x 50 cm) con cierre de cinta. Una bolsa para cada tipo de objeto.
- Gran cantidad de objetos de cada tipo (50 o 60 unidades de cada objeto)
- Botes, que se situarán junto a los objetos.
- El personal educativo colocará los objetos siendo las niñas y los niños las/os que los elijan sin ninguna sugerencia.

Materiales:

- Anillas de cortina, de cafetera.
- Bigudías, bolillos
- Cadenas de diferente longitud.
- Pinzas de tender.
- Pelotas de Ping-pong.
- Rulos de peluquería.
- Cajas de metal, cartón, madera...
- Cáscaras de coco
- Cilindros de cartón
- Cintas de seda, terciopelo...
- Cordones de diferentes colores
- Llaves
- Piñas
- Pompones de lana
- Tapaderas metálicas de botes.
- Trozos de madera
- Etc.



5.4.3

VARIABLE 4

ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.

En este caso la relación entre Principios y Variables no se realiza pensando, sólo en los niños y las niñas, sino también en el personal educativo.

PRINCIPIO EDUCATIVO	ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS
1. El desarrollo es un proceso personal.	
2. Todas las personas somos diferentes.	
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.	
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.	
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.	
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.	
7. El papel del adulto es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y los niños y las niñas.	
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.	
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).	
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.	
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.	

VARIABLE 4

Por ello, con todos los Principios seleccionados reconocemos que las personas adultas, al igual que las niñas y los niños, somos también diferentes en capacidades, que necesitamos reconocimiento, aceptación, seguridad y calma.

Que nos gusta tener gratificación y éxito en nuestro trabajo y nos parece bien poder elegir aquello que más nos gratifica (Principio 6).

Es aconsejable, además, respetar todo ello a la hora de repartir responsabilidades, tareas y grupos, porque el acometer la responsabilidad de potenciar y favorecer el desarrollo de un Yo infantil sano es una tarea compleja que requiere de una persona adulta satisfecha dispuesta a afrontar su trabajo en una doble función:

- Hacer y reflexionar sobre lo que hace (Principio 9).
- Compartir con los/as compañeros/as su quehacer profesional para crear una cultura común de Centro que enriquezca tanto a las niñas y los niños como a las personas adultas que intervienen en el proceso educativo infantil (Principio 11).

Respetando el Principio 8, “para aprender se necesita uniformidad y variedad en las propuestas educativas, cobrando especial importancia los retos como motor de la motivación necesaria para crecer”, es aconsejable basar nuestra actividad en aspectos conocidos en los que nos movamos seguros, pero para crecer profesionalmente, es aconsejable también investigar, renovar, probar propuestas nuevas. Debemos crear una cultura común de Centro y de Centros y tener la posibilidad de formarnos e informarnos.

Teniendo todo ello en cuenta deberemos organizar y planificar rigurosamente los recursos humanos, para ofertar a los niños y las niñas el mejor entorno posible, que estimule y facilite su desarrollo, compensando, si fuera necesario, posibles carencias.

El personal educativo deberá, en función del número de personas adultas, de niñas y niños y las características específicas de cada una/o de ellas/os, hacer un uso lo más racional posible de la plantilla, decidiendo y justificando cuestiones tan importantes como el criterio utilizado para:

- a. Agrupar a los niños y las niñas.
- b. Distribuir los grupos.
- c. Elegir a la persona coordinadora.
- d. Repartir responsabilidades.

El saber organizar el equipo de educadoras/es, será básico para el buen funcionamiento del Centro y para lograr una satisfacción personal que redunde en un beneficio profesional.



5.4.3

VARIABLE 5

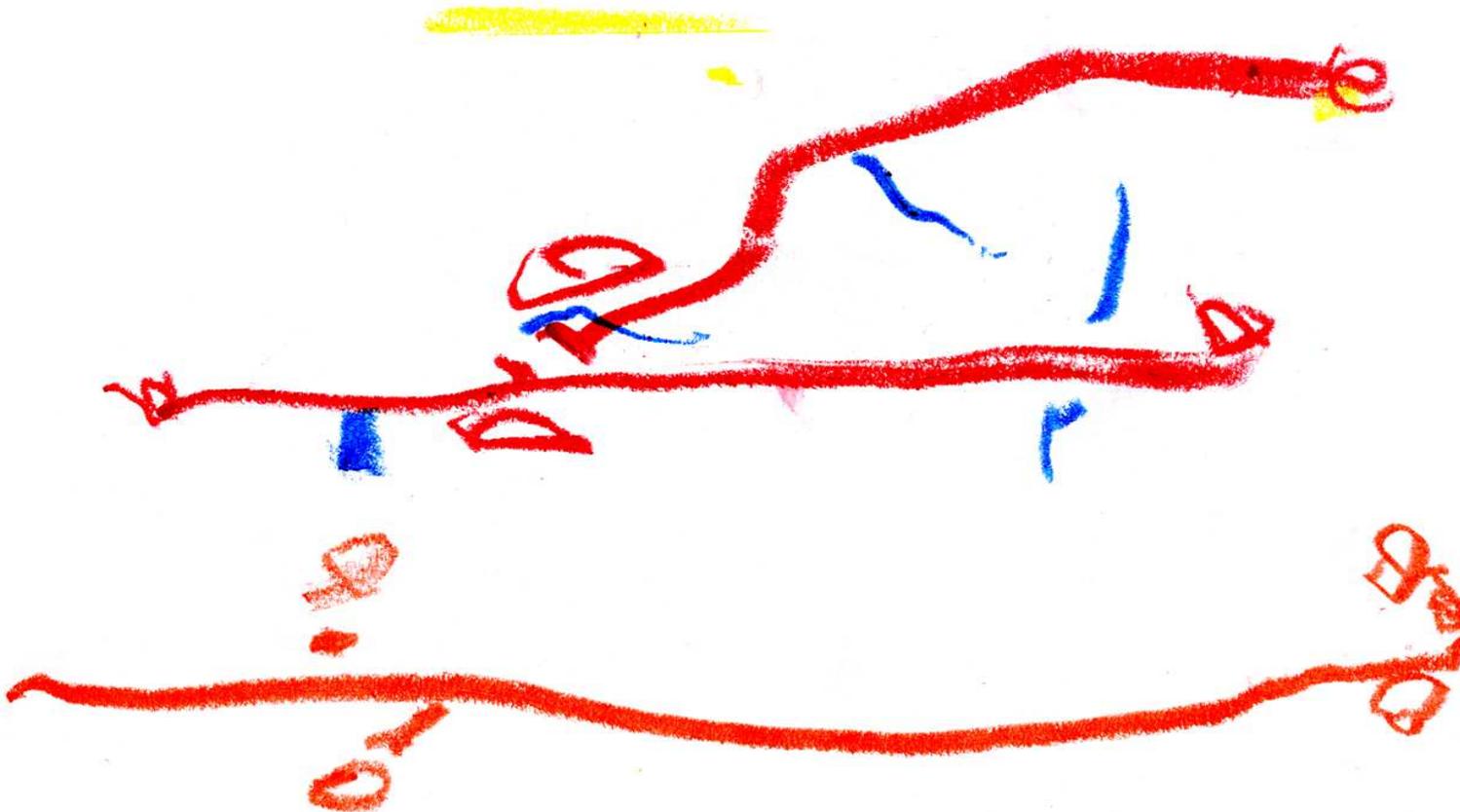
ORGANIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN E INFORMACIÓN.

En estas edades la observación es el instrumento fundamental de evaluación. Nos ayuda a mejorar nuestra intervención educativa, las relaciones con las familias, la organización y el funcionamiento general del Centro. La observación es un método científico que nos exige actuar de forma planificada y sistemática. Para poder evaluar, es imprescindible que el educador/a sepa observar.

Cada niño y niña es diferente y es nuestro deber profesional ayudarles a ser, a crecer afectiva, social y cognitivamente. Para ello es necesario planificar una actuación que debe necesariamente partir de lo que cada una/o es. Hay que averiguar lo que saben, piensan, el cómo son y qué quieren y pueden aprender (evaluación inicial), para tenerlo en cuenta y adaptar nuestra intervención a ello.

Evaluar consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso educativo que nos permita obtener información de cómo éste se está desarrollando (evaluación continua), con el fin de ajustar el conjunto de intervenciones en función del logro de los objetivos propuestos, tanto grupal como individualmente.

Es necesario que al terminar el proceso se haga una evaluación final. De esta evaluación se desprenderá tanto el desarrollo madurativo global de cada niño y niña como el grado de consecución de los objetivos propuestos. De igual manera, se analizará la intervención de las personas adultas, las estrategias y los recursos empleados.



Por tanto, antes de iniciar el proceso de organización de la observación e información, tendremos en cuenta los Principios Educativos que la sustentan:

PRINCIPIO EDUCATIVO	ORGANIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN E INFORMACIÓN
1. El desarrollo es un proceso personal.	
2. Todas las personas somos diferentes.	
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.	
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.	
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.	
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.	
7. El papel del adulto es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y las niñas y los niños.	
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.	
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).	
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.	
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.	

VARIABLE 5

La evaluación educativa debe **ser útil**, para las personas o instituciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilidad de observar para evaluar una situación educativa no es igual para el personal educativo, la familia, para el Centro o para un agente externo.

La evaluación debe ser **asequible y realista**. La complejidad que tiene el proceso no requiere que se aborde desde el inicio de forma exhaustiva. De todos los factores que intervienen seleccionaremos aquellos aspectos que, siendo posibilistas, nos permitan avanzar en una intervención de calidad.

La evaluación ha de **ser participativa**, consensuada entre todas aquellas personas que participan en el proceso educativo.

La evaluación puede **ser interna**, de y entre los miembros de la comunidad educativa del Centro; **y externa**, realizada por agentes externos al mismo. Ha de estar **definida claramente** para que la información que de ella se derive sea conocida, consensuada, debatida, precisa, objetiva y ajustada.

En el proceso educativo intervienen no sólo los niños y las niñas sino que el Centro y las familias cobran también un papel decisivo en el mismo.

La evaluación, por tanto, se efectuará en torno a:

1. El proceso de desarrollo de las niñas y los niños.
2. Los canales de participación de las familias.
3. La intervención educativa y organizativa del Centro.

a. El periodo de adaptación.

a.1 El periodo de adaptación.

Las haurreskolas son el primer centro al que se incorporan los niños y las niñas dentro del sistema educativo, por tanto, el personal educativo, junto con las familias, ha de posibilitar que esta incorporación se realice de la mejor manera posible.

La haurreskola es una gran desconocida para la niña y el niño. Los espacios, los materiales, la estructuración del tiempo, y sobre todo las personas, son nuevas para ellos/as, por lo que será imprescindible establecer un periodo de adaptación consensuado con las familias que ayude a la niña y al niño a aclimatarse a esta nueva situación de forma satisfactoria.

La relación familia-haurreskola durante este proceso es fundamental. A través de la comunicación que se establezca y de la observación directa de los niños y las niñas durante este periodo obtendremos información rica y variada en la que poder apoyarnos para que la intervención educativa sea ajustada a las necesidades de cada una/o.

