

**UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN
PLÁSTICA, MUSICAL Y DINÁMICA**

TESIS DOCTORAL

“Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica”

DIRIGIDA POR:

**DRA. DÑA. MARÍA GRACIA RUIZ LLAMAS
DR. D. JOSÉ MANUEL SERRANO GONZÁLEZ - TEJERO**

PRESENTADA POR:

MARÍA DEL CARMEN CANO TORNERO

MURCIA, FEBRERO 2007

AGRADECIMIENTOS:

Mi primera mirada se dirige al **CIELO** de donde procede toda gracia, Especial, para llevar a buen término este maravilloso trabajo de investigación. He disfrutado y aprendido en su elaboración, y mi deseo es que el Lector goce a través de todo su contenido.

A mis **DIRECTORES DE TESIS DÑA. M^a GRACIA RUIZ LLAMAS Y D. JOSÉ MANUEL SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO**, grandes en dirección y grandes en toda su persona. Son el mejor camino para llegar a la meta, ya que sin su ayuda, colaboración y apoyo la luz se habría apagado, pero... ¡no! está radiante y segura.

A los **PADRES DE MIS ALUMNOS**, por su apoyo incondicional, con alegría y participación; en especial a M^a Teresa Molina que recogió en vídeo los momentos puntuales de la parte práctica.

A los **CATORCE NIÑOS Y NIÑAS, MIS ALUMNOS, PROTAGONISTAS DE ESTE TRABAJO**, que sin ellos no habría sido posible la elaboración de esta investigación. Espero que todo el desarrollo les haya servido para engrandecer su persona.

La pintura es una pasión de la que siempre disfruto; por ello, expreso mi agradecimiento personal a todos **MIS PROFESORES EN LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO**, en especial a D. Daniel Carbonell Arroyo en mi etapa del Magisterio. El arte es un don, pero la esencia está también en la mano que nos dirige.

Y, en especial, a mis **PADRES Y HERMANA**, por su apoyo, ánimo y esperanza en mí, para llegar a un final feliz.

A todos, y a los amigos que no he nombrado, Muchas Gracias.



ÍNDICE

	<i>Págs.</i>
O. PRÓLOGO	6
I. INTRODUCCIÓN	17
I. 1. Introducción	18
<i>El proceso de cambio en Educación Infantil</i>	18
<i>El Aprendizaje Cooperativo</i>	89
<i>Evolución y desarrollo de diferentes estudios del dibujo infantil</i>	149
I. 2. Fundamentación	205
I. 3. Objetivos generales y planteamiento de las hipótesis de trabajo	233
II. MÉTODO	235
II. 1. Descripción de sujetos y entorno	236
II. 2. Procedimientos	277
<i>Diseño de actividades</i>	277
<i>Estructuración de las lecciones</i>	281
<i>Elaboración de las fichas de seguimiento</i>	295
II. 3. Análisis de Datos y Resultados	303

III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	308
IV. BIBLIOGRAFÍA	313
IV. 1. Referencias Bibliográficas	314
IV. 2. Bibliografía consultada	346
IV. 3. Bibliografía relacionada con el MEC	364
IV. 4. Direcciones Web de referencia	367

PRÓLOGO

PRÓLOGO

"Lo que convierte la vida en una bendición no es hacer lo que nos gusta, sino que nos guste lo que hacemos".

GOETHE.

El presente trabajo "**Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica**", surge por una inquietud personal de investigación, dentro del aula de Educación Infantil, como respuesta a los años de trabajo de maestra que llevo dentro de la misma.

El punto de partida, y nuestra base, son las conclusiones y efectos que se establecen en el desarrollo de las actividades del aula a través de **métodos de aprendizaje cooperativo**.

He elegido mi propia aula, una experiencia personal, con mis alumnos de tres y cuatro años que están a mi cargo como tutora, durante el curso escolar 2000-01 en que comienza esta Investigación Personal. El aula está situada en el Colegio Público "Virgen del Pilar" perteneciente a la pedanía Estación Férrea dentro del municipio de Blanca en Murcia, donde tengo como propietaria definitiva mi plaza de maestra en la especialidad de Educación Infantil.

El grupo se encuentra inmerso dentro de la importancia de las Conclusiones a las que llega el Aprendizaje Cooperativo. Está formado por dos niveles niños de tres y cuatro años, de diversas etnias magrebí, ecuatoriano y español; así como niños con necesidades educativas especiales (Síndrome X Frágil y Deficiencia neurológica).

La **escuela refleja la situación de la sociedad a la que pertenece**, así como sus rasgos y sus principales problemas. Uno de los principales rasgos de

la actual sociedad occidental, postindustrial y postmoderna, consiste en su carácter multiétnico y multicultural, lo que puede llevar a muchos y muy serios problemas de xenofobia y a una profunda desintegración social. La escuela de hoy, y probablemente aún más la de los próximos años, será una escuela multiétnica y multicultural, lo que llevará a dificultades para conseguir una satisfactoria cohesión grupal en el aula, con las implicaciones que ello tiene tanto para el trabajo escolar como incluso para el fracaso escolar.

Vivimos en una sociedad en continuo cambio, y tomando las palabras de Alvin Toffler (1984):

“Una poderosa marea se está alzando hoy sobre gran parte del mundo, creando un nuevo, y a menudo extraño, entorno en el que trabajar, jugar, casarse, criar hijos o retirarse. En este desconcertante contexto, los hombres de negocios nadan contra corrientes económicas sumamente erráticas; los políticos ven violentamente zarandeadas sus posiciones; Universidades, hospitales y otras instituciones luchan desesperadamente contra la inflación. Los sistemas de valores se resquebrajan y hunden, mientras los salvavidas de la Familia, la Iglesia y el Estado, cabecean a impulsos de tremendas sacudidas”.

La escuela también vive inmersa en esas sacudidas y hemos de estar preparados para afrontar con éxito los cambios que se producen a gran velocidad, con una constante actualización de nuestros conocimientos y teniendo presente el equilibrio psicológico de la persona, con el fin de alcanzar un buen desarrollo e integración social.

La **Psicología Social** comparte con un gran número de psicólogos no sociales, que los temas educativos no pueden considerarse exclusivamente desde el nivel del individuo, de ahí la idea de la Psicología Social de la Educación de que la vida humana y, en particular, la escolar posee una naturaleza eminentemente social. La mayor parte de las cosas importantes que ocurren en el aula tienen que ver o bien con las relaciones interpersonales o bien con las relaciones grupales, temas que son objeto directo de la Psicología Social.

“En la Psicología Social podríamos buscar la explicación de las relaciones interpersonales, los patrones de comunicación, la estructura del grupo y los liderazgos, los roles y las amistades; y, sin embargo, es en la psicología de los individuos (aprendizaje y motivación, desarrollo cognitivo, etc.) donde recurrimos para ahondar en la comprensión conceptual. Se puede pensar que hay factores sociales que repercuten sobre la clase social, el contexto social, los prejuicios sociales, el apoyo paterno, los estilos de enseñanza, etc., pero la adquisición de conocimientos es un proceso individual (Edwards, 1992, p. 64)”. De ahí que uno de los principales problemas educativos es que la educación siendo como es un fenómeno esencialmente social, está siendo tratada como un fenómeno individual.

En los últimos años se está acudiendo con frecuencia al trabajo en grupo y particularmente al aprendizaje en grupo cooperativo. “Es evidente que los beneficios del trabajo en grupo en las aulas no se producen simplemente por que el profesor les pida a sus alumnos que trabajen juntos. Las técnicas cooperativas de enseñanza y aprendizaje se presentan como una estrategia altamente sistemática, cuidadosamente controlada y sobre la que se realiza una labor de seguimiento” (Rogers y Kutnick, 1992, p. 272). Estos autores al desarrollar prácticas para el aula añaden que conceden gran importancia al trabajo que realizan los grupos, y los profesores han de ser conscientes de las necesidades de los individuos que los componen. Centrarse en el grupo no implica dar la espalda al individuo como miembro del grupo. Las estrategias grupales surtirán efecto a través de las influencias que ejerzan sobre los miembros individuales. Al igual que el alumno debe interpretar las acciones del profesor, el alumno tiene también que interpretar las acciones del grupo, y por tanto, responder a ellas. El mejor camino parece ser el **Aprendizaje Cooperativo, técnica psicosocial de aprendizaje que se basa particularmente en la enorme importancia que en cualquier ámbito educativo tiene la interacción social.**

“Los profesores y los currículos, en especial en las aulas de infantil y primaria, citan a Piaget como la persona que aporta el razonamiento más

explícito para la interpretación del aprendizaje y el desarrollo como un proceso compartido, sin olvidarnos de la importancia que en este terreno tiene Vygotsky. Los procesos del aula se ven como un contexto social para el desarrollo, al tiempo que contribuyen a la formación de ese proceso" (Edwards, 1992, p. 63). Y es que ante todo las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula son las que determinarán el tipo y la calidad del saber que se genere. El concepto clave en educación debería ser el de interacción, cualquier cambio que tenga lugar en el aula se debe a algún tipo de interacción, fundamentalmente de dos clases: interacción interpersonal (relaciones profesor-alumno o alumno-alumno) e intergrupala.

Siguiendo no sólo a **Vygotsky**, sino también los supuestos del **Interaccionismo Simbólico**, es precisamente en la interacción donde hay que buscar la transmisión de los mensajes sociales. "El mejor sitio para que los estudiantes o los profesionales interesados por estos temas, o por el análisis de la dinámica grupal de una clase o grupo de alumnos en concreto, puedan empezar a tomar contacto con ellos es el mundo práctico de la interacción cotidiana" (French, 1992, pp. 53-54).

Alison F. Garton (1994, p. 139) afirma que "recientemente se ha demostrado que la interacción social es esencial para el aprendizaje, o para el progreso del conocimiento, y la extensión de las investigaciones hacia las áreas aplicadas pone de relieve la importancia de tomar en consideración el contexto social, y todo lo que ello implica". Habla Garton de una serie de líneas de investigación concretas en Psicología Evolutiva que relacionan la interacción social y el aprendizaje en escritura (Chambers, 1990), matemáticas (Lindow y cols., 1989; Light y Blaye, 1990), etc.

Cada vez son menos los que dudan que la importancia y eficacia de la interacción para el aprendizaje, se deba al conflicto sociocognitivo que produce, como sostienen Piaget y la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny, Perret-Clermont, etc.) o bien se deba a los efectos de la mera colaboración, como sostiene Vygotsky. La interacción social es responsable de la cantidad y más aún de la calidad del aprendizaje, aunque los mecanismos intermedios no estén

muy claros porque quizás sean muchos y además muy interrelacionados entre sí, (Ovejero, 1990, cap. 9).

“Con la necesidad de potenciar el trabajo y el aprendizaje en grupo, (Gimeno Sacristán, 1976, p. 21) será en el grupo pequeño informal en el que se desarrollará la mayor parte de la acción personal individual. Es allí donde adquiere los matices que incluso harán posible la misma existencia del individuo como ser individual”, “La trascendencia de las relaciones interpersonales en la educación es un hecho hartamente comprobado, tanto si esa educación es concebida como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo, como si fuese entendida como una formación o perfeccionamiento dirigido de la misma, o en el caso de que le diésemos una significación más formal, cuando es entendido como un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos formalizados...Las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes escolares de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad. En el marco del aula estas realizaciones tienen una doble dimensión con interdependencia mutuas: las relaciones profesor-alumno y las relaciones alumno-profesor”.

A primeros del siglo XXI, comprobamos que han aparecido en los últimos veinte años infinidad de trabajos, tanto empíricos como teóricos, que muestran la eficacia de los métodos del aprendizaje cooperativo no sólo para objetivos de socialización sino también para objetivos de aprendizaje (Ovejero, 1990). Actualmente el aprendizaje cooperativo se muestra como una técnica privilegiada para resolver los problemas sociales y educativos que plantea la creciente pluralidad tanto cultural como étnica que están adoptando nuestras sociedades nacionales de occidente (Ovejero, 1993; Jordán, 1994).

Slavin (1992) señala “que los científicos sociales llevan mucho tiempo defendiendo la cooperación interétnica como medio de garantizar unas relaciones intergrupales positivas en un marco donde no existe la segregación, subrayando, no obstante, que la integración racial en la escuela sólo daría como resultado unas relaciones intergrupales positivas si, y sólo si, los alumnos participasen en una interacción cooperativa de igualdad de condiciones

fomentada por la escuela". La investigación ha confirmado empíricamente los resultados positivos que se esperaban del aprendizaje cooperativo, y que son métodos útiles para conseguir actitudes raciales positivas, como nos dice Allport (1954). Por tanto, el aprendizaje cooperativo mejora sustancialmente las actitudes y las conductas interraciales y reduce significativamente el perjuicio, lo cual es crucial en una sociedad caracterizada por la coexistencia en su seno, y por tanto, también en sus escuelas y aulas, de diferentes grupos raciales, culturales y con problemas de necesidades educativas especiales. Slavin (1990, p. 261) lo reconoce, "quizás el hecho más importante respecto a los métodos de aprendizaje cooperativo en el aula integrada es que estas técnicas no sólo son buenas para los niños disminuidos, sino que se encuentran entre los escasos métodos de que se dispone para ayudar a estos niños que también presentan ventajas para todos los alumnos en lo referente al rendimiento académico. Se ha encontrado que los niños que han tenido en la escuela una experiencia cooperativa de apoyo mutuo es menos probable que sean antisociales, que se aislen o depriman en su vida adulta".

"La mayor ventaja de los métodos de aprendizaje cooperativo está en la amplia gama de resultados positivos que las investigaciones han encontrado en ellos. Aunque puede haber muchas formas de mejorar las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos, o entre alumnos integrados y alumnos de progreso normal, pocas pueden ayudar también a mejorar el rendimiento del alumno. Y aunque ciertamente hay muchas formas de acelerar el aprendizaje del alumno en una más asignatura o niveles de edad, pocas se aplican igual de bien en casi todas las asignaturas y en casi todos los niveles de edad; y todavía menos pueden documentar mejoras en el aprendizaje y mostrar también una mejoría en las relaciones sociales, la autonomía, el gusto por el colegio y otros resultados de los niños" Slavin, (1992, p. 262).

Y como afirman Rogers y Kutnick (1992, p. 248), el aprendizaje cooperativo "nos proporciona un interesante y estimulante ejemplo de la aplicación de los principios y la teoría de la psicología social", por ello no hay que olvidar que "la labor de la psicología social es crear vías del aula para, así,

poder formular juicios más sistemáticos, sofisticados y eficaces sobre el curso de acción a elegir" Slavin, (1992, p. 277).

En este trabajo se pretende mostrar a las técnicas de aprendizaje cooperativo como la mejor vía para prevenir con eficacia la xenofobia y los problemas de desintegración social, y alcanzar una alta cohesión grupal en el aula, tan necesaria para el buen funcionamiento del trabajo escolar. Nos proponemos una **interacción entre iguales** que constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden al servicio de los propósitos del profesor; por tanto, las actividades posibilitarán momentos donde se lleve a cabo la interacción con los niños y con el adulto, en un clima acogedor, seguro y cálido.

Impulsar las interacciones entre iguales permite la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante un diálogo y la cooperación.

Es importante considerar todos los ámbitos de experiencia, los intereses y necesidades de los niños para desarrollar los objetivos y contenidos en el contexto determinado (aula).

El establecimiento de un **clima de seguridad**, de relaciones de calidad, entre el educador y el alumno, la valoración y confianza ajustada de aquél en las capacidades de progreso de éste, y la interacción de los niños y las niñas con las personas que forman parte de su entorno, con las que establecen vínculos de relación de distinta naturaleza, desempeñan un papel fundamental en la construcción de la propia identidad y de una imagen propia positiva y ajustada. El **constructivismo** se plantea como una derivación del enfoque cognitivo que se desarrolla a partir de la Epistemología Genética de Piaget. Desarrollado por Ausubel (1965), el constructivismo tiene como objeto las relaciones sustanciales que se establecen entre las ideas que expresan los nuevos materiales con lo que el alumno ya sabe, de modo que el aprendizaje resulte significativo para éste. El objetivo del proceso consiste en que el alumno construya sus conocimientos significativamente, es decir, a partir del

bagaje cognitivo que ya posee. De este modo el alumno protagoniza el proceso educativo y el profesor resulta un promotor de su desarrollo.

Resulta para nosotros de gran importancia la comprensión de los procesos de aprendizaje como instancias mediatizadoras en función de una reorganización de la experiencia individual de forma sistemática y significativa, investigándose de forma cualitativa el desarrollo de las estructuras cognitivas. Cobran relevancia los roles que desempeñan en el proceso alumnos y profesores.

La **autoestima** que el niño se forma es en gran parte interiorización de la estima que se le tiene y la confianza que en él se deposita. Se debe buscar siempre en cada niño los aspectos más positivos, para resaltarlos y tomarlos como punto de partida de nuevos desarrollos. Ello es importante en el caso de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La observación y la exploración del medio constituyen un valioso instrumento para el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, ya que a través de estos procedimientos el pequeño construye sus primeros conocimientos acerca de sí mismo y del mundo físico. A partir de estas experiencias los pequeños y pequeñas se van acercando a la construcción de los primeros conceptos sobre los objetos, las personas y demás seres vivos, favoreciéndose también el desarrollo de determinados valores y actitudes relacionados con aquéllos.

La interacción con otros niños y adultos en torno a los objetos confiere a éstos un mayor atractivo y encierra gran potencialidad educativa. El valor estimulante de muchos objetos en la escuela dependerá, para los pequeños, de las relaciones que a propósito de ellos pueda establecer con los otros niños y el educador. Es en este proceso donde la intervención educativa ha de ayudar a los pequeños a fijar su atención en los aspectos relevantes, a retener datos significativos, a establecer relaciones, a escribir, comunicar lo que observan en el medio y a que vayan desarrollando actitudes con relación a éste. Es imprescindible para ello que el niño realice aprendizajes significativos.

Por ello, el educador ha de contemplar las características psicoevolutivas de los niños y niñas de estas edades, para ofrecerles la oportunidad de elaborar y reconstruir sus concepciones.