Es aconsejable disponer de una ficha de recogida de información donde se registren datos personales, familiares, psicoevolutivos, estado de salud, hábitos, rutinas, actitudes, etc. que nos proporcionen las familias.

Así mismo, conviene disponer de una guía de observación en la que se vayan registrando sistemáticamente la evolución de los niños y las niñas durante este periodo, que será más o menos largo en función de cada uno/a.

VARIABLE 5

Esta guía de observación debería contener registros tales como:

a.1.a Llegada / acogida.

- Estado que manifiesta a su entrada al aula.
- Manifestaciones cuando se separa de su familia.
- Si se aferra a algún espacio u objeto.
- Si permanece la familia con ella/él algún tiempo en el aula.
- La actitud de la persona adulta que le acompaña.
- Si se mueve por el aula con la persona adulta, sola/o...
- Cambios de actitud que se van produciendo a medida que pasan los días, etc.

a.1.b Estancia en el aula.

- Respecto a los espacios.
- Respecto a los materiales.
- Respecto a los tiempos.
- Respecto a los/as otros/as niños/as
- Respecto a las/os educadoras/es.
- Respecto a las rutinas diarias.
- Respecto a las actividades.

a.1.c Despedida.

- Cómo sale del aula.
- Interés y actitud de la familia.

a.2 Evaluación del proceso de desarrollo.

La evaluación debe ser continua y formativa, debe hacer referencia a los objetivos, expresados en términos de competencia, para la etapa de Educación Infantil.

La observación directa y sistemática constituye la principal técnica del proceso de evaluación infantil y se centrará en el desarrollo de las capacidades infantiles.

La evaluación debe proporcionar información cualitativa y cuantitativa sobre cómo transcurre el proceso de desarrollo. Así mismo, nos ha de permitir ajustar la intervención didáctica, esto es, modificar, reorientar o retomar aspectos en las sucesivas fases del proceso. Para la recogida de datos se recabará información en diversas situaciones referente a cada uno de los diferentes ámbitos:

a.2.a Identidad y autonomía personal:

- Conocimiento corporal.
- Expresión de estados de ánimo, emociones, necesidades, preferencias...
- Desarrollo de la capacidad de atención.
- Desarrollo de la autonomía.
- Seguridad; control de comportamientos temerarios y/o inhibidos...
- Desarrollo motor.
- Actitud y colaboración en las rutinas.
- Etc.

VARIABLE 5

a.2.b Medio Físico y Social:

- Manipulación de objetos.
- Interacción con las personas adultas.
- Interacción con los/as otros/as niños/as.
- Relación con los espacios, los objetos y el medio.
- Participación en las actividades individuales, grupales, en el centro y en el exterior.
- Aceptación progresiva de las normas.
- Adaptación al medio.
- Toma de conciencia de la sucesión temporal...
- Etc.

a.2.c Comunicación y Representación:

- Expresión corporal.
- Desarrollo lingüístico; comprensión oral, expresión oral...
- Reconocimiento e interpretación de imágenes, símbolos...
- Exploración y manipulación de todo tipo de objetos, descubrimiento de posibilidades...
- Experimentación de materiales con diferentes técnicas.
- Etc.

La decisión de cuándo emitir informes es algo que debe decidir el equipo educativo pero como ya se ha dicho, la observación que hay que realizar para poder completar el informe escrito debe ser continua, formando parte del proceso educativo.

Independientemente de las decisiones adoptadas en cada Centro, al finalizar el curso se realizará un informe escrito, en el que se recogerá una valoración global del desarrollo madurativo de cada niña y niño y la consecución de objetivos, teniendo en cuenta su trayectoria a lo largo de todo el año. Dicho informe se entregará a la familia.

b. Participación de las familias.

Favorecer la cooperación y coordinación con las familias garantizará la coherencia en la intervención educativa y un mayor nivel de éxito del proceso educativo de los niños y las niñas.

Es deseable, siempre que sea posible, establecer cauces de comunicación y participación que favorezcan el intercambio y enriquecimiento mutuo y de los que podamos extraer datos que nos indiquen la oportunidad o no de nuestro diseño educativo.

Las entrevistas, las reuniones de formación, además de la evaluación que por escrito nos puedan ofrecer las familias serán cauces a través de los que poder recoger sus opiniones y aportaciones. La evaluación que las familias puedan realizar por escrito permitirá una valoración voluntaria de los temas previamente acordados con el equipo educativo y/o, de la marcha general del curso.

VARIABLE 5

c. La intervención educativa y organizativa del Centro.

La información que nos aporta la evaluación de los dos apartados anteriores, ayudará a realizar la del Proyecto Educativo introduciendo las modificaciones y/o ampliaciones relacionadas con la organización general del Centro y la intervención metodológica llevada a cabo en cada grupo-aula.

La evaluación del Proyecto Educativo tendrá en cuenta de forma prioritaria:

- a. La reflexión sobre la práctica educativa; recursos metodológicos empleados, distribución de los espacios, materiales y tiempos, coherencia de las propuestas educativas respecto a los objetivos, el rol del personal educativo: actitud de escucha y disponibilidad para con las niñas y los niños etc.
- b. La organización del Centro; efectividad de las reuniones de coordinación, reparto de tareas, relaciones humanas, actividades de formación, utilización de los espacios, ambiente acogedor, relación con las familias y grados de implicación de éstas...
- c. El Proyecto Educativo: adecuación y ajuste en el análisis del contexto, coherencia en las señas de identidad, los Principios Educativos, los Objetivos Generales, el modelo organizativo, normativa interna, adecuación del sistema y proceso de evaluación, evaluación externa por parte de la autoridad educativa consensuada y acordada previamente con el Centro, así como otros aspectos que se consideren relevantes.



5.4.3 VARIABLE 6

ORGANIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES EDUCATIVAS.

El niño/a.

En el primer año de vida se desarrollan las funciones sensoriales, motrices y emocionales básicas. En el aspecto motor, pasa de las actividades reflejas a otras voluntarias con un control progresivo de la postura, la marcha, la prensión, la mirada... Se inicia en el reconocimiento de su propio cuerpo como paso previo para el reconocimiento de sí mismo/a. También comienza a diferenciar los diferentes estímulos sensoriales que recibe: sonidos, gustos, texturas etc.

La relación con las personas adultas está marcada por la dependencia de ese reducido núcleo de personas sin las que sus necesidades básicas no podrían ser cubiertas. Al mismo tiempo, la creación de unos vínculos afectivos estables y de calidad le proporcionarán la seguridad necesaria para continuar su proceso madurativo. Estos vínculos van estableciéndose en los momentos de contacto con la niña y el niño: al cambiarle, al darle la comida, al acostarle y, a medida que comienza a pasar más tiempo despierto, se amplían a otros momentos en los que se encuentra sentada/o o tumbada/o.

En la segunda mitad de este periodo los pequeños comenzarán a distinguir a las personas adultas más cercanas, mostrándose en ocasiones temerosos de aquellas que les resultan desconocidas.

El papel del personal educativo durante este primer año es fundamental: responde a sus necesidades básicas, le proporciona seguridad afectiva, estimula su desarrollo y el conocimiento del mundo que le rodea.

La comunicación está basada en el gesto, la mirada, los sonidos y en su actitud con los objetos y en el espacio. Alrededor del año comienzan a aparecer sus primeras palabras, relacionadas con el entorno afectivo más próximo.

Simultáneamente pueden establecerse los primeros hábitos de limpieza, sueño y alimentación. Las normas de seguridad e higiene deben ser estrictamente cumplidas y tanto el espacio como el mobiliario y los materiales propiciarán la estimulación de estos niños y estas niñas en su primer año de vida.

En el segundo año, el equilibrio y la coordinación en los desplazamientos serán mejor controlados. Se acentúa también el progreso en la motricidad fina que puede apreciarse cuando coge la cuchara para comer, al manipular los objetos, cuando mastica, etc.

Reconoce diferentes partes de su cuerpo y sabe darles un nombre. Así mismo, es capaz de reconocer algunas sensaciones e imágenes, así como canciones sencillas o fotos de personas conocidas.

Sigue teniendo mucho peso la comunicación no verbal que va combinándose con el lenguaje oral, que tendrá ritmos e intensidades diferentes según cada caso. A lo largo del segundo año suelen comenzar la palabra-frase para designar las acciones que realiza y, más adelante, elabora frases con dos o más términos.

La dependencia de las personas adultas de la familia decae a favor del inicio de relaciones con otras niñas y otros niños y personas adultas, y también como consecuencia del mayor nivel de autonomía que va adquiriendo.

Se observa el establecimiento progresivo de ciertos hábitos alimenticios, de limpieza, etc. Terminando este segundo año, se iniciará el control de esfínteres y muchas de las actividades infantiles girarán en torno a este aspecto.

Las personas adultas.

La escuela infantil construida desde un enfoque integrador no puede convertirse en una isla, sino que ha de interactuar con su entorno físico y social favoreciendo la permeabilidad con el mismo para hacer de la educación una tarea compartida.

La asistencia a un Centro de Haurreskolak supone para los niños y las niñas la oportunidad y el reto de convivir con otras personas adultas y con sus iguales. Si puede sentir una continuidad entre su vida familiar y su vida en el Centro, afrontará este nuevo reto con coherencia, desde un sentimiento fortalecido de pertenencia a la comunidad.

Las niñas y los niños de Haurreskolak tienen una familia que debe compartir los principios de intervención para que todas las personas adultas que forman parte del mundo social infantil establezcan unos mismos objetivos y unos mismos criterios de actuación e intervención educativa. El desarrollo de las normas que se lleve a cabo en estas edades requiere de una coherencia clara entre las actuaciones adultas. Lo que se permite y lo que se prohíbe debe coincidir en ambos contextos.

En este sentido, entendemos que nuestro principal cometido es el de cooperar con las familias en el bienestar físico y psicológico de cada niño y niña, acompañándoles en su proceso de crecimiento, tratando de crear un ambiente y una manera de estar con las/os pequeñas/os que contribuya a lograrlo, acordando con las familias una forma de hacer y de relacionarse acorde con nuestros Principios Educativos.

Es esencial la comunicación permanente con las familias, así como establecer cauces y formas de participación de las mismas en la Haurreskola para posibilitar que los valores educativos y los aprendizajes lleguen a integrarse sólidamente en la vida infantil.

Para que se cumpla esta intención deberemos crear no sólo una sólida base de relación entre la familia y el centro, sino también, entre el personal del propio centro, es decir, entre todas las personas adultas que intervienen en el proceso educativo.

Las personas adultas hemos de intervenir, cada uno desde nuestra singularidad. Debemos hablar, reflexionar, llegar a consensos y confiar los/as unos/as en las/os otras/os para poder trabajar juntos en una única dirección.

Por ello, a la hora de tomar decisiones respecto a esta Variable, tendremos en cuenta los siguientes Principios Educativos:

PRINCIPIO EDUCATIVO	ORGANIZACIÓN DE LAS INTERACCIONES EDUCATIVAS
1. El desarrollo es un proceso personal.	
2. Todas las personas somos diferentes.	
3. El desarrollo intelectual implica a la persona entera: afecto, relación y conocimiento.	
4. Todas las personas aprendemos de manera diferente con implicación de todo nuestro ser.	
5. No todo se aprende de la misma manera ni en el mismo tiempo.	
6. Para crecer y aprender se necesita un clima de aceptación, seguridad, confianza en un entorno estable.	
7. El papel de la persona adulta es fundamental. POTENCIAR Y FAVORECER, observando, escuchando, mediando entre el entorno físico y social y los niños y las niñas.	
8. Para aprender en estas edades se necesita uniformidad y variedad en las propuestas y se necesitan retos motivadores.	
9. Son necesarias, tanto la actividad externa (juego, movimiento), como la actividad interna (propuestas ricas y ajustadas de aprendizaje).	
10. Hay que reconocer y respetar la necesidad infantil de investigar el mundo.	
11. Es necesaria la coherencia entre todas las intervenciones adultas.	

VARIABLE 6

La coordinación no es tarea fácil, por ello se hace necesario pensar sobre ella y tomar acuerdos por escrito.

Fundamentalmente estos acuerdos girarán en torno a cinco ejes:

1. Interacciones personal educativo-niña/o.
2. Interacciones niños/as entre sí.
3. Interacciones entre el personal educativo.
4. Interacciones familia-personal educativo.
5. Otras interacciones y/o colaboraciones con agentes externos.

a. Interacciones Personal educativo-niña/o (El rol del personal educativo).

Podríamos señalar algunas cualidades y actitudes que el personal educativo debe asumir para el buen desarrollo profesional.

No se trata de conseguir una manera de comportamiento estándar, bien al contrario, es importante que cada educador/a se enfrente a la tarea desde su propia manera de ser y con su propio estilo personal.

Compartimos con LOBO, E. que:

El personal educativo tiene que constituirse en una referencia personal conocida, estable, que aporta seguridad y estimuladora para cada niña o niño, teniendo y demostrando un interés auténtico por cada uno/a de ellas/os, aceptándoles individualmente como personas con características particulares. Los niños y las niñas deben ser atendidos/as y valorados/as respetando sus diferencias, la peculiaridad del contexto familiar, los ritmos de desarrollo y las maneras de ser de cada uno/a.

Es imprescindible la disponibilidad para acogerles y escucharles, teniendo un preciso conocimiento de cada una/o, de sus posibilidades y del tipo de intervención que necesita.

Es particularmente importante el papel que juega la persona adulta en los conflictos que se plantean entre los niños y las niñas. El establecimiento de unas normas claras y unos precisos límites son necesarios para crear un marco de seguridad. Es fundamental para ellas/os que el personal educativo pueda mantener una conducta estable y conciliadora, a pesar de los cambios inevitables de su estado de ánimo. Tener un/a educador/a previsible garantiza la calma en las niñas y niños y les permite aceptar los límites sin temor a perder el afecto de la persona adulta.

VARIABLE 6

El/la profesional que trabaja con estas edades debe:

- a. Conocer con profundidad el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños, su situación social, sus derechos y necesidades.
- b. Conocer el por qué y para qué hace las cosas. Teniendo capacidad de adaptación y flexibilidad de actuación en función de las necesidades que se planteen.
- c. Controlar las situaciones de tensión sin implicarse demasiado, siendo capaz de darles tiempo y hacer lo necesario para resolver las dificultades.
- d. Comprometerse en una verdadera interacción evitando confundir su papel con el de la familia.
- e. Analizar las consecuencias de su intervención y los logros y conquistas de cada niño y niña y actuar con seguridad a partir de la reflexión.
- f. Mantener el deseo de aprender, la voluntad de mejorar su práctica y el interés por la formación.
- g. Expresar interés y afecto por las niñas y los niños y sus familias, creando vínculos de comunicación constantes.
- h. Colaborar con los/as compañeros/as, coordinar, aceptar sugerencias, intercambiar ideas y trabajar en equipo.



VARIABLE 6

b. Interacciones niñas/os entre sí.

Los/as niños/as se interesan unos/as por otros/as desde una edad temprana, antes incluso de ser capaces de sostenerse en pie, disfrutan mirando a otras/os niñas/os que están cerca de ellas/os.

Cuando comienzan a desplazarse, su curiosidad les lleva a mantener contactos frecuentes, unas veces agradables y otras no tanto, al explorarse unos/as a otros/as de forma muy enérgica.

Estos contactos no suelen ser muy prolongados, aunque es bastante habitual ver a una niña y niño persiguiendo a otro/a, jugando al cucú o metiendo por turno objetos en un recipiente... Algunas/os niñas/os parecen mucho más interesadas/os que otras/os de su misma edad en jugar con los/as demás. Las preferencias de las/os más sociables y de los/as más prudentes deben ser respetadas. Por otra parte, no siempre las niñas y los niños de la misma edad son las/os preferidas/os como compañeras/os de juego. El intercambio entre niños y niñas de distintas edades puede resultar estimulante y enriquecedor para todas/os, siempre que el número lo permita y que se garantice la tranquilidad de los/as más pequeños/as frente a las posibilidades de acción de las/os más mayores.

En estas edades, cuando los niños y niñas interactúan se exceden fácilmente en la relación y el personal educativo deberá corregir los comportamientos inadecuados para que ésta sea positiva. El papel del personal educativo es, por tanto, crear las oportunidades de que las niñas y los niños interactúen entre sí, pero poniendo orden, sin angustiarse ni angustiar, en los inevitables encontronazos por la posesión de juguetes, por imponer la propia voluntad mediante mordiscos, empujones, etc.



c. Interacciones entre el personal educativo.

El trabajo en equipo proporciona un gran enriquecimiento personal y favorece las interacciones sobre los diferentes puntos de vista, es además totalmente necesario para hacer un correcto seguimiento del desarrollo evolutivo de los niños y las niñas, para programar, para consensuar la observación, y para posteriormente, tomar nuevas decisiones con mayor seguridad.

Estas relaciones se darán a diferentes niveles y en diferentes momentos:

- Relación entre el personal educativo que comparte aula. Tendremos que tener en cuenta que estamos hablando de profesionales que comparten responsabilidades en cuanto a la relación con los niños y las niñas y sus familias y que tienen el mismo poder de decisión, por lo que tendrán que consensuar intervenciones en aras de una mayor coherencia.
- Relación entre el personal educativo que comparte nivel. Para programar los objetivos, contenidos, propuestas educativas, elección de materiales y compartir experiencias sobre la puesta en práctica...

- Relación entre el personal educativo del Centro. Trabajar en equipo nos exige un esfuerzo. Debemos tomar decisiones conjuntas y consensuar la organización y línea metodológica general de nuestro Centro.
- Relación con el personal educativo de otros Centros: Relación con aulas de dos años para intercambio de información y para preparar a la niña y al niño y a la familia para el cambio.

Tanto la participación y compromiso de cada uno de los miembros, como la consecución de un ambiente de respeto y armonía en el trabajo, será fundamental para llevar adelante el proyecto educativo.



d. Interacciones familias-personal educativo.

El contexto vital del niño y la niña cuando llegan al Centro es la familia. Para conseguir los objetivos que nos planteemos, será necesario promover y facilitar una estrecha relación con esta.

Es incuestionable el papel clave e insustituible que la familia juega en el desarrollo y educación de sus hijas e hijos. Sería un desacierto, por parte del Centro no contar con algo tan valioso y perder la oportunidad de beneficiarse del contacto cercano con las familias. Así mismo, no es recomendable que las familias se inhiban y no busquen esa comunicación cercana, en cuyo caso, deberíamos intervenir para facilitarla.

Tenemos un camino que recorrer conjuntamente y es función nuestra establecer canales de relación que nos permitan, tanto a las familias como al personal educativo, compartir criterios comunes para la educación de los niños y las niñas de modo que se garantice continuidad y coherencia entre ambos contextos.

El contacto diario, cuando llegan al Centro y en el momento en que la familia va a recogerles será el canal cotidiano de relación. Algunos canales de relación tendrán una periodicidad mayor, y otros, como el proceso de adaptación, responderán a necesidades concretas en momentos cruciales.

Esta relación deberá estar basada en el encuentro, el respeto y la colaboración, partiendo de que tenemos los mismos intereses: la educación de las niñas y los niños, ofreciéndoles un marco de referencia estable y seguro.

La relación que se establezca será diferente con cada familia, de todas ellas podremos aprender algo, pero será muy importante saber establecer límites, no invadir el ámbito privado y no dejar invadir el nuestro, evitar que se sientan o sintamos juzgados/as y respetar sus decisiones haciendo que se respeten las nuestras.

VARIABLE 6

Estas relaciones podrían agruparse:

Centro-familia:

- Momento de la matrícula.
- Reunión general con las familias del alumnado nuevo, donde se les expondrá el funcionamiento general del Centro y los valores en los que se sustenta. Las características de las niñas y los niños de estas edades y fundamentación e información sobre el proceso de adaptación entre otros.
- Se puede aprovechar para enseñar el centro si aún no se ha hecho y para repartir la ficha de información sobre el/la niño/a que deberá rellenar cada familia y que luego comentarán individualmente con la tutora o tutor.

Personal educativo-familia:

- **Contacto durante el periodo de adaptación.** Donde trataremos conjuntamente de crear un clima de confianza y seguridad para facilitar el paso del niño y de la niña del contexto familiar al contexto Haurreskola.
- **El contacto diario.** Los momentos de llegada y de despedida son el enlace diario entre la familia y el personal educativo. En estos momentos cada niña y niño será el "protagonista". En este contacto se abordarán cuestiones como (alimentación, sueño, control de esfínteres, relaciones, logros, dificultades...) Se pueden acompañar de algún tipo de información escrita, tanto por parte de la familia, como del Centro (diario personal.)
- **Contacto periódico con cada familia.** Se trata de encuentros sistemáticos en diferentes momentos del curso.
En un primer momento se recogerá información de la familia sobre sus hijos e hijas, sus hábitos, formas de relación, ritmos... y se responderá a las dudas que éstas puedan tener. Las siguientes reuniones serán de intercambio de información en la que el personal educativo tenga preparados los temas a tratar y valorar, pero siendo abierto y flexible e invitando a las familias a hablar con tranquilidad, valorando sus opiniones y aportaciones.

Además de estos encuentros sistemáticos habrá un día y un tiempo semanal, en el que las familias puedan concertar cita para demandar alguna información, exponer algo que les preocupe...

- **Reuniones de grupo.** Es aconsejable hacer una reunión de grupo (una vez al trimestre) para informar sobre el trabajo del personal educativo con las niñas y los niños. En ella podremos explicar aspectos organizativos del aula (espacio, materiales...), las características de los niños y las niñas de estas edades, así como los objetivos que tenemos.
Es importante crear un ambiente de reflexión conjunta, transmitiéndoles que todas/os podemos aprender de todos/as y enriquecernos mutuamente.