La **construcción del conocimiento** en el niño es un proceso lento, el cual requiere que cada paso sea enlazado con lo que ya conoce y con sus experiencias previas la Educación Plástica aporta los aspectos relevantes, dado que en la medida en que éste los asimila y ordena, amplía su concepción del mundo y de sí mismo.

La **Educación Plástica** participa del proceso inherente a todo acto comunicativo (codificación, decodificación). El niño para poder expresarse a través de estos sistemas de representación necesita no sólo estímulo, sino también el conocimiento, el principio de la libertad, así como el apoyo en sus límites y realizaciones. La intervención del educador resulta esencial para **estimular la creatividad** del niño y contrarrestar estereotipos y convencionalismos y recursos no convencionales y ayuda a organizar sus conocimientos, para favorecer la expresión personal en su comunicación.

El **juego** plástico es un elemento educativo de primer orden para trabajar los contenidos referentes a estos lenguajes, por su carácter motivador, por las posibilidades que ofrece al niño para que explore distintas formas de expresión y por permitir la interacción entre iguales y con el adulto.

Los niños deben ir adquiriendo un conocimiento, unas habilidades y unas actitudes que fomenten una capacidad representativa multifuncional. La Educación Plástica debe entenderse, por tanto, como un instrumento y un objetivo cultural que fomente el gusto por la producción propia, original y creativa, el respeto por las producciones de los otros y la aproximación progresiva al bagaje artístico cultural de la sociedad a la que pertenece.

Esa elaboración personal encuentra todo su sentido en el marco de propuestas globales, de proyectos colectivos en los que pueden inscribirse. Es importante que los niños participen en la realización de distintos trabajos de carácter colectivo que se irán simultaneando con sus producciones

individuales. El trabajo colectivo fomenta y exige el hábito de cuidado y respeto por el trabajo propio, el de los demás y el de los materiales e instrumentos.

Es esencial que los niños se concentren y disfruten por los logros alcanzados cuando se encuentran trabajando en este tipo de actividades. El educador estará pendiente de que los niños se doten de objetivos de expresión: qué es lo que pretenden dibujar, qué se proponen representar,...de esta forma contribuye a dotar de mayor intencionalidad a la actuación del niño, inicialmente muy ligada a los aspectos relacionados con la propia emotividad, las propias vivencias, y la de sus compañeros.

"El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento".

JOHN LOCKE (1632-1704).

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN.

I. 1. Introducción.

El proceso de cambio en la Educación Infantil.

El concepto de Educación Infantil actual es el resultado de una larga evolución producida en nuestra sociedad. Esta evolución se produce por el cambio de la estructura familiar anterior a la Revolución Industrial (que proporcionaba cuidados y educación a sus hijos reproduciendo los valores de generación en generación) por la estructura familiar de la sociedad industrializada, caracterizada por el trabajo de los adultos fuera del ambiente familiar y la incorporación de la mujer al sistema productivo. Todo esto unido a la evolución importante que ha sufrido la función que la sociedad asigna a la educación institucionalizada, explica el proceso que se ha producido.

Desde finales del siglo XIX y, más concreto, desde los primeros años del XX, comienzan a surgir en España (en Cataluña) los primeros parvularios con planteamientos educativos, empezando a superar los exclusivamente asistenciales. Estos centros estaban financiados por los Ayuntamientos. Pero será en los años setenta cuando, con el auge de los movimientos de Renovación Pedagógica, se extiendan los centros de educación preescolar, que a finales de la década empiezan a utilizar la denominación de **Escuelas Infantiles**.

La consideración de la Educación Infantil empieza a cobrar en nuestro país real importancia con la Ley General de Educación de 1970 y, posteriormente, con las orientaciones pedagógicas de 1973 y 1981, se establecen los aspectos curriculares definidos en la L.G.E. como Educación Preescolar.

El desarrollo de la L.G.E. y la propia evolución de nuestro país, dan como resultado una realidad que todos conocemos de esta etapa educativa caracterizada por dos tipos de instituciones:

1. Por un lado, los colegios de E.G.B., públicos o privados, se les anexionan unas aulas de Preescolar con un carácter fundamental de preparación de la enseñanza obligatoria. En estas unidades se escolariza el mayor número de los niños de cuatro y cinco años.
2. Por otro, respondiendo a las necesidades sociales, aparecen las guarderías que acogen a niños desde los primeros meses, con una finalidad más bien asistencial.

Se constata que la sensibilidad social ha aumentado en los últimos años en lo que se refiere a Educación Infantil y a su importancia, tanto en el desarrollo del niño como para la prevención de desigualdades y fracasos en niveles posteriores.

A lo largo de los últimos tiempos es más que evidente la necesidad de un nuevo modelo educativo en esta etapa que superase las deficiencias existentes desde una perspectiva marcadamente educativa para proporcionar a los niños, desde los primeros meses de su vida, una propuesta educativa más adecuada a sus características y necesidades.

En el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (1989), el Ministerio de Educación y Ciencia define: **“La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo, que abarca, desde los primeros meses de la vida hasta los seis años. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales”**. L.B. pág. 103.

El M.E.C. destaca la función educativa de esta etapa y viene a ratificar la línea que se inició con el Anteproyecto de Marco Curricular en el programa Experimental de Educación Infantil (1986). En él se entendía la educación infantil como “El conjunto de actitudes y acciones que los adultos llevan a cabo intencionadamente para favorecer el máximo despliegue de las capacidades de

los niños menores de seis años, con el fin de potenciar, para cada niño, el logro de un desarrollo personal tan pleno como le sea posible". A.M.C. pág. 19.

El simple contacto de unos niños con otros o con los adultos no garantiza que se esté dando un proceso educativo, sino que, para que éste se dé, se requiere una cuidadosa planificación de las variables que interactúan en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Todos y cada uno de los elementos que influyen y están configurando los procesos de enseñanza – aprendizaje serán cuidadosamente organizados y revisados desde el principio.

Todo ello con el objetivo de ofrecer un clima de afecto y seguridad que potencie la expresión, la confrontación de opiniones e intereses y la participación en un grupo de iguales y con adultos con los que el niño convive, como medio óptimo para la adquisición del conocimiento de sí mismo, de su autonomía personal y del aprendizaje y la experimentación de las relaciones sociales.

En 1989, el M.E.C. publica el Diseño Curricular Base, en el que se explican las finalidades de la Educación Infantil y define con claridad el carácter educativo de esta etapa. Se avala desde tres perspectivas:

1. **Educativa:** la escuela puede y debe contribuir al desarrollo del niño organizando y sistematizando sus experiencias.
2. **Socio-familiar:** las estructuras socio-familiares actuales hacen necesario que la escuela complete su actuación en la formación del niño.
3. **Compensatoria:** la educación planificada puede compensar carencias del entorno (socioculturales y económicas) y actuar como favorecedoras de experiencias de igualdad social.

El Sistema Educativo Español necesitaba de una **Reforma** que fuera paralela a las necesidades actuales y en 1990 aparece la “**L.O.G.S.E. Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo**” (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, B.O.E. del 4 de Octubre).

Para el desarrollo normativo de la LOGSE, aparecen complementarios unos Reales Decretos, Órdenes y Resoluciones que son normas de especial interés para el profesorado de Educación Infantil:

1. Real Decreto 1330/1991, 6 de septiembre (B.O.E. de 7 de septiembre) por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil. (Ámbito estatal).
2. Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. de 9 de septiembre) por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. (Ámbito MEC).
3. Orden de 12 de septiembre de 1991 (B.O.E. de 14 de septiembre) sobre implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil.
4. Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 20 de septiembre de 1991 (B.O.E. de 12 de octubre) por la que se dan instrucciones en materia de ordenación académica del segundo ciclo de Educación Infantil.
5. Resolución de 5 de marzo de 1992 (B.O.E. de 23 de marzo) del Secretario de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de Proyectos Curriculares para la Educación Infantil y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos.
6. Real Decreto 989/1991, de 14 de junio (B.O.E. de 25 de junio), por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo.

Actualmente ha aparecido un nuevo RD por el que se establece el currículo de la Educación Infantil es el **2221 REAL DECRETO 114/2004, de 23 de enero**. La Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre, de **Calidad de la Educación**, en su artículo 8.1, define como currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

Este Real Decreto de 23 de Enero, hoy, no está en vigor y ha quedado en suspensión.

El 3 de mayo de 2006 se aprueba, en las Cortes Generales, la **LOE, LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (BOE 4 de mayo, nº 106). En esta nueva Ley de Educación, que deroga a la anterior, aparecen los Principios Generales y los Objetivos en la enseñanza de la Educación Infantil. Quedan reflejados así:

Principios Generales:

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

Objetivos:

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

1. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
2. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
3. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
4. Desarrollar sus capacidades afectivas.
5. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
6. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

7. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

En el BOE del jueves día 4 de enero de 2007, aparece publicado el nuevo **Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre**, por el que se establecen las **enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil**. Entra en vigor al día siguiente de su publicación en dicho BOE, y en su página 475 aparece una Disposición transitoria única en la que nos comunica:

“Aplicabilidad del Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, el Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.

Hasta la implantación de la nueva ordenación de la Educación Infantil de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, **las enseñanzas mínimas de esta etapa se regirán por lo establecido en el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre**, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, **el Real Decreto 828/ 2003, de 27 de junio**, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar”.