VARIABLE 6

e. Otras interacciones y/o colaboraciones con agentes externos.

Una comunidad bien organizada es aquella que aprovecha todos los recursos humanos y materiales de que dispone en beneficio de todas/os las/os que la forman.

Haurreskolak es una organización pública con unos objetivos educativos claros y que van dirigidos a la prestación de un servicio a la comunidad de la que forma parte.

Es conveniente e importante encontrar puntos comunes, establecer alianzas y crear cauces de colaboración con el resto de organismos que componen nuestra comunidad para la mejora y aprovechamiento de todos los recursos existentes en ella.

Proponemos, por tanto, el diálogo, la confianza y la concertación, estableciendo planes de coordinación y cooperación con los servicios disponibles en cada zona y/o territorio:

- Servicios educativos.
- Servicios formativos.
- Servicios sociales.
- Servicios de salud.
- Servicios de ocio y cultura.
- Y todos aquellos que existan en la comunidad de cada haurreskola y que puedan suponer un beneficio común.



5.5 LAS DECISIONES QUE SE TOMAN EN RELACIÓN CON:

5.5.1 El respeto a la diversidad en Haurreskolak.

Aunque el respeto a la diversidad queda recogido a lo largo de todo el documento, creemos necesaria una breve reflexión sobre este punto.

Tal como determina la Convención de los Derechos del Niño/a de las Naciones Unidas en la parte 1, artículo 2.

Todas/os las/os niñas/os tienen derecho a crecer y desarrollarse en un contexto donde haya equidad y respeto a la diversidad, sin forma ninguna de discriminación –manifiesta o encubierta, individual o estructural- por causa de su etnia, género, estructura familiar, clase o capacidad.

Para muchos niños y niñas, hoy su haurreskola es el lugar donde hacen la transición de su familia a la sociedad. Es aquí, en este espacio de transición, donde por primera vez se enfrentan a la complejidad y la diversidad de la sociedad. Es aquí, también, donde experimentan por primera vez si la sociedad los aprecia o no los aprecia.

Actualmente, nuestra sociedad está experimentando continuos cambios fruto de la inmigración, de las transformaciones en las estructuras familiares, etc. Estos cambios demandan una respuesta educativa desde una perspectiva inclusiva e intercultural por nuestra parte.

El respeto a la persona, a la dignidad y a la diversidad humana constituye el pilar básico de nuestro proyecto educativo.

Nuestro objetivo es crear un modelo educativo que atienda a toda la población, paliando las diferencias que existan, sean del tipo que sean, en beneficio de las clases más desfavorecidas, potenciando el desarrollo infantil, compensándolo allá donde sea necesario en un contexto de equidad y respeto, porque tenemos la convicción, de que la manera en que hagamos crecer a las niñas y los niños hoy, ha de corresponder con la sociedad en la que queramos que vivan mañana.



5.

5.2 El tratamiento de las necesidades educativas especiales en Haurreskolak.

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

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

Es posible que entre las niñas y los niños que se escolarizan en Haurreskolak, exista quien presente necesidades educativas especiales derivadas de algún trastorno o discapacidad ya detectada. Puede tratarse de un trastorno motor o un retraso del desarrollo, de un déficit sensorial auditivo o visual, de cromosomopatías asociadas a determinadas necesidades educativas.

Lo frecuente en estos casos es que en el momento de escolarización estén ya detectadas las necesidades educativas especiales y el personal educativo pueda recibir una orientación y asesoramiento preciso acerca de las condiciones de atención educativa más favorables y el programa de trabajo más adecuado.

No obstante, puede darse el caso de que sea en Haurreskolak donde se detecte el problema. De ser así, sería necesario seguir los protocolos de actuación que vienen recogidos en el libro (La atención a las necesidades educativas especiales en Haurreskolak.) Del que se ha extraído el contenido expuesto en este apartado.



5.3

El tratamiento lingüístico en Haurreskolak.

El lenguaje es la facultad humana que nos permite relacionarnos con nuestras/os semejantes y representarnos el mundo. Esa facultad con la que los seres humanos nacemos, no nos crece como lo hace el pelo, de forma espontánea, sino gracias al auxilio que el medio social ejerce en nosotros/as desde que llegamos al mundo. Esa capacidad de comunicación y de pensamiento la desarrollamos a través de lenguas concretas, pues aprendemos a hablar a través de una o de más lenguas naturales.

La familia es el medio natural en que la cría humana adquiere la lengua, el entorno en el que desde el nacimiento comienza a desarrollar su facultad del lenguaje. La escuela, por su parte, constituye una institución fundamental de apoyo a la familia en la educación de sus hijas e hijos. En nuestra sociedad la importancia de la escuela ha crecido y su intervención en la vida infantil se produce actualmente de manera muy temprana, de tal forma que abarca espacios educativos hasta el presente sólo atendidos en el entorno familiar. Tal es lo que ocurre con los inicios del lenguaje: al hacerse cargo de las criaturas desde 0 años, la escuela se responsabiliza también de su impulso y de su desarrollo. Esta responsabilidad que la escuela adquiere junto con la familia tiene gran trascendencia y debe, por tanto, ser abordada con rigor.

El presente documento trata de las lenguas y de la escuela. Se presenta en dos partes. En la primera de ellas se atiende a la distinción entre lengua materna y segunda lengua y a ciertos conceptos relacionados, como bilingüismo familiar y temprano. Se analiza el proceso de adquisición de la lengua, el papel de la persona adulta en ella y los entornos que esta crea para trasmitirla a través de la comunicación, atendiendo también a la relación existente entre lenguaje y pensamiento y a las maneras en que esta relación se potencia en el discurso.

La segunda parte trata del entorno educativo-escolar y de sus posibilidades para desarrollar lenguaje y pensamiento. En ella se abordan algunas de las diferencias existentes entre el entorno familiar y el escolar y se presentan criterios básicos de intervención en este último.



1. Lengua(s) materna(s) y segunda lengua

Llamamos lengua materna (L1) a la primera que recibimos, aquella con la que aprendemos a hablar, aunque a menudo aprendamos otra casi al mismo tiempo y consideremos ambas como primera lengua. De ahí que los *bilingües familiares* tengan dos primeras lenguas, normalmente cada una de ellas aprendida de uno o de varios miembros de la familia.

La costumbre de que hablen más de un lengua desde muy pequeños/as no ha sido sólo una práctica educativa propia de reyes y cortesanos. En todas las culturas y estratos sociales ha sido relativamente frecuente que la madre y el padre sean de origen diferente y hablen a sus hijos e hijas en dos lenguas, o que la persona que cuida a estos/as les hable un lenguaje distinto al de sus familiares y que ellos/as también lo aprendan. Otras veces, el hecho de que dos grupos sociales vivan uno al lado del otro ha permitido que desde muy pronto se aprenda en la calle una lengua que no se habla en casa. En ese caso, estamos hablando de *bilingüismo temprano*, porque la segunda lengua (L2) se aprende casi al tiempo de la lengua materna.

El hecho de hablar una lengua en casa y otra en la calle resulta muy frecuente entre nosotros/as. Es así, en la calle, como la mayoría de las niñas y los niños vascohablantes aprenden a hablar en castellano pero, por desgracia, lo contrario no ocurre con la misma frecuencia ni con la misma facilidad; es decir, que los/las no-vascoparlantes (bien sea su lengua el castellano o cualquier otra) aprendan a hablar en euskara también en la calle. Es evidente que hoy, por razones sociolingüísticas, hay más facilidad para desarrollar las relaciones sociales en castellano.

Siendo el castellano y el euskera nuestras dos lenguas oficiales, se ha considerado –y así lo ha establecido el Parlamento Vasco– que, para la articulación de la sociedad, es necesario garantizar a toda la población la posibilidad de conocer las dos lenguas. De hecho, conocer desde la infancia la lengua del/a vecino/a facilita las relaciones sociales, además de establecer un vínculo entre los miembros de la sociedad. Por lo tanto, no hay duda de que, si nuestras/os niñas/os aprenden a hablar en euskera y castellano, la sociedad ganará cohesión interna y se facilitará la mutua comprensión entre sus gentes.

El bilingüismo temprano es la mejor opción que tenemos para conseguirlo.

a. Las lenguas y la escuela

En un tiempo no muy lejano, se utilizaba la escuela para enseñar la lengua que el Estado consideraba oficial y única, sin prestar atención a la lengua materna de cada alumno/a. Las lenguas que los estados definían como propias eran consideradas superiores –lenguas “de cultura”– frente a las no oficiales, tratadas como inferiores. Como el Estado unitario exigía igualdad, todas/os las/os ciudadanas/os estaban obligadas/os a aprender la lengua oficial. Para ello se consideraba que lo mejor era que el alumnado olvidara la lengua utilizada en la familia –si no era la oficial, claro está–, porque podría perjudicar el aprendizaje de la otra.

Aunque en muchos casos esas ideas se han mantenido –a menudo gracias a la influencia del colonialismo–, a medida que el siglo XX avanzaba se produjeron grandes cambios en lo que respecta a las concepciones sobre las lenguas. En el origen de esos cambios podemos encontrar las investigaciones realizadas en los campos de la antropología y de la lingüística. Esas investigaciones establecen de manera rotunda que todas las lenguas tienen el mismo valor funcional, ya que todas ellas se adaptan a las necesidades y funciones sociales de los grupos humanos que las utilizan y a sus desarrollos tecnológicos: todas las lenguas sirven para el trabajo, para la abstracción, para la imaginación, para adelantar acontecimientos, para relatar hechos, para argumentar, para explicar... Todas tienen una función poética, metáforas y usos rituales, todas cuentan con mecanismos para distinguir realidad y fantasía. Asimismo, los estudios establecieron que no hay lenguas simples y lenguas complejas, lenguas fáciles y lenguas difíciles: todas son muy complejas, aunque los grupos humanos que las utilicen no hayan logrado grandes avances tecnológicos.

En 1923, las personas especialistas reunidas en el Congreso de Educación de Luxemburgo defendieron el derecho a la enseñanza en lengua materna. Las ideas establecidas en aquel congreso protegían al alumnado con lenguas minoritarias: postulaban que en lugar de que la escuela considerara como lengua inferior a la lengua materna no oficial y de que ésta fuera progresivamente abandonada, si se les confería el estatus de lengua de enseñanza, el alumnado, sus grupos culturales y sus lenguas ganarían dignidad social.

Ese derecho es el que hoy en día la UNESCO protege y considera imprescindible para mantener la diversidad cultural en el mundo.

b. ¿Pueden los/as niños/as educarse en una lengua que no sea la materna?