Igualmente, hay una Disposición derogatoria única en la que comunica:

“Quedan **derogados el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre**, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil y el **Real Decreto 828/2003, de 27 de junio**, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar; y quedan derogadas las **demás normas de igual o inferior rango** en cuanto se opongan a lo establecido en este Real Decreto.

El presente Real Decreto tiene carácter de norma básica al amparo de las competencias que atribuye al Estado el artículo 149. 1. 1º y 30º de la

Constitución Española, y se dicta en virtud de la habilitación que confiere al Gobierno el artículo 6. 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en uso de la competencia estatal para la ordenación general del sistema educativo y para la fijación de las enseñanzas mínimas recogida en la disposición adicional primera, 2, a) y c), de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación".

A este Real Decreto acompaña un ANEXO, en donde se especifica las áreas, bloques de contenidos, así como los criterios de evaluación para el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Por todo lo expuesto, nuestro trabajo de investigación se desarrolla dentro del marco de los Reales Decretos que aparecen en la disposición transitoria única en su página 475 (BOE, 4 de enero de 2007) hasta la implantación de la nueva ordenación de la Educación Infantil.

La Educación Infantil es el primer tramo del actual sistema educativo. De carácter no obligatorio va dirigido a los niños y niñas de edades comprendidas desde cero hasta los seis años de edad, y consta de dos ciclos de tres cursos cada uno. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales.

Actualmente, la Educación Infantil, está experimentando importantes cambios. Tradicionalmente los primeros años de escolarización eran considerados poco relevantes y se valoraba más desde un punto de vista asistencial que formativo.

Esta etapa **se divide en dos ciclos**. El primer ciclo de la Educación Infantil se extiende hasta los tres años, y el segundo ciclo, desde los tres hasta los seis años de edad.

En el primer ciclo de la Educación Infantil se atenderá el desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y de la relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

La **Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:**

1. Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
2. Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
3. Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
4. Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Así mismo, **la Educación Infantil deberá contribuir a que los niños y niñas alcancen, al final del segundo ciclo de la etapa, los objetivos siguientes:**

1. Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismo.
3. Establecer relaciones sociales en su ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.
4. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus

iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

5. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos.
6. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellos.
7. Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vivida, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
8. Utilizar el lenguaje oral de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
9. Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

La Educación Infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de Educación Infantil cooperan estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

Asegurar que las experiencias vividas en los primeros años de la vida son de una gran importancia en el desarrollo de la persona es un hecho

constatado. Es en estos 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 con sus iguales. Todo ello propiciará una serie de logros que serán la estructura de las posteriores experiencias. Según como se ordenen estas primeras experiencias, así se desarrollará la formación de la personalidad, estableciéndose las bases de las interacciones que se efectúen en el futuro.

Los **contenidos** educativos se organizan en áreas que se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordan a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

Los objetivos se irán consiguiendo a través de unas actividades lúdicas, repartidas en tres áreas de actividad.

El D.C.B. de Educación Infantil (1989), en su apartado sobre Estructura Curricular, pp. 84-87, distingue **tres áreas o ámbitos de experiencia**, son:

1. Identidad y Autonomía Personal.
2. Descubrimiento del Medio Físico y Social.
3. Comunicación y Representación.

La diferencia principal con el tipo de **objetivos** que se han utilizado tradicionalmente es que están **expresados en términos de capacidades** y no de conductas observables, esto permite un abanico más amplio de posibilidades al traducirlo en conductas concretas.

Todas las capacidades humanas se sitúan en un mismo plano, lejos de destacar las cognitivas o intelectuales. La consecución de estos objetivos indica un tránsito óptimo y adaptado al nivel primario de enseñanza obligatoria.

Las actividades de enseñanza – aprendizaje, así como la evaluación de todo el proceso quedarán en torno a dichos objetivos generales, pues al tratarse

de capacidades los objetivos no son unívocamente evaluables, por lo que en la programación se concretará qué aprendizajes se esperan como manifestación de estas competencias.

La **Educación Infantil** tiene un **carácter eminentemente global e integrador**, por lo que tiene sentido referirse a ámbitos de experiencia que a áreas curriculares.

“La consideración del periodo educativo que abarca la Educación Infantil como una etapa integrada, descansa en dos ideas básicas que el educador tiene que tener siempre en cuenta: que **el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura, salvo en algunos aspectos parciales, y que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme para todos los niños en el mismo momento y en la misma edad**”. L.B. pp.105.

Estas características no impiden que, si consideramos que la Educación Infantil se construye como una etapa amplia y crucial en la que se dan diferencias evolutivas entre las edades que comprende, unidas a razones sociales, estructurales y pedagógicas se divida en dos ciclos: 0-3 y 3-6.

Cada uno de estos ciclos se articula en torno a un conjunto de características de los niños que permiten introducir una cierta diferenciación y ajustar de forma adecuada los objetivos curriculares a sus características concretas. En este sentido, cuando iniciamos la escolarización de los niños y niñas de tres años, nos encontramos igualmente con una necesidad de matización.

Esta edad, situada en el ciclo 3-6, ofrece una gran diversidad, ya que algunos niños accederán a la escuela sin haber cumplido todavía los tres años (nacidos en el último trimestre), en cambio otros niños lo harán con tres años y varios meses más. Esto unido a las diferencias individuales configura una heterogeneidad que se acentúa más si añadimos las experiencias de escolarización que aportan algunos de estos niños.

Puede resultar, y de hecho en nuestro presente trabajo aparece, que en un mismo grupo convivan niños que ya tienen larga experiencia de escolarización y otros para los que éste será su primer contacto con un centro educativo, con un grupo de iguales y en un ambiente extraño. Por ello, la adaptación de unos niños y otros tendrá matices diferenciadores que el tutor debe prever. La recogida de información constituye el punto de partida para la elaboración del periodo de adaptación.

Todo esto nos lleva a considerar que es muy importante que los profesores/as que trabajan en estas edades profundicen en la perspectiva global del 0-6. Las observaciones que al inicio del curso se realicen deben dirigirse a conocer cómo es cada niño concreto y para ello, es importante tener en cuenta y como referencia las matizaciones de los objetivos que establece el D.C.B. para el ciclo 0-3, ya que los objetivos que se especifiquen para el primer curso del ciclo 3-6 deberán estar en estrecha continuidad.

Objetivos para el ciclo 0-3

1. Que el niño pueda expresar, con los medios a su alcance, sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación, y que sea progresivamente autónomo para resolver algunas de ellas (utilización del baño, tomar iniciativa para participar o proponer algún juego, etc.).
2. Que conozca poco a poco su propio cuerpo, sus segmentos y elementos más destacados (cabeza; cara, ojos, boca, nariz; tronco; extremidades), sus características y capacidades, sus posibilidades de acción y sus limitaciones, así como algunas estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación y limpieza.
3. Que construya una sensación de individualidad definida por una

identidad tanto corporal como psicológica (un nombre, un grupo sexual, los nombres de sus padres, etc.) con una autonomía progresiva y con confianza en sus propias capacidades, lo que implica un sentimiento de competencia personal y autoestima positiva.

4. Que el niño acepte el afecto que se le dirige y que él mismo puede expresar sus sentimientos con cariño en el marco de las relaciones afectuosas y equilibradas.
5. Que observe y explore activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran, y que, mediante la ayuda del adulto, sepa atribuirle significación como condición para incidir en él e irlo ampliando progresivamente.
6. Que paulatinamente pueda coordinar su comportamiento en las propuestas de juego, de realización de proyectos, de rutinas, etc., que presenta el educador, que disfrute con las mismas y que las utilice para dar cauce a sus intereses, conocimientos, sentimientos y emociones.
7. Que sea capaz de coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus deseos y posesiones, que deben ser respetados.
8. Que sea capaz de comprender los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo progresivamente a regular su comportamiento en función de su contenido. A la vez, que pueda utilizar el lenguaje oral para comunicarse con los demás, compañeros y adultos, para expresar sus sentimientos, emociones e ideas básicas, y para influir con las demandas y ruegos en el comportamiento de los otros.
9. Que vaya descubriendo medios de representación distintos al oral y el gestual (pintura de dedos, juego simbólico y de representación de animales,...) y que disfrute oyendo canciones

sencillas de las que es capaz de interpretar algunos fragmentos (D.C.B. pág. 205).

Objetivos Mínimos para el ciclo 3-6

3 AÑOS

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

1. Identificar su imagen global y las principales partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades.
2. Realizar autónomamente los hábitos elementales de higiene personal, utilizando correctamente los espacios y materiales adecuados.
3. Mostrar interés por tener un espacio personal cuidado.

MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

1. Conocer las dependencias materiales y personas que trabajan en la escuela.
2. Identificar a los miembros de la familia.
3. Despertar el interés por participar en las fiestas y tradiciones del pueblo.
4. Cuidar y compartir los juguetes y objetos propios con los demás.
5. Explorar a través de los sentidos los diferentes objetos.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Mantener la atención en periodos cortos de tiempo.
2. Comprender mensajes sencillos.
3. Conocer y aumentar el vocabulario básico, pronunciándolo correctamente.
4. Conseguir una coordinación viso-motriz en la realización de trabajos sencillos.