El derecho a la educación en la lengua materna está reconocido en todo el mundo y protegido por leyes en varios lugares. La UNESCO¹ proclama que los niños y las niñas tienen derecho a aprender en su lengua, independiente de cuál sea esta. Asimismo, defiende la necesidad de promover una actitud positiva hacia el bilingüismo. Cuando la escuela, como institución de gran importancia, enseña en la lengua de las/os alumnas/os –tanto oral como escrita – garantiza y asegura la dignidad de cada persona y de la comunidad a la que ésta pertenece. Pero, como puede fácilmente adivinarse, las medidas y recursos para poder garantizar ese derecho en cada sociedad están subordinados a muchos factores. En ocasiones se trata de factores políticos, y en otras, son factores de diferente índole los que dificultan esa garantía. Entre ellos se encuentran el que, como ocurre en el caso de tantas, la lengua no se utilice para la expresión escrita, que los grupos humanos que las hablan sean muy pequeños, o que en las escuelas haya muchos/as niños/as de origen inmigrante que hablan lenguas diferentes. Las sociedades que valoran su origen cultural intentan escolarizar a sus criaturas en la lengua propia.

Cuando las lenguas tienen prestigio y presencia social y son utilizados en todos los ámbitos de una sociedad, las personas hablantes ven que ese derecho está ampliamente garantizado. Así las cosas, es lógico que esos grupos humanos no teman que sus hijos/os pierdan su lengua o que no la aprendan debidamente. Gracias a esa tranquilidad, hace tiempo que muchas familias castellanoparlantes empezaron a escolarizar a sus hijos/as en euskera. Es lo mismo que ocurrió en Cataluña con el catalán o en Canadá con las madres y los padres angloparlantes que enviaron a sus hijos/as a que estudiaran en francés. En todos esos casos, los estudios han demostrado que los bilingües escolares, además de dominar su lengua materna tan bien o mejor que en los lugares en que sólo se habla esa lengua aprenden bien la segunda lengua, y logran buenos resultados académicos en la enseñanza impartida en ambas lenguas.

Esos programas han sido denominados programas de *inmersión*, y se caracterizan porque los/as niños/as de lengua familiar mayoritaria desarrollan sus estudios en la lengua minorizada. Empezando desde Educación Infantil, las niñas y los niños se convierten en bilingües tempranos en un baño lingüístico completo, con las ventajas que ello presenta: por una parte, la ventaja cognitiva del bilingüismo activo y, por otra, la ventaja social, pues al conocer desde dentro y desde la infancia a ambos grupos de hablantes de su sociedad, adquiere muy pronto la posibilidad de participar en ellos.

En nuestro caso, al hablar los niños y las niñas en castellano en casa y en euskera en la escuela –es decir, al entrar en un programa de inmersión–, los/as estamos convirtiendo en bilingües tempranos/as. Si iniciamos este proceso cuando tienen apenas unos meses, les estamos dando dos lenguas maternas a la vez; es decir, en la medida en que la escuela infantil es otra “casa”, los estamos convirtiendo en bilingües familiares. Aprender dos lenguas

¹ Ver OUANE, Adama (dir.): *Vers une culture multilingüe de l'éducation*, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hamburgo, 1997.

– una en casa y la otra en la escuela – es un beneficio indudable para las niñas y los niños que hablan la lengua mayoritaria.

Para los niños y las niñas vascohablantes, la hora “oficial” en que empiezan a aprender castellano normalmente llega en Educación Primaria, ya que, como consecuencia de la gran presencia social del castellano, ese inicio tardío queda pronto compensado y, al mismo tiempo, se garantizan las posibilidades de dar una base sólida a la lengua minoritaria, que de otro modo hubiera quedado debilitada.

Las escuelas infantiles son lugares ideales para aprender las lenguas, porque su alumnado tiene en ellas grandes posibilidades de establecer conversaciones frecuentes con las personas adultas. El personal educativo sabe que la lengua es el eje y la base de la educación de las niñas y los niños, porque todas las actividades y las relaciones sociales se vertebran a través de ella.

c. La comunicación y los inicios del aprendizaje de la lengua

Nacemos con la capacidad de hablar –es decir, con la capacidad de hablar en más de una lengua–, pero para que esa capacidad pueda desarrollarse, es necesario que alguien tenga la intención de comunicarse con nosotros/as y que nos hable en esa o esas lenguas.

La comunicación es la única vía de aprender lenguas de modo natural, y la condición principal para que esa comunicación se produzca es que dos personas estén interesadas en algo al mismo tiempo.

Los seres humanos comenzamos a comunicarnos ya en la cuna. El primer paso consiste en identificar las caras, en que la niña y el niño y la persona adulta se miren, en identificar a la “otra persona” y comprobar que está ahí. El siguiente paso es el seguimiento que hace de la mirada de la persona adulta: parece darse cuenta de qué mira éste y actúa como si él/ella también estuviera interesado/a en lo mismo y quisiera saber de qué se trata. Eso es al menos lo que la persona adulta interpreta: que la niña y el niño también tienen intereses e intenciones, haciendo lo cual le consideran una persona.

Cuando el niño y la niña y la persona adulta miran a un mismo objeto a un tiempo, podría decirse que en cierto modo cada uno sabe qué está pensando el otro: la niña y el niño dirigen la mirada a la persona adulta y luego al objeto, de nuevo a la persona adulta y otra vez al objeto, como si dijeran “¡mira por dónde! nos interesa la misma cosa”. De hecho, se considera que el origen de la conversación reside en estos encuentros. Ese tipo de comunicación es muy importante para el crecimiento de la niña y del niño, porque comparten “tema” con la persona adulta y en ella nace la *intersubjetividad*, la facultad humana que nos permite adivinar las intenciones, los pensamientos y las razones de nuestros interlocutores.

Para lograr habilidades de comunicación y pensamiento resulta muy importante desarrollar estos comportamientos que se encuentran en la base de las capacidades comunicativas de las personas.

Normalmente, todos esos actos comunicativos se llevan a cabo con la ayuda de la lengua, pues ellos mismos son su origen. Cuando niño y niña y persona adulta se miran, la persona adulta interpreta las miradas y los movimientos de la niña y del niño y piensa: “Tiene hambre”, “Quiere que lo coja”, “Quiere jugar”... Pronto, este/a empieza a señalar las cosas que le rodean, primero moviendo todo su cuerpo, más tarde con el dedo y la mirada, y la persona adulta traduce esos gestos en tema de conversación, hablándole sobre lo que esta/e señala (“¿Qué quieres? ¿Agua? ¿Quieres agua? Ahora te da amatxo agua. Agua fresca para nuestro chiquitín Toma. ¡Cuidado! ¡No la tires! ¡Se acabó!”).

d. El comportamiento de la persona adulta y su significado.

Los niños y las niñas responden a estos comportamientos de las personas adultas con otros comportamientos, creando esquemas similares de conducta, unos rituales en los que cada uno tiene su papel y, gracias a los que, poco a poco, se van desarrollando las bases de la conversación (“ahora tú y luego yo, sobre el mismo tema”). De hecho se trata de protoconversaciones, más sencillas que las conversaciones propiamente dichas. Cuando lleva a cabo alguna actividad con la persona adulta o cuando miran juntos algún objeto es cuando la niña y el niño aprenden a hablar, ya que en esas situaciones la persona adulta le presta gran ayuda en la comprensión y en el habla. En esos casos, la persona que educa al niño y a la niña, además de interpretar lo que este/a desea, hace comentarios sobre lo que considera de interés para el/ella.

Siguiendo con nuestro ejemplo, la madre, el padre o la persona cuidadora enseña al niño y a la niña algo que es imprescindible para comprender y organizar el mundo: le enseña a nombrar las cosas. Para ello, además de hacer los gestos adecuados, suele utilizar un énfasis especial que refuerza aquellas palabras que establecen el tema o la referencia de lo que se habla: “¿Agua? ¿Quieres agua?”. De este modo, al decir el nombre, la persona adulta aclara a la niña y al niño cuál es el referente necesario. Pronto, el niño y la niña empiezan a interesarse por todas las cosas que les rodean. Al percatarse en cierto modo de que cada cosa tiene su nombre, comienzan a señalarlas una a una con su dedo: están pidiendo que les digan el nombre de cada una de ellas. En ese momento se produce un gran salto en el lenguaje de la niña y del niño. Están descubriendo que todas las cosas tienen nombre y que se puede hablar sobre todas ellas.

Es cierto, las cosas tienen nombre y se puede hablar sobre ellas. En cierto modo, el niño y la niña piden que se les hable sobre las cosas que señalan, porque cuando les hablan adquieren conocimientos. Por ejemplo, dependiendo de la situación, del momento de desarrollo de la niña y del niño y de su propio estilo, la persona adulta hará una serie de comentarios (en nuestro ejemplo, “*Agua fresca para nuestro chiquitín*”) y señalará o enfatizará ciertos rasgos: el agente de la acción (“*Amatxo te va a dar agua*”), el principio o el final de la misma (“*Mira, ¡Se acabó!*”), el tipo de acción de que se trata (“*¡Cuidado!*”) y otros comportamientos semejantes que, asociando siempre la acción con la palabra y subrayando con el tono, ayudan al niño y a la niña a distinguir el significado de las cosas.

De hecho, no se aprende a hablar aprendiendo palabras. Es preciso aprenderlas en contextos conocidos, unidas a las actividades y a las acciones que resultan de ellas. Hablar es saber construir discursos, no únicamente aprender a decir palabras. Es necesario aprender a decirlas, pero las palabras se aprenden junto con las acciones humanas. No se aprende a saludar y despedirse aprendiendo a decir “hola” y “adiós” en situaciones que no lo exijan, sino observando el comportamiento de la gente cuando viene o se va y teniendo ese mismo comportamiento en situación semejante; es decir, diciendo “hola” y “adiós” en tal momento. De esa manera, aprendemos a distinguir que hay que decir “adiós” cuando nos vamos y “hola” cuando llegamos. Y gracias a que la niña y el niño bilingües aprenden las palabras en contexto y lo hacen con diferentes interlocutores y lenguas, relacionarán “adiós” con “agur” y “kaixo” con “hola”.

La persona adulta siempre utiliza el lenguaje que corresponde a cada acción. El que considera más importante para el niño y la niña en cada fase de la comunicación, subrayando entre otros, mediante la repetición, los gestos, el tono y otras estrategias, el lugar, el agente, la acción, la dirección de la acción y el receptor. De este modo, haciendo lo posible por que comprenda, la persona adulta le ayuda a entender la relación entre las cosas, a distinguir las partes de la frase y a traducir en palabras lo que quiere decir.

e. Formatos

Estas estrategias y comportamientos de la persona adulta son imprescindibles para que la niña y el niño comprendan el mundo y aprendan las lenguas. Por otra parte, se usan para aprender tanto la primera como la segunda, y quizá son más parecidas aún cuando las lenguas se aprenden a un tiempo, aunque en cada caso, tendrá que hacer adaptaciones y transferencias de una lengua a la otra. Para ello, tiene que saber que lo que escucha y dice corresponde a dos lenguas, y llegar a descubrirlo no es tarea fácil.