5. Explorar y utilizar utensilios y materiales en la producción plástica.
6. Expresarse y comunicarse a través del cuerpo.
7. Interpretar canciones sencillas.
8. Explorar, comparar y clasificar objetos en función de una cualidad: color, forma y tamaño.
9. Reconocer posiciones elementales con respecto a uno mismo.

4 AÑOS

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

1. Explorar e identificar las principales partes del cuerpo.
2. Localizar los distintos órganos de los sentidos y conocer sus funciones.
3. Conocer las características de los objetos utilizando las posibilidades sensitivas del propio cuerpo.
4. Descubrir las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y las distintas posturas que éste puede adoptar.
5. Adquirir coordinación y control en los movimientos globales y segmentarios.
6. Conocer las nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo.
7. Progresar en la coordinación viso-manual necesaria para manejar y explorar objetos y para realizar cada vez mejor las actividades de la vida cotidiana.
8. Realizar autónomamente los hábitos elementales de higiene personal, utilizándolos correctamente los espacios y materiales adecuados.
9. Utilizar adecuadamente los instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.

10. Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, valorando limitaciones del propio cuerpo.
11. Tener una actitud de respeto hacia otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación por el sexo o cualquier otro rasgo diferenciador.

MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

1. Identificar a los miembros de la familia y las funciones que desempeñan.
2. Participar progresivamente en algunas de las formas de organización de la vida en sociedad.
3. Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos los elementos del entorno por el paso del tiempo y el clima.
4. Diferenciar las formas de organización de grupos sociales: la escuela, la familia,...
5. Valorar la importancia del medio natural para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado.
6. Respetar las normas de convivencia básicas en los distintos grupos sociales: la familia, la escuela y la calle.
7. Tener una actitud positiva para cuidar y compartir los juguetes y objetos propios con otras personas.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Comprender los mensajes que le comunican otras personas.
2. Conocer y utilizar vocabulario referido a diferentes temas y situaciones.
3. Conocer cuentos, poesías y adivinanzas tanto tradicionales como nuevas.
4. Describir objetos, láminas, carteles, dibujos y fotografías.

5. Explorar y utilizar utensilios y materiales específicos e inespecíficos para la producción plástica.
6. Explorar las posibilidades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
7. Explorar los objetos, compararlos y clasificarlos por una de sus cualidades: color, forma, tamaño,...
8. Identificar formas geométricas fundamentales: círculo, cuadrado y triángulo.
9. Reconocer algunos números y cuantificadores.

5 AÑOS

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

1. Explorar e identificar las principales articulaciones.
2. Localizar los distintos órganos de los sentidos y conocer sus funciones.
3. Descubrir experimentalmente y desarrollar la propia lateralidad dominante.
4. Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana.
5. Conocer y utilizar con autonomía los espacios más familiares del entorno (escuela, casa, barrio,...).
6. Aceptar pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los demás la colaboración necesaria.
7. Valorar los hábitos y las actitudes relacionadas con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.

MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

1. Reconocer distintos tipos de casa en función de su paisaje.

2. Explorar el entorno inmediato utilizando todos los medios en que se puede disponer en cada momento.
3. Descubrir por comparación las diferencias y semejanzas entre personas, animales y plantas.
4. Explorar a través de los sentidos y clasificar los objetos en función de sus características y de su utilización y ubicación en la vida cotidiana.
5. Identificar profesiones de las personas con las que se tiene una relación directa.
6. Respetar las normas de convivencia básicas en los distintos grupos sociales: la familia, la escuela y la calle.
7. Tener interés por participar en la vida social, asumiendo pequeñas responsabilidades con actitud de afecto, disponibilidad y colaboración.
8. Asumir responsabilidades sobre el cuidado y la conservación del entorno físico.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Comprender los mensajes que le comunican otras personas.
2. Conocer y utilizar vocabulario referido a diferentes temas y situaciones.
3. Seguir el orden cronológico en la narración de una historia y ordenar secuencialmente escenas significativas de la misma.
4. Ordenar tres o más escenas de diferentes momentos de cuentos o desarrollos de personas, animales, plantas,...
5. Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.

6. Leer de forma global imágenes y palabras.
7. Apreciar las producciones artísticas propias y las de los demás, atribuyéndoles progresivamente una interpretación personal.
8. Tener interés por explorar, comparar y clasificar los objetos, teniendo en cuenta más de dos cualidades.
9. Identificar formas geométricas fundamentales: círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo.
10. Reconocer posiciones respecto a un referente determinado.
11. Reconocer algunos números y cuantificadores.

“Sin duda uno de los aprendizajes más relevantes que permite la Educación Infantil reside en el contacto y la convivencia con los otros niños, con todo lo que implica: coordinación de puntos de vista, puesta en marcha de estrategias de actuación conjunta, actitudes de respeto, de valoración de los demás, de cooperación y ayuda, regulación del propio comportamiento... El profesor no debe olvidar este hecho, lo que le llevará a dar cabida a tareas que requieran de esa actividad conjunta entre iguales, que además de los beneficios que supone en el ámbito de la relación interpersonal, se muestra particularmente importante también para el desarrollo cognitivo”. (D.C.B. pág. 221).

El **OBJETIVO PRINCIPAL** es conseguir “**La felicidad del niño en la Escuela**”. Este objetivo es imposible de cuantificar y de evaluar, no obstante se ha podido comprobar que el niño cuando se siente a gusto, dichoso, satisfecho, “feliz”, aprende, se relaciona, se expresa y crece sin dificultades.

Es importante por todo lo expuesto tener un conocimiento de las características del ciclo.

Características del ciclo

Durante el Segundo Ciclo de la Educación Infantil el desarrollo evolutivo de los niños y niñas viene orientado por las siguientes características:

1. Adquieren un mayor conocimiento y control de su propio cuerpo, lo que favorece el aumento de su seguridad personal.
2. Se observa un progresivo control postural en diversas situaciones estáticas y dinámicas y una mayor regulación de la motricidad fina.
3. El considerable avance en la coordinación perceptivomotora favorece la observación más detallada del entorno.
4. Progresan en su capacidad perceptiva, lo que les permite diferenciar, identificar y asociar datos relacionados con el medio.
5. El proceso madurativo psicomotriz y los progresos perceptivos favorecen la estructuración del espacio y el tiempo.
6. Progresan en las relaciones con sus compañeros y adquieren mayor conciencia de grupo. Las relaciones con los demás les ayudan en el proceso de autoafirmación.
7. Progresivamente aumenta su capacidad de comunicación a través de los diversos lenguajes.
8. La producción y comprensión de mensajes orales adquieren más riqueza y precisión, manifestando gran progreso en el uso de las estructuras lingüísticas.
9. Progresan en los ámbitos del razonamiento. Poco a poco establecen relaciones entre fenómenos y objetos.
10. Progresan en la conquista de hábitos de trabajo, de conducta y de higiene.

Así mismo, los profesionales de la Educación Infantil, nos encontramos

ante una tarea muy especial y es ayudar al niño en su desarrollo durante esos primeros años tan trascendentales; por ello, vamos a realizar un recorrido, presentando las **Características Generales del niño/a hasta los 6 años**, más significativas.

Comenzamos analizando el **concepto de Desarrollo**. Los procesos de cambio que se producen en los niños es lo que se conoce por Desarrollo.

El desarrollo del niño ha sido analizado desde diversas perspectivas en distintas teorías.

El conductismo, cognitivismo o el psicoanálisis nos explican como ha evolucionado el ser humano desde que nace, cuáles son los factores que condicionan su desarrollo y cuáles son las metodologías y estrategias de intervención más adecuadas para favorecerlo.

El desarrollo del niño hay que contemplarlo desde diversas capacidades cognitivas, psicomotoras, físicas, sociales, comunicativas, que evolucionan de una forma armónica a lo largo de estos primeros años de vida.

El conocimiento del desarrollo psicológico del niño en la etapa infantil, nos ayudará a conocer las características de cada edad para poder llevar a cabo una intervención educativa más adecuada a las capacidades y necesidades del niño. Hay diversidad de factores que condicionan el desarrollo infantil, y de la intervención educativa y los procesos de aprendizaje que de ella se derivan, constituyen un importante empuje para el desarrollo.

La etapa de Educación Infantil es la más importante para el futuro desarrollo del niño; periodo en el que se produce un mayor desarrollo del niño y donde hay una gran evolución de la persona.

Las etapas del crecimiento son divisiones generales de la vida basadas en la madurez física, emocional, intelectual, y social del niño.

Según los autores y el espacio de tiempo a que haga referencia, se puede hablar de etapas, fases o periodos. Por ejemplo, Freud nos habla de fases, Wallon de etapas, Piaget de periodos para designar las grandes unidades y a estadios para las subdivisiones.

Presentamos un estudio realizado por Vega (1987), sobre las **Etapas del Desarrollo Evolutivo comparando a Kroch (1944-1951), Wallon, Freud, Piaget (períodos y características):**

Edad	KROCH (1944-1951)	WALLON	FREUD	PIAGET. Períodos y características				
0-1	Primer Período. Primera infancia. <u>Primera fase:</u> Destacan en primer término las funciones biológicas de autoconservación (hasta la quinta y la octava semana). <u>Segunda fase:</u> Ya existe toma de contacto, que es regida por vivencias afectivas. Percepción fisiognómica (hasta el final del primer año).	Primer período: Impulsivo (un mes y emocional (hasta fin del primer año).	Etapas oral: Durante el primer año.	Períodos preparatorios, prelógicos.	Sensomotor (0-2 años).	Coordinación de movimientos físicos, prerrepresentacional y preverbal.		
1-3	<u>Tercera fase:</u> Despertar de la inteligencia, adquisición del lenguaje (hasta el tercer año); marcada transición (crisis), primer período de tozudez anuncio del segundo período.	Segundo período: Senso-motor y proyectivo (de 1 a 3 años).	Etapas anal: Entre 1 y 3 años.		Preoperatorio (2 a 7 años).	Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico.		
3-6/7	Segundo período. Niñez: <u>Primera fase:</u> realismo fantaseador-analógico (hasta el séptimo año).	Tercer Período: Personalista (de 3 a 6 años).	Etapas fálica: Entre 3 y 7 años.		Períodos avanzados, pensamiento lógico.	Operaciones concretas (7 a 11 años).	Pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física.	
6-7/11	<u>Segunda fase:</u> Realismo Ingenuo (hasta los 10 años). <u>Tercera fase:</u> Realismo crítico (hasta aproximadamente los 12 años), transición marcada; segundo período de tozudez, anuncio del tercer período.	Cuarto período: Categorical (de 6 a 11 años).	Etapas de latencia: Entre 7 y 11 años.	Operaciones formales (11 a 15 años).				Pensamiento lógico, abstracto e ilimitado.
11-12	Tercer período: <u>Primera fase:</u> Inquietud emocional, orientación hacia la propia esfera (dificilmente diferenciada de la transición precedente).	Quinto período: Pubertad y adolescencia (desde los 11 años).	Etapas de pubertad y adolescencia: Desde los 11 años.					

Existen una serie de Factores que influyen y condicionan el desarrollo infantil. El **desarrollo psicológico** es el resultado de la interacción de factores externos e internos.

a) Factores Externos.

- La alimentación y nutrición, determinantes para el desarrollo y el crecimiento.
- El ambiente, la salud, hábitos sociales, el clima afectivo, la estimulación o experiencias vividas y la intervención educativa así como los procesos de aprendizaje que de ella se derivan.

b) Factores Internos.

- La herencia del niño, su carga hereditaria.
- La maduración del sistema nervioso.

Los profesionales de la educación infantil, por tanto, nos encontramos ante una tarea ardua y difícil que es acompañar al niño en su desarrollo durante esos años tan trascendentales.

Wallon (1984) explica la personalidad del niño a partir de la maduración orgánica y el aprendizaje social.

Hoy, la propuesta más aceptada en la formación de la personalidad es aquella que proceda de la **corriente interaccionista** (Piaget, Vigotski). El niño desarrolla su personalidad en el ambiente, ya que gracias a la interacción social, la persona realiza aprendizajes y éstos se convierten en motor de desarrollo. El individuo construye su propio ser porque es él mismo quien reorganiza los datos cualitativamente.

Vigotski (1978) establece dos momentos:

1. *Aprendizaje social*: con ayuda, con monitorización. Con un entorno que exige y estimula.
2. *Aprendizaje autónomo o personalizado*: el aprendizaje social queda acomodado al repertorio del individuo.

Las derivaciones metodológicas son:

1. Ayudar al niño, conducirlo, guiarle.
2. Retirar, progresivamente, la ayuda para que sea él mismo quien vaya incorporando, interiorizando esquemas.

Es muy importante, tener presente, en el desarrollo evolutivo la interacción HERENCIA – FAMILIA – MEDIO.

Las diferencias individuales vienen de esta interacción. Algunos índices de patologías en el carácter y ciertos desórdenes mentales, está más que demostrado, provienen de la herencia.

El factor afectivo es fundamental en el desarrollo del niño, perfeccionando sus funciones motoras y sensoriales. El niño recibe estímulos internos y externos, provocando en él un cierto comportamiento sobre el medio, a la vez que le proporciona nuevos estímulos, inhibiendo, reforzando o modificando comportamientos. El niño se integra en una **herencia social**.

La familia es, por tanto, el primer ámbito cultural. De la relación Familia -Escuela se podrá hacer efectiva la formación integral del niño al coordinar actitudes, igualdad de criterios y promover estímulos compartidos.

En la conducta y el desarrollo psicológico del niño, intervienen el factor hereditario y el factor ambiental.

Como respuesta a este planteamiento encontramos tres posturas:

1. Concepción innatista.
2. Concepción ambientalista.
3. Concepción interaccionista.

1. Concepción innatista: Las características psíquicas de un individuo, al igual que las características orgánicas, se encuentran predeterminadas por la dotación genética que recibió al nacer.

2. Concepción ambientalista: Todas las características psicológicas de un individuo y su conducta, vienen determinadas directamente por las características del medio ambiente donde se ha desarrollado.

3. Concepción interaccionista: Ninguna de las concepciones anteriores es capaz de explicar de forma aceptable los determinantes de la conducta y del desarrollo psicológico. Es necesario concebir la conducta y el desarrollo como una resultante de una interacción entre ambos factores: biológicos y ambientales. Esta concepción, nos habla de dotación genética como actuación y aportación de posibilidades de desarrollo que se actualiza en la interacción con el medio ambiente; así, se darán distintas interacciones y desarrollos psicológicos, a la vez que, según las dotaciones genéticas, habrán distintos tipos de desarrollo y por tanto de conducta.

J. Mayor (1987) distingue entre programas de conducta cerrados, relativamente impermeables a las experiencias individuales (nuestras características morfológicas: cerebro, dos orejas, pulmones, etc.), y sistemas de conducta abierta, más susceptibles a experiencias individuales (adquisición del lenguaje).

Para **Piaget e Inhelder (1984)** lo heredado no es más que un conjunto de posibilidades de acción que se tienen que actualizar y organizar. Admiten que el desarrollo de las funciones cognitivas supone una colaboración cada vez más estrecha entre los factores del medio y la dotación genética, aumentando la importancia de los primeros con el crecimiento.

Teniendo presente estas dos posturas, podemos decir que los **procesos psicológicos** están posibilitados por aquellos **genes** que nos diferencian como miembros de la especie humana, delimitados por el calendario madurativo que hace que determinadas adquisiciones sean posibles, manifestándose por las interacciones y relaciones que la persona tenga con su entorno.

El niño se encuentra predispuesto a adquirir comportamientos que vienen determinados por su desarrollo madurativo. Podemos hablar de **momentos más significativos o periodos críticos:**

J. P. Scott (1971) define **Periodo Crítico** como el momento en que se hallan presentes las máximas capacidades sensoriales, motoras, motivacionales y psicológicas para que se dé el aprendizaje.

W. James (1890) nos dice que es un momento en el desarrollo en el cual aumenta en el organismo la susceptibilidad para recibir experiencia (citado en J. L. Pinillos, 1979).

K. Z. Lorenz (1952) llevó a cabo un experimento con patos en el que demostró que la conducta de seguimiento a la madre se establece en un tiempo muy corto (periodo crítico), que transcurre entre las primeras 12/17 horas de vida del animal. Si otro animal rodeara al pato en este intervalo, él le sigue como si fuera su madre. Ha demostrado que este periodo de tiempo es más corto en animales que en humanos y por tanto no resulta tan determinante en los humanos como en los animales.

En el niño se habla de **periodos sensibles**, ya que se dan diferencias en los periodos críticos para la adquisición de diversas conductas o aprendizajes. Por ejemplo, el control de esfínteres se da al año y medio o dos años, el lenguaje a partir de los dos años, la locomoción alrededor del año, etc.

El niño, según sus propias condiciones y del entorno, tendrá una evolución propia. En la etapa de la Educación Infantil se establecen unas clasificaciones que siempre serán arbitrarias y no pueden aplicarse rígidamente al desarrollo de cualquier niño.

Para tener un **CONOCIMIENTO DEL NIÑO DE CERO A SEIS AÑOS** es importante tener presente:

1. Dimensiones del ser humano.

El ser humano tiene dos dimensiones, su naturaleza humana que comparte con los demás y el ser único.

En la escuela infantil se tendrá en cuenta para su desarrollo:

- al propio niño.

- la ayuda que se le proporcione.
- y que las características individuales del niño, evolucionan según su experiencia.

2. Los Estadios: características.

Los estadios son como cortes en la evolución del niño. Se caracteriza en el orden de sucesión de las adquisiciones (conductas) son constantes, de carácter integrativo y un estadio implica a la vez un nivel de formación y otro de conclusión.

3. Conocimiento del niño de Educación Infantil.

El conocimiento del niño de 0-6 años lo clasificaremos en tres momentos según la edad:

a. *Edad bebé ó 0-1 año*. Aquí se dan los primeros pasos de organización y adaptación. Es la primera parte del período Sensoriomotor. Su inteligencia es práctica, no hay función simbólica y las construcciones se apoyan en la coordinación sensomotora de las acciones, no interviene la representación.

b. *Primera infancia (1 a 3 años)*. Se adquiere el habla, la marcha, el juego, la sociabilidad, nace la ética y el control de esfínteres así como el propio aseo.