Supongamos que el niño y la niña ya se han dado cuenta de que a cada cosa le corresponde un nombre. Si está aprendiendo dos lenguas, también debe darse cuenta de que el mismo referente (“agua”, por ejemplo) tiene dos. Seguramente, al principio hará muchas hipótesis para buscar la distinción entre “agua” y “ura”. Puede pensar, por ejemplo, que lo que hay en la escuela es “ura” y lo de casa “agua”, pero enseguida, como hacen todos los bilingües, se dará cuenta de que se trata de dos sistemas diferentes y acabará utilizando una lengua o la otra en distintas situaciones y con diferentes personas. Por eso no le gustará que la misma persona adulta le hable unas veces en una lengua y otras en la otra. Como distinguir las lenguas requiere mucho esfuerzo, prefieren las cosas claras: sabiendo con quién están, sabrán con mayor facilidad a qué atenerse en materia lingüística. De hecho, cuando las cosas suceden siempre de forma muy parecida, todo resulta más claro. Eso es lo que ocurre con los formatos.

Se llaman *formato* a las situaciones comunicativas ritualizadas entre la persona adulta y la niña y el niño que se desarrollan siempre de manera semejante². En un principio, son situaciones “micro” que se van ampliando, volviéndose progresivamente más complejas. En ellos las acciones suceden de un modo sistemático y, por ello, el niño y la niña pueden prever qué va a ocurrir y disponer así de una base sólida para entender lo que se les dice.

Dos tipos de formatos principales han sido descritos: los que corresponden a las acciones que niña/o y persona adulta hacen conjuntamente (por ejemplo, el juego de coger y tirar una pelota, un puzzle, el ritual previo a irse a la cama y tantos otros) y los formatos de atención conjunta (cuando niño/a y persona adulta miran algo al tiempo, como por ejemplo, las ilustraciones de un libro).

Es en esos marcos donde se desarrolla la conversación entre persona adulta y la niña y el niño; al principio, a partir de unas pocas acciones que, poco a poco, van haciéndose más amplias y complejas. En esas situaciones, tanto persona adulta como el niño y la niña tienen su papel, pero pronto los intercambian. Por ejemplo, cuando están mirando un libro la persona adulta dice “Mira, un perrito” y la niña y el niño responden “Ito”, la persona adulta dice “Sí, un perrito”; pero tiempo después, el niño y la niña señalarán la imagen del libro y, mirando a la persona adulta, dirán “Ira, peito” y la persona adulta contestará “Sí, un perrito. ¡Cuánto sabes!”. Lo que antes hacía y decía la persona adulta lo hacen y dicen ahora la niña y el niño, haciendo posible, a través de la comunicación, el aprendizaje de la lengua.

De hecho, en situaciones conocidas, el niño y la niña intentan elegir y utilizar expresiones y palabras oídas a la persona adulta. Pronto empiezan a cumplir con su turno en las conversaciones: en un principio, repitiendo lo que la persona adulta dice, repitiendo las mismas palabras en las mismas situaciones, pero al cabo de poco tiempo, además de imitar, muestra capacidad creativa al establecer relaciones entre ellas y combinar palabras. No tardan en descubrir que puede conseguir muchas cosas a través del lenguaje: cuando aprende a pedir, otros le alcanzan lo que ella/él por sí sola/o no logra; se autoafirma y se sitúa en el mundo: ha descubierto su yo; inventa... Todas esas cosas las aprenden a hacer los niños y las niñas bilingües en las dos lenguas.

² Ver Bruner, Jerome (1986) *El habla del niño*. Barcelona. Paidós

En ese proceso de aprendizaje, la ayuda de la persona adulta es imprescindible, puesto que la conducta de ésta condiciona el desarrollo del lenguaje y del pensamiento de la niña y del niño. Para la comprensión, le resulta de gran ayuda que la situación sea conocida, porque, si identifica el marco, el niño y la niña comprenderán mucho mejor todas las cosas nuevas que sucedan en él. De ahí que la persona adulta ofrezca facilidades para que la niña y el niño identifiquen esos marcos, desarrollando con él pequeños rituales. También para poder hablar necesita la criatura que la persona adulta esté a su lado, para que cuando intente decir algo tenga una persona que le pueda ayudar, para poder conocer y nombrar aquello que quiere conocer, para comprobar cuándo se puede decir algo, para asegurarse de que los demás le comprenden, para intentar nuevas maneras de decir las cosas, para preguntar lo que quiere saber, y un largo etcétera. Y, sobre todo, para contarle sus cosas a la persona adulta y lograr que éste le hable y le escuche.

f. Se aprende a hablar y a pensar al mismo tiempo, participando en los discursos

La niña y el niño aprenden a hablar a través de la lengua que relaciona los acontecimientos y las acciones de la vida cotidiana. Cuantas más experiencias interesantes, vivas y ricas tengan y cuanto mayor sea la ayuda que reciban para hablar sobre ellas, mejor aprenderá a hacerlo. El niño y la niña aprenden a hablar con una persona que se adecua a sus necesidades de comunicación cuando hace cosas que les resultan interesantes: colocando las piezas de un puzzle, “ayudando” a hacer las tareas domésticas, imitando lo que hace la persona adulta, comentando juntos las imágenes de un libro, jugando juntos a algo y en tantas otras situaciones de la vida cotidiana. El tema de conversación surge de la acción, es la actividad la que ofrece algo que decir y exige hacerlo. Si la persona adulta presta atención a lo que dicen la niña y el niño o al interés que muestran por algo, si hace un seguimiento del tema de conversación propuesto por el niño y la niña, consigue que continúe participando.

En principio, a la criatura le puede interesar todo, si la persona adulta que está con ella sabe estimular ese interés, si le ayuda a acercarse a muchas situaciones y temas y a organizar mediante el diálogo la experiencia ahí obtenida. Existen dos modos, dos grandes formas de discurso para hablar de la experiencia: el modo narrativo y el modo explicativo. Para desarrollar ambos, la conversación es imprescindible.

El cuento es un tipo de narración muy importante, en el que un personaje tiene un problema y se cuenta qué le ocurre y qué hace para solucionarlo. Además de descubrir en los cuentos la lógica del comportamiento humano, sus propósitos, deseos y otro tipo de razones internas, a través de los cuentos el niño y la niña aprenden las formas ordenadas y típicas de narrar. Los cuentos son, además, un agradable punto de partida para distinguir a los personajes del narrador y para hacer un primer acercamiento al estilo de la lengua escrita.

Pero existen otros tipos de relatos, muy importantes en la vida. Se habla con la niña y el niño de *lo que ha pasado*, porque eso les ayuda a ordenar su experiencia, a sacar a la luz los problemas y a poder expresar lo que han vivido. De esa manera, aprenden un tipo principal de discurso que le será muy necesario para vivir: aprenden a relatar los sucesos cotidianos.

También se habla de *lo que va a ocurrir*, porque si previamente se tiene una experiencia similar, es posible anticiparse o desarrollar hipótesis sobre el futuro. Contrastar esas hipótesis con lo que realmente ha sucedido supone entrar en el ámbito de las causas y las consecuencias, de manera que de este modo entra en el terreno del pensamiento lógico. De hecho, este tipo de pensamiento se construye hablando sobre las causas y los efectos de los acontecimientos. Al analizar los motivos que hay detrás de lo que ocurre, estamos hablando de la lógica de los actos humanos y también de la diferencia entre lo que puede y lo que debe pasar.

El pensamiento lógico ligado a la explicación, como el que tiene relación con el modo narrativo, no es algo que se aprenda en un día, pero representa un modo de razonamiento que se puede entrenar desde que la criatura es pequeña. Razonar con él/ella acerca de las causas y las consecuencias y ofrecerle una perspectiva que atienda a las características y razones de las cosas le ayuda a construir su pensamiento lógico y es material del máximo interés para el personal educativo experto.

Mediante la conversación asistida por la persona adulta, el niño y la niña desarrollan todo tipo de discursos. A través de ella aprenden a un tiempo a entender el mundo, a pensar y a hablar, y lo hacen tanto en la primera como en la segunda lengua.

Pero, para finalizar esta primera parte, conviene recordar que la base de este desarrollo es el clima de afectividad con que la persona adulta rodea a la niña y al niño, que es lo que posibilita y hace agradable la comunicación entre ambos/as. Como en otros aprendizajes, la percepción, el sentimiento y el pensamiento están estrechamente unidos en el aprendizaje de la lengua; las percepciones y los sentimientos que las acciones y las situaciones nos producen condicionan nuestra participación y nuestra comprensión. Al cuidar de esas percepciones y de esos sentimientos la persona adulta cuida la comunicación, el lugar donde la lengua nace y se desarrolla.



2. La lengua materna y la lengua de la haurreskola

Para asegurar una buena comunicación, la persona adulta debe intentar entender lo que la niña y el niño dicen. Si el niño y la niña ya han aprendido a decir algunas palabras antes de empezar a ir a la haurreskola, el educador o educadora tendrá que recurrir a la familia para saber qué ha dicho la criatura. Aceptará ese modo de decirlo y le responderá en la lengua de la haurreskola, ofreciéndosela como otra posibilidad. Para que la comunicación entre el niño o la niña y la educadora o educador sea buena y para que se cumplan los objetivos escolares, conviene alejarse de dos peligros: del peligro de pensar que si no se le habla en su lengua materna no va a entender lo que se le dice y del peligro que representa pensar que de ningún modo hay que hablarle en su lengua materna.

Es preciso recordar que la rigidez no es una buena compañera de la enseñanza y, al mismo tiempo, se necesita tener los criterios muy claros. Haurreskolak y su personal educativo deben tener una lengua como elemento principal de comunicación con las criaturas, pero eso no quiere decir que no puedan utilizar la lengua materna de cada niña/o. Además, aceptar su lengua materna no significa simplemente que ésta se respeta y se aprecia, sino que se hacen esfuerzos para comprender lo que dice en ella. También quiere decir que en algunas ocasiones se utilizarán algunas palabras de esa lengua o se usará la propia lengua para asegurar la comprensión mutua y el vínculo afectivo. Eso no significa que ese comportamiento deba ser habitual, pues la afectividad está más allá de la lengua, pero al principio, y en el caso de algunos/as niños/as, puede ser necesario hacerlo con el fin de que se sientan aceptados/as y protegidos/as. En el caso del castellano, está asegurado que el educador o educadora conocerá la lengua pero cuando la lengua materna de la niña y del niño es otra, aquel/la deberá esforzarse por aprender algunas palabras en esa lengua, para poder entender mejor al niño y a la niña y establecer cierta relación con su mundo.

Por otra parte, hay que recordar que al niño y a la niña hay que hablarles principalmente en una lengua, porque, además de aprenderla, es muy importante ayudarles a distinguirla de la otra o las otras que conocen. De hecho, al principio, las niñas y los niños bilingües mezclan los códigos; es decir, mezclan elementos de ambas lenguas, como si fueran una sola. Sólo se trata de una fase del desarrollo del aprendizaje lingüístico y, para que la superen, conviene que tengan claras las lenguas y sus respectivas fuentes. Desde el momento en que se sienta tranquilo/a e integrado/a en la haurreskola y apegado/a al educador/a, este/a tendrá cada vez menos necesidad de cambiar de lengua, aunque el respeto por la lengua materna de la criatura seguirá siendo una característica de su conducta.

El personal educativo tendrá oportunidad de mostrar ese respeto e interés en las relaciones con las madres y los padres. Les recomendará que hablen a las criaturas en su lengua, porque hablar correctamente la lengua materna no es un obstáculo para aprender la lengua de Haurreskolak, sino más bien al contrario, una ayuda.

a. De casa a la haurreskola

La lengua no es lo único que puede ser distinto entre la casa y la haurreskola. Quizá más que eso, lo que los niños y las niñas notarán al ser escolarizados/as es la diferencia existente entre el modo de vida y el estilo de educación de casa y de la haurreskola. De hecho, es diferente si la niña o el niño es hija/o única/o o si tiene muchos hermanos/as, si la madre y el padre tienen un trabajo seguro normalizado o no, si tienen un entorno familiar o no, o si pertenecen a una cultura muy diferente o no.

Entre esos factores socioculturales y económicos, la importancia que se le dé a hablar con el niño y la niña o la posibilidad que este/a tenga de hablar con las personas adultas influye en la forma en que desarrolla el lenguaje. También influye la presencia de la televisión y de los libros en casa y el uso que se les dé en relación con la niña y el niño.

En algunas casas se concede importancia a hablar con el niño y la niña. Se observa lo que dicen y se aplauden sus avances. Inducen a la criatura a observar ciertos aspectos de la realidad (los colores, el nombre de las cosas o su funcionamiento...) y le invitan siempre a hacer cosas y a hablar con las personas adultas. Le enseñan, le explican. Le leen cuentos y le preguntan qué es cada cosa y qué hacen los personajes. Es muy posible que esta criatura tenga que aprender a participar, a compartir las cosas con las/os demás niñas/os y a no ser el centro de atención, pero la función que se cumple en esas casas está muy próxima a la que cumple Haurreskolak, de tal forma que no es difícil adivinar que los/as niños/as provenientes de ese tipo de ambiente se integrarán en ella mucho mejor que otras/os.

Así pues, la haurreskola debe prestar especial atención a los niños y las niñas que no han tenido tales facilidades; en concreto, habrá que preocuparse de ellos/as, asegurando que se hable con ellos/as individualmente y en grupo, fomentando su participación en las conversaciones. De hecho, serán seguramente ellas/os las/os que se muestren más calladas/os en la conversación de grupo. Sin embargo, no hay que olvidar lo que distintas investigaciones³ han demostrado que, en cualquier caso, los/as niños/as hablan más en casa que en la haurreskola. Eso apela directamente a las haurreskolas: al encargarse de la educación infantil desde la cuna, la haurreskola adquiere un serio compromiso con el desarrollo del lenguaje de niñas y niños. Lo que es una ventaja también representa un reto.

b. Entonces, ¿cómo hay que actuar?

Para que el niño y la niña desarrollen el lenguaje y el pensamiento, hay que hablarle mucho. Aunque este/a al principio no diga nada y aunque se pueda pensar que nada entiende, hay que hablarle. De hecho, la niña y el niño aprenden a hablar en la medida en que se les habla.

Cualquier momento es bueno, pero un ambiente cómodo y afectivo es clave: cuando tanto el/la niño/a como nosotras/os estamos tranquilos. El mejor momento es cuando se está a solas con él/ella, porque de esa manera se asegura la comprensión mutua. Hay que hablarle utilizando gestos y cambios de tono. Aprovecharemos cuando ría para hablar con ella/él y cuando lllore para tranquilizarlo/a con palabras y caricias.

Al planificar actividades, al organizar el tiempo y el espacio, pensaremos qué posibilidades nos ofrecerán para hablar con el/la niño/a, siendo siempre conscientes de que para aprender el lenguaje, nosotros somos una de sus principales fuentes.

c. Asociar el gesto y la palabra

En los primeros pasos de la socialización, la/el niña/o aprenderá muchos gestos y comportamientos, algunos unidos a palabras y otros no. La relación individual es clave para el desarrollo del lenguaje y, por eso, la persona adulta aprovechará sistemáticamente todos los momentos posibles para hablar con cada criatura cada día. Las rutinas ofrecen un contexto apropiado para ello. Durante los primeros meses, todos los momentos son buenos para hablar con el/la niño/a, para unir la palabra a la acción, para observar sus sensaciones: cuando está en la cuna o de pie en nuestro regazo, al bañarlo, al cambiarle el pañal, al darle de comer... Hay que asociar las palabras a las caricias, a los ánimos, a los aplausos, a las pequeñas imitaciones (la persona adulta repite los sonidos que hace la/el niña/o, para que esta/e repita los que hace aquélla, en un juego comunicativo). El/la niño/a experimentará con sonidos que la educadora o educador intentará interpretar y darles un significado. De esa manera, poco a poco, aprenderá las palabras.

³ Ver, Wells, Gordon (1988) *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona, Laia.

Los marcos de referencia, el “aquí y ahora” y el “tú y yo”, irán ampliándose. Así, al tiempo que va avanzando, necesitará cada vez menos gestos para entender lo que se le dice y será capaz de comprender las palabras en un contexto más amplio. Incluso cuando la persona adulta no esté a su lado, será capaz de entender sus palabras y de responderle. Pero, para eso, tiene que haber sido entrenado a hablar en situaciones en que está a solas con él/ella.

d. Seguir y ampliar el tema de conversación de la niña y del niño. Atención

Cuando la criatura empieza a decir algunas palabras o “frases-palabra” (holofrases), el/la educador/a debe seguir el “tema” y utilizarlas como punto de partida para ampliar lo que la/el niña/o dice:

—Niño/a: *Ma, ma, ma*

—Educador/a: *¿Amatxo? Sí, enseguida viene amatxo, enseguida.*

El educador o educadora debe aprender a seguir el tema del/la niño/a y a ampliar lo que dice, porque seguir el tema, ampliar lo que la/el niña/o dice y comentarlo son mecanismos básicos para ayudarle a desarrollar y estructurar el lenguaje.

Por un lado, es muy importante seguir el tema iniciado por el/la niño/a, porque de ese modo resulta más fácil lograr su atención y facilitarle más cantidad de lengua. Por otro lado, al aceptar su iniciativa, se le induce a hablar. Al principio, expresará con una palabra todo lo que quiere decir (“an”), tomando esa palabra el lugar de la frase completa (“quiero pan”). Después, a partir de los veinte meses, le añadirá al nombre un verbo, un rasgo que indique dirección o cualquier otra marca funcional (“eso fuego”, “sentar aquí”, “hay humo”, “no quiero”).

Si las conversaciones resultan interesantes y versan sobre temas variados, la niña o el niño tendrán más posibilidades de comprender la función de las palabras y de las expresiones, de descubrir el uso concreto de cada una de ellas, de conocer sus distintos significados y de demostrar cómo las pronuncia. Alrededor de los dos años serán capaces de hacer frases de tres o cuatro palabras, utilizando marcas que identifican la acción (“ama trabajando”), el agente (“ama bailando”), el lugar (“aquí Bego”), la propiedad (“zapatos de Ander”), la existencia y el cambio de estado (“ahora la piedra también”, “dónde está Txirri?”). En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que la diversidad es muy grande y que hay grandes diferencias en el desarrollo del lenguaje de cada criatura.

Para aprender a hablar, el/la niño/a debe intentar traducir en palabras lo que quiere decir y, por lo tanto, es necesario prestarle la ayuda que necesite. La educadora o educador puede utilizar diversas estrategias para que hable: darle la palabra que le falta, decir la primera sílaba, recordarle cómo se pronuncia una palabra... El verdadero contexto de todo eso es la conversación, una conversación que interese al/la niño/a y que cada vez será más extensa.

El interés de la conversación atrae su atención, porque la persona adulta concentra en ella lo que a la niña o al niño le gusta. De hecho, el/la niño/a ejercita su atención participando en conversaciones, pero la condición para que esté atento/a es que el tema sea de su interés. La atención es de gran importancia para el desarrollo cognitivo y la mejor manera de desarrollarla es mantener una conversación tranquila e interesante con una persona adulta. Las/os niñas/os que han tenido pocas ocasiones de mantener conversaciones tienen mayores problemas para adquirir el hábito -tan necesario en la haurreskola- de prestar atención y, en consecuencia, de asimilar conductas y conocimientos.



e. Desarrollar el aspecto lúdico-poético de la lengua

En el proceso de culturización del/la niño/a, los juegos en los que hay que utilizar las manos o partes del cuerpo –“Éste fue al mercado”, “Cinco Lobitos” y “Eragiozu”, entre otros– cumplen una función afectiva, además del objetivo de que experimente con su cuerpo, controle sus movimientos y tenga sensaciones físicas agradables. El aprendizaje de la lengua está relacionado con ese tipo de juegos y con la música, mediante canciones y pequeños poemas: canciones, trabalenguas, rimas sencillas... formas todas agradables de aprender, muy arraigadas en la tradición vasca. Como ese tipo de recursos entrenan a través del aspecto eufónico, poético y lúdico de las palabras, conviene que el personal educativo tenga un amplio conocimiento de ellos.

f. Las rutinas

Las palabras son muy importantes en las rutinas. En ellas se aprende a hablar a condición de que la persona adulta hable y dé oportunidad de hablar. Es preciso hablar mucho a las niñas y los niños y los contextos claros que ofrecen las rutinas les ayudan a expresarse y a comprender.

Los comportamientos sociales se aprenden a través de los gestos y de las palabras: a despedir o a saludar a alguien cuando se va o viene, a dar las gracias cuando alguien nos da algo, a pedir perdón y a consolar cuando hacemos daño, etc. De hecho, cuando las palabras están asociadas a las acciones es cuando mejor se aprenden. Por eso es tan importante que el/la educador/a sepa planificar las actividades y que sea consciente del lenguaje que puede utilizar y estimular en cada una de ellas. Las rutinas ofrecen el contexto más adecuado posible para ello:

En el momento de lavar al/la niño/a, mientras le ayuda a experimentar su cuerpo haciéndole cosquillas o caricias, la persona adulta le habla en esos momentos de tranquilidad, le habla siguiendo sus risas, responde a los ruiditos que la criatura hace. Durante ese ritual, le habla de lo que están haciendo y de lo que harán, y apoya las acciones con palabras (“Ahora vamos a limpiar ese culito, cochinete”, “Qué bien estás, ¿eh? ¡Se acabó!”, etc.). Llegará el turno de la niña/o, que se animará a hablar cada vez más. Cuando controle sus esfínteres y necesite aliviarse, tendrá que pedirlo, y se le enseñará a que lo haga.

Las comidas también son una ocasión para asociar acciones y palabras. La persona adulta hablará sobre lo que está ocurriendo y sobre lo que ocurrirá (“¡Mira! ¿Qué tenemos aquí?”, “¡Un puré rico para Amaia!”, “¡Qué rico está!”, “¿Más? ¿Quieres más?”). En esos momentos, los/as niños/as aprenden muy bien ciertas expresiones que más adelante guiarán y marcarán sus acciones en otros contextos (“¡Se acabó!”, “¡No quiero!”, “¡Más!”, “¡Mucho!”).