Es la etapa de la palabra-frase, el habla le ayuda en la asimilación de conceptos y el manejo de los símbolos. La ansiedad es la emoción típica de esta etapa, por las exigencias con las que se encuentra el niño ante el mundo exterior.

Erikson (1983) nos habla aquí del enfrentamiento autonomía - duda - vergüenza. Es la etapa de oposición, una crisis de independencia y de incompreensión de sí mismo.

c. *Segunda infancia (3 a 6 años)*. El niño descubre que hay una realidad exterior, y para conseguir sus fines la tendrá que tener en cuenta. Ahora el lenguaje es más coherente, claro y comunicativo, lo que le permitirá un contacto verbal explícito con los otros y con el adulto.

Es importante conocer el Desarrollo Psicológico - Biológico y Social:

0-2 años: Las emociones, llanto y risa, forman la base de la personalidad del niño. El destete es un momento importante para el niño, coincide con la dentición, y la necesidad de morder, será como una liberación por la separación de la madre. Alrededor de los 15 meses el niño ya habla, y presenta una estructuración con el mundo por medio de las palabras. Aproximadamente a los **18 meses el niño anda y su desarrollo motor se va perfeccionando.**

2 años: El cuerpo del niño adquiere un gran vigor y desarrollo de sus músculos, con dominio de sus extremidades y progreso en el control manual, así como del lenguaje - ecolalia - Gran egocentrismo (2-5 años).

Su mundo social gira hacia 3 ó 4 personas, con una necesidad de afecto personificada. Su juego es solitario o paralelo.

Las imágenes sensoriales son de poca duración y las percepciones son simples (no efectúa discriminación en cuanto al color). Hay cierta independencia entre su desarrollo motórico y mental.

El niño necesita una **ocupación manual y realizar ejercicios sensoriales.**

3 años: Hay un predominio de la actividad motora. Su autonomía le hace tocarlo todo, manipular, etc., dominando poco a poco el espacio que le rodea. En el dibujo sus trazos son ya firmes controlando movimientos verticales y horizontales. Anda correctamente. Distingue a los demás de su persona. La palabra le es útil en el progreso de su socialización, aunque su juego sigue siendo solitario o paralelo, y sabe guardar turno.

Se muestra colaborador y exhibicionista con deseos de agradar. Mantiene rivalidad con otros niños por querer tener sus propios objetos, le cuesta compartir. Se da la celotipia. **Se consolida lo que es él y el mundo.**

4 años: Se produce una mayor coordinación de movimientos, se ensaya en el salto. Le gustan los juegos de esfuerzo. Sus gestos son precisos. Sus cosas

las comparte con los demás y les hace partícipes con él. Juega en grupos de 2 a 3 compañeros y le encanta dar órdenes. Su conciencia se relaciona con el mundo social y en sus dibujos continúa el **simbolismo**.

5 años: Se muestra más ágil, controlando la actividad corporal, siendo más responsable y práctico. Confía en sí mismo, con orgullo de sus triunfos escolares, de sus cosas y de sus producciones artísticas.

Adquiere un conformismo social, con hábitos seguros en cuanto a naturales le parezcan. Puede jugar hasta con 5 compañeros e incluso pueden ser imaginarios. Posee una mayor capacidad de atención, con un sentido del tiempo y de la sucesión. Su **pensamiento** es todavía **irreversible** y **sincrético**.

Son muchos los autores que, desde diversas perspectivas, nos presentan las Etapas y Momentos más significativas en el desarrollo del niño. Nos apoyamos en aquellos cuyas aportaciones tienen una mayor relevancia en el ámbito de la Educación Infantil.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO SEGÚN PIAGET:

Para Piaget (1984), el desarrollo de la Inteligencia constituye un proceso adaptativo, de asimilación y acomodación.

En el intercambio con el medio, el niño va constituyendo sus conocimientos y sus estructuras intelectuales. La posición de Piaget ha sido denominada **CONSTRUCTIVISMO** y **ESTRUCTURALISMO genético** por su referencia a la génesis de las estructuras. Piaget entiende por operación aquella acción interiorizada, componible y reversible que pueda coordinarse a un conjunto.

Distingue tres Estadios o Periodos en el desarrollo de la inteligencia:

- Periodo Sensoriomotor (0-2 años).
- Preparación y organización de las Operaciones Concretas.

* Período Preoperacional (2 a 7 años):

Pensamiento Preconceptual (2-4 años).

Pensamiento Intuitivo (4-7 años).

* Período Operaciones Concretas (7 a 11 años).

- Período Operaciones Formales (11 años en adelante).

Periodo Sensoriomotor.

Abarca los dos primeros años de vida. Las adquisiciones que realiza el niño son:

- *Ejercicio de los reflejos (0-1 mes)*. El bebé llega al mundo dotado de reflejos. Son conductas automáticas y alejadas de comportamientos intencionales. Desaparecen unos reflejos y otros evolucionan hacia conductas más complejas.

- *Reacciones circulares primarias (1-4 meses)*. Conductas repetitivas, centradas en el propio cuerpo y que tienen como fin mantener un resultado que al niño le gusta pero que ha encontrado por azar. En este estadio el niño es capaz de coordinar dos esquemas (visión-audición).

- *Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)*. Son conductas repetitivas centradas en objetos del mundo exterior (golpear, empujar). En esta etapa el niño comienza a imitar algunas conductas de los modelos, siempre que están en su repertorio.

- *Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses)*. La conducta del niño es ya intencional. Aprende a coordinar esquemas secundarios para conseguir un fin determinado. Es capaz de imitar conductas nuevas.

- *Reacciones circulares terciarias*. El niño explora activa e intencionadamente las características de los objetos por medio de nuevas formas de actuar sobre ellos. Puede hacer variar los esquemas que utiliza. Ensayo pautas de conducta, aprende por ensayo-error.

- *Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales*. El niño puede ensayar soluciones a un problema de manera interna (ya no necesita

la experimentación activa). Ha aparecido la noción de objeto y la función simbólica. El niño es capaz de imitar conductas sin que esté el modelo presente (imitación diferida).

Periodo Preoperacional.

El desarrollo del niño experimenta grandes cambios entre los 2 y los 7 años. Junto a las carencias y limitaciones propias de la edad (egocentrismo, irreversibilidad, centración, sincretismo, yuxtaposición, etc.) hay que hacer constar el enorme aumento de la capacidad de comunicación, la capacidad de control a través del lenguaje, la habilidad para percibir las regularidades ambientales,...

El rasgo más significativo de este periodo es la capacidad de representación. Esta capacidad permite el progreso en habilidades importantes para el aprendizaje y el desarrollo como son la imitación, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje, que aquí adquiere un gran desarrollo.

Podemos distinguir dos subperiodos:

- *Pensamiento Lógico.* Va desde los 2 a los 4 años. El lenguaje y la representación posibilitan al niño un distanciamiento de los objetos y la situación inmediata. Su conocimiento de la realidad permanece muy ligado a la apariencia de las cosas. El niño debe introducir organización y constancia que le llevará tiempo. El niño expresa una visión del mundo centrada en sí mismo. Es un pensamiento caracterizado por limitaciones como el egocentrismo, centración, sincretismo, irreversibilidad, yuxtaposición, animismo, artificialismo, precausalidad, realismo.

- *Transición al pensamiento lógico.* Etapa que abarca de los 5 a los 7 años, sería el puente entre el pensamiento infantil, egocéntrico y prelógico, y el pensamiento operacional, lógico y reversible. El niño comienza a establecer relaciones, correspondencias y compensaciones. La conservación del número, el descubrimiento de que el número de objetos de un conjunto es independiente

de sus características espaciales, de su disposición o del espacio que ocupan, es un logro de esta edad. Aparecen las primeras conservaciones, signos de reversibilidad, juicios que indicarían un comienzo de liberación del egocentrismo al tomar en cuenta a la vez elementos diferentes de una realidad.

DESARROLLO PSICOLÓGICO SEGÚN WALLON.

Wallon (1984) nos habla del desarrollo psicológico como una progresión desde niveles elementales y cronológicamente anteriores hacia estadios más avanzados y complejos. Cada estadio viene caracterizado por una actividad preponderante. Distingue los estadios siguientes:

- *Estadio de la impulsividad motriz (0-6 meses)*. El niño responde a los diferentes estímulos reflejamente. Pasa de estados de quietud a intranquilidad según tenga satisfechas sus necesidades fisiológicas. No existe intencionalidad en sus movimientos. Es lo que Wallon describe como impulsividad motriz.

- *Estadio emocional (6-12 meses)*. Aparece la emoción. Para Wallon las emociones son un medio de comunicación con los otros. El niño ha pasado de tener reacciones puramente fisiológicas a modos de expresión; es decir, pasa de ser biológico a ser social.

- *Estadio del personalismo (3-6 años)*. Estadio importante para la construcción de la personalidad, fuerte predominio afectivo marcado por la necesidad del niño de cariño, apoyo y reconocimiento.