El juego es otro momento interesante para hablar, siempre y cuando sea un juego que se hace con la persona adulta. Los juegos simbólicos permiten a esta fomentar conductas y enseñar comportamientos, hablando con algunas/os pocas/os niñas/os o delante de ellas/os. Los/as niños/as pueden aprender a hacer mimos a las muñecas (“cariño”, “corazón”, “te duele”, “¿dónde te duele?”, etc.), a enfadarse con ellas (“sin mañas”, “¡silencio!...”), a cogerlas, a darles la comida a la boca, a hacer las compras...

Cuando la/el niño/a está jugando, la persona adulta puede ayudarle con sus palabras, describiendo lo que está haciendo, dando su opinión, preguntándole por lo que va a hacer, etc.

El juego es un contexto en el que cada persona experimenta con su cuerpo y con los materiales, un contexto en el que desarrollar distintos comportamientos: observar y ensayar, hacer y deshacer, examinar y abandonar. Los materiales son muy importantes en los juegos, porque al ser diferentes permiten distintos comportamientos: un trapo, un bolso o un tubo generan también ideas diferentes.

A partir del año y medio, con el fin de que los niños las niñas aprendan a expresar acciones y a nombrar materiales, la persona adulta puede proponer a las criaturas varios juegos, acompañando con palabras o canciones, con estribillos o juegos de palabras las actividades de su cuerpo (cerrad los ojos, acariciad a vuestros amiguitos y amiguitas, aplaudid, subid y bajad los brazos, poned las manos encima de la cabeza, meted las manos en los bolsillos y sacadlas, coged la cuchara, dad de comer a la muñeca, coged la pelota y tiradla, pisadla...). Puesto que la tradición vasca es rica en canciones, juegos de palabras, etc, el educador o educadora no tendrá problemas para encontrar los adecuados para su realización.

El momento de recoger los juguetes es ideal para localizar las cosas, para enseñar conceptos espaciales y modales, para hacer pequeñas clasificaciones (“meted los grandes aquí y los pequeños ahí”, “coged sólo los rojos”) y para cantar canciones y poemas que reflejan acciones (“Las muñecas a la cama, los/as niños/as a casa. Mañana otra vez todos a jugar”).

g. Hablar en grupo

Además de los pequeños juegos mencionados, a partir del año y medio, la persona adulta puede intentar reunir a los/as niños/as en grupos pequeños o grandes para que hablen entre todos/as:

El relato de acontecimientos cotidianos se sitúa en el principio de todas las narraciones, en forma de cuentos breves, a menudo inventados por la persona adulta. Ese tipo de relatos (cuyo esquema puede ser, por ejemplo: La/el niña/o se cae, se hace daño, llora, aitatxo le acaricia y la/el amigueta/o le da el chupete. El/la niño/a está contento/a) ofrece la posibilidad de analizar las relaciones causa-efecto. En ellos conviene también que junto con el modo narrativo se introduzca el estilo directo de las conversaciones (— *¿Qué te ha pasado?* — *le dijo aitatxo.* — *¡Me he caído!* *¡Me he hecho daño!* *¡Buaaah!* — *No llores, cariño...*).

Estos relatos tan cercanos a los cuentos sirven para analizar el cómo y el por qué de las acciones, la sucesión de los acontecimientos y las conductas de las personas. Cuando se cuentan muchas veces, los/las niños/as los aprenden de memoria. Esta memorización, unida a la comprensión, puede ser buena para el dominio del lenguaje. Basarse en imágenes y apoyarse en ellas facilita la comprensión a las criaturas. Por otra parte, para que recuerden las acciones, es de gran ayuda que el personal educativo utilice franelogramas u otro tipo de técnicas para acompañar a la narración y atraer su atención de las/os niñas/os.

Escuchar ese tipo de relatos ayuda a aprender a contar sus vivencias. De hecho, el/la educador/a tiene que inducir a las/os niñas/os a recordar y contar en clase delante de todos/as lo que ha ocurrido o lo que les ha pasado. Por ejemplo, a la vuelta del recreo, les puede hacer recordar lo que han hecho en ese tiempo: “¿Dónde hemos estado?” (“En el patio”), “¿Qué hemos hecho en el patio?” (“Jugar en el columpio”), “Y ¿qué ha pasado en el columpio?” (“Que Nerea se ha caído”), “Y ¿ha llorado?” (“No, no ha llorado”).

Al hacerles recordar lo que han vivido juntas/os y contar las cosas paso por paso, el/la educador/a enseña a las/os niñas/os cómo tienen que presentar las cosas cuando las cuentan: les da la palabra, se la dice, les ayuda a terminar sus frases y les pide que terminen las suyas. Los/as niños/as repiten como un eco y aprenden la estructura del relato. Aprenden también que hay turnos para hablar.

Al adelantar o planificar lo que pasará o lo que harán se actúa de modo parecido: “¿Dónde vamos ahora?” (“Donde Karmele”), “Y ¿qué le vamos a pedir?” (“Galletas”), “¿Cómo se las vamos a pedir?” (“Por favor, Karmele, danos galletas”). Son los primeros pasos para aprender a planificar lo que se hará después.

A través de esas acciones planificadas, entre otras muchas cosas las niñas y los niños aprenden a pedir un objeto, a expresar sus sentimientos y necesidades, a pedir ayuda y a hacer comentarios. Y, al mismo tiempo, a prestar atención más prolongada cuando alguna persona adulta o sus compañeras/os cuentan algo. El corro –tanto si es grande como si es pequeño– es el contexto ideal para aprender a hablar ante sus iguales y a escucharles, pero en él no resulta fácil mantener su atención pues el/la educador/a debe controlarlo todo para que cada niña/o tenga ocasión de hablar de sus cosas.

El cuento es la continuación natural de los acontecimientos diarios. Es muy importante, ya que da paso al mundo simbólico. Cuando está por escrito, permite además un primer acercamiento al lenguaje culto; de hecho, hay que contarles tanto cuentos de manera oral como leerles cuentos escritos: al principio, utilizando las imágenes de apoyo y, a medida que los cuentos son conocidos, apoyándose sólo en las palabras. De ahí surgirá la conversación sobre los personajes, sus acciones y los motivos que les guían.

Es importante dedicar un momento cada día para contar cuentos en clase, sobre todo para los niños y las niñas cuyas familias no tienen mucho hábito de leer en casa. A partir del año y medio, si no es antes, las niñas y los niños pueden oír y entenderlos, además de disfrutar con ellos. Cuantas más ocasiones tengan de escuchar y comentar lo que escuchan, más oportunidades tendrán de entender el mundo, de ampliar su vocabulario, de comprender las razones de cada comportamiento, de aprender a organizar los relatos como se hace en nuestra cultura y de cultivar la lengua. Para ello es necesario que en la haurreskola se tengan libros de cuentos y que el educador o educadora los cuente con emoción, asociando imágenes y palabras.

A esas edades tempranas, los cuentos más interesantes son los más canónicos. En este aspecto, los cuentos clásicos –pertenecientes a la tradición vasca y a otros muchos países del mundo– pueden ser muy apropiados, dependiendo de la edad del/a niño/a, siempre y cuando se tengan en cuenta los siguientes aspectos de gran relevancia:

- El cuento debe relatar qué le pasa a un personaje que tiene un problema.
- Debe relatar acciones que ocurren alrededor de un acontecimiento principal.
- Las acciones deben tener una sucesión temporal lógica y las relaciones causa-efecto aparecer claras.
- Las repeticiones son importantes en los cuentos: normalmente, en los cuentos clásicos las acciones se repiten tres veces lo que, además de añadir interés al cuento, resulta de gran ayuda a la hora de aprender expresiones.
- Además de las acciones, los cuentos deben mostrar los sentimientos y pensamientos de los personajes.
- Los cuentos deberán tener un final feliz que sea la solución al problema.

El hecho de leer el mismo cuento una y otra vez posibilita prever lo que va a ocurrir, hablar de ello y mostrar los sentimientos. En esos relatos que le son conocidos, va definiendo y completando sus conocimientos. Asimila mejor los acontecimientos de los cuentos, sus motivos y el orden de sucesión, así como las reacciones de los personajes. Al mismo tiempo, desarrolla el lenguaje.

En la medida en que sea posible, la educadora o educador irá pidiendo a las niñas y a los niños que se expresen cada vez mejor y que perfeccionen las frases mediante el recurso de la repetición que los propios cuentos de manera natural ofrecen.

Aunque a los niños y a las niñas les gusta aquello que conocen, conviene no contar siempre el mismo cuento, sino que, una vez se haya trabajado con uno varias veces, cambiar y contar otro. Son esponjas que absorben conocimientos y, como a las personas adultas, les interesan las cosas nuevas. Es importante volver de vez en cuando a lo que ya conocen, pero los cuentos nuevos e interesantes estimulan su curiosidad sobre el mundo. Por lo tanto, volver a los cuentos conocidos vale tanto la pena como aprender cuentos nuevos.

h. La lengua de la educadora o del educador

A pesar de que en el lenguaje escrito normalmente se emplee el euskara batua, –puesto que es nuestro modelo para el ámbito culto–, conviene que el educador o educadora se esfuerce en hablar en el dialecto local, y de esa forma convertirlo en puente entre el lenguaje de casa y de la haurreskola.

No hay que olvidar que el dialecto local, además de ser el más cercano al utilizado en casa, es el modo más natural del lenguaje oral, y que es la fuente del lenguaje culto. Esto nada tiene que ver con la utilización de un lenguaje descuidado. La niña y el niño deben construir su propio lenguaje, y para lograr una correcta sintaxis entre todas las piezas del lenguaje, la persona adulta debe expresarse claramente, ayudando a diferenciar palabras y morfemas. Es labor del personal educativo, por tanto, ofrecer al niño y a la niña un modo de hablar claro y pausado, que facilite su análisis. Es conveniente emplear la lengua del pueblo, pero cuidándola bien.

La lengua que utilice el docente debe ser clara y natural, para que las/os niñas/os le entiendan, pero no debe ser limitada ni tampoco excesivamente simple. Además de la inteligibilidad, es importante cuidar la belleza y la amplitud del lenguaje, el encanto de la palabra. Cuando se trata de contar cuentos, la habilidad narrativa de la educadora o educador es clave: el énfasis, los cambios de tono, la emoción... son todos ellos aspectos que favorecen el desarrollo de la inteligencia y la memoria. El educador o educadora debe preocuparse de pronunciar bien, porque para aprender una lengua es importante tener un buen modelo fónico.

En los cuentos y narraciones conviene que diferencie las voces de la persona que narra y de los personajes, que utilice sonidos y onomatopeyas, y que cuide las rimas. Para eso, es recomendable preparar la lectura de cuentos en voz alta, puesto que todos estos factores de los que disponemos al servicio de la emoción, hacen que el/la niño/a aprenda el lenguaje y el mundo de un modo más sencillo y le resulte a su vez interesante.