El estadio se inicia de forma conflictiva, pues el niño en un intento de afianzar su yo, trata de imponer sus deseos y oponerse a los de los demás. Es la crisis de la oposición o cabezonería. Al comprobar que estas estrategias de rebeldía no le son útiles para ganarse el afecto de los demás cambia de actitud. Hacia los 4 años, para ganarse el niño la aprobación de los demás, comienza a hacer uso de sus habilidades y destrezas, repitiendo aquellas que provocan más admiración. Es el "Periodo de gracia". A los 5 años, como ve que sus gracias no le garantizan un afecto incondicional, el niño introduce un nuevo elemento

"la imitación de los demás". De esta forma, una relación que comenzó siendo de oposición termina siendo de identificación.

SEGÚN ERIKSON, EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD, DESDE UNA VERTIENTE PSICOANALÍTICA.

Erikson (1983) hace un estudio, el Desarrollo de la Personalidad, desde una vertiente psicoanalítica. Nos lo presenta como una sucesión de Etapas Psicosociales, cuyo objetivo es la formación del yo, del sí mismo personal, en un contexto sociocultural. Esta teoría resalta los aspectos sociales y culturales en el desarrollo humano. Podríamos decir que es una Teoría de la Crisis, cada etapa enfrenta a la persona con una nueva crisis de crecimiento que si es superada, adecuadamente, existen mayores posibilidades de éxito en la siguiente etapa.

Fases fundamentales:

- *Confianza frente a desconfianza.* Abarca hasta el año y medio. El niño adquiere seguridad en que sus necesidades serán atendidas cuando aparezcan. Del estado de placer y seguridad que tenga en la etapa fetal, el niño pasa a un medio exigente y hostil. La dinámica básica en esta situación de dependencia es la confianza-desconfianza. A partir de experiencias positivas como mamar, caricias,..., el niño elaborará una confianza básica en otras personas. Los niños que sufren privaciones desarrollarán una personalidad con tendencia a la desconfianza y el pesimismo.

- *Autonomía frente a vergüenza y duda.* Va desde el año y medio a los tres años. Se caracteriza por el progresivo descubrimiento y ejercicio de las propias capacidades y habilidades. El niño experimenta conflictos entre sus propios deseos y los de sus padres. Quieren hacer las cosas por sí mismos, de ahí que el control motor y el de esfínteres sean la fuente principal del sentimiento de autonomía. Si fracasan en los hábitos de limpieza, desplazamiento,..., el niño puede sentirse avergonzado, rígido y controlado.

- *Iniciativa frente a culpa.* Va desde los 3 a los 6 años. La autonomía adquirida, anteriormente, orienta al niño a explorar nuevos dominios y logros, probándose a sí mismo, sus capacidades y destrezas. En esta etapa, los niños, toman mucho su propia iniciativa. Se mueven, son imaginativos, descubren entretenimientos y juegos. Si la actividad exploratoria le es posible, aún con sus limitaciones, el niño desarrolla un sentimiento de autonomía dentro de esos límites, mientras que si predominan las restricciones, las actividades del niño vienen seguidas por sentimientos de culpa en relación con el no respetar las normas.

A continuación presentamos los Hitos Evolutivos correspondientes a las distintas áreas que abarcan desde los 0 a 6 años y que vienen reflejados en "Propuesta de Secuencia. Educación Infantil". 1992. Madrid: MEC.

HITOS EVOLUTIVOS

EDAD	AREA MOTORA	AREA COGNITIVA	AREA LINGÜÍSTICA	AREA AFECTIVO-SOCIAL
0-4 MESES	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicio de reflejos. -Sostiene la cabeza -Interés centrado en sí mismo. -Coordinación de reflejos y movimientos. -Presión cubito palmar (sin pulgar) -Sigue con la vista un objeto en movimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Primeros reflejos neonatales que constituyen los primeros esquemas. -Reacciones circulares primarias cíclicas y conservadoras. -Coordinación de diferentes movimientos. -Aparecen los primeros momentos de conservación del objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Llantos y gritos sin actividad articuladora diferenciada. -Gira la cabeza hacia la fuente del sonido. -Discrimina la voz humana. -Discrimina rasgos emocionales en la voz. -Contacto ocular con acompañamientos vocálicos. -Balbuceo de sonidos que se aproximan al lenguaje. -Entonación ascendente y descendente. Ciertas formas de grito corresponden a malestar y otras a bienestar. -Gorjeos, arrullos y juegos vocales. -Atención conjunta: sigue la mirada de su madre sobre distintos objetos. -Imita sus propios sonidos y también se inicia en la imitación de sonidos de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dependencia absoluta del adulto (no pasivo). -Diálogo tónico con la figura de apego. -Sigue con la mirada la cara humana. -Reconoce a la madre. Sonríe cuando le sonríen. -Desea ver cuanto hay a su alrededor. -Se centra más en sí mismo. -Ejercita y juega con su cuerpo.
4-8 MESES	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad sobre los objetos-interés. -Coordinación viso-manual. -Movimiento en espejo. -Imitación de movimientos que ya ha experimentado. -Reptación. -Se sienta sin ayuda. -Independencia de movimientos de cada mano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reacciones circulares secundarias: actividad centrada fuera de su propio cuerpo. -Aparecen procedimientos (todavía fortuitos) para prolongar situaciones agradables. -Imitación: está sujeta a conductas que previamente ha realizado. -Conservación: sigue objetos con la mirada y busca aquellos que se le han caído. 		<ul style="list-style-type: none"> -Puede anticipar y sabe cuando llega el alimento.
8-12 MESES	<ul style="list-style-type: none"> -Presión palmar, en pinza. -Agarra objetos pequeños, los golpea. -Inicia el gateo. -Se voltea y se pone de pié. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coordinación de esquemas secundarios: conducta intencionada (intención antes de la acción). -Desarrolla y combina esquemas conocidos en lugares distintos a los habituales. Movilidad de esquemas. -Busca objetos totalmente ocultos siempre que observe la trayectoria (todavía con dificultades). -El objeto cobra importancia en sí mismo. -Imita movimientos que observa en los otros y acciones que incluso no le son visibles. -Conducta anticipatorio de sonidos y acciones que revela el comienzo de la memoria y la representación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Avanza hacia un objeto y lo designa con el gesto: rutinas de juego con actividad verbo-gestual. -Balbuceo reduplicativo. -Secuencias más largas y con entonación que parecen expresar alguna cosa significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profundiza en la cara de la madre, le sonríe, extraña y rechaza a los desconocidos. Vínculo de apego selectivo. -Le gusta estar rodeado de gente. -Hace gracias. -Sonríe ante su imagen en el espejo. -Aparece la alegría y la tristeza (placer anticipado y displacer anticipado).

HITOS EVOLUTIVOS

EDAD	AREA MOTORA	AREA COGNITIVA	AREA LINGÜÍSTICA	AREA AFECTIVO-SOCIAL
1-2 AÑOS	<ul style="list-style-type: none"> -Marcha. -Experimentación y acción sobre los objetos. -Trepá. -Comienza a usar perfectamente una mano. -Enorme actividad y autonomía motriz correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reacciones circulares terciarias. -Elaboración del objeto: puesta en marcha de nuevos esquemas (no simple repetición de acciones). -Gran experimentación con variaciones en la acción. -Imitación activa y deliberada con gran acomodación al modelo. -Busca objetos totalmente ocultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece comprender mucho más de lo que es capaz de expresar. -Primeras combinaciones de dos palabras: acciones, relaciones de posesión, relación de localización, denominación, petición. -Inicio de la gramática o sintaxis. -Rápido incremento de léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es algo más independiente. -Intenta influir en el comportamiento de los demás. -Sentimientos yóxicos: Egocentrismo, deseo de posesión y dominio ("mío"). -Disidente. La oposición más que agresiva es auto conservadora. -Negatividad. Rabieta. -Control de esfínteres. -Grandes conflictos entre su deseo de independencia (yo solo) y su necesidad del adulto. -Comienza a jugar con otros niños y a simular situaciones con juguetes, aunque predomina el juego de forma paralela. -Puede esperar y anticipar. -Capta expresiones emocionales de los otros. -Le gusta jugar solo y con otros niños. -Puede ser dócil y rebelde. -Posee una conducta más sociable. -"Crisis de independencia". Afianzamiento del yo. -Aparecen conflictos en su identificación con el adulto. -Asume las diferencias sexuales. -Juego simbólico.
2-3 AÑOS	<ul style="list-style-type: none"> -Emancipación motora: corre, para y gira. -Coordina ojo-pie, sube y baja escaleras con los dos pies. -Buena rotación de muñeca. -Capacidad de guardar el equilibrio sobre diferentes superficies. 	<ul style="list-style-type: none"> -Combinaciones mentales que posibilitan la representación del objeto mediante símbolos (puede anticipar las consecuencias de sus acciones). -El objeto como algo permanente e independiente de su acción sobre él. -Busca objetos escondidos aunque no conozca la trayectoria seguida. -Imitación diferida (sin presencia real del objeto). 	<ul style="list-style-type: none"> -Percepción exacta de los sonidos del lenguaje. -Posee los elementos y mecanismos más básicos del lenguaje. -Frasas más complejas aunque no son gramaticalmente correctas. Puede elaborar más unos componentes que otros u omitir partes de la frase (por ejemplo, el predicado más elaborado que el sujeto). -Ausentes: artículos, preposiciones, conjunciones... -Estilo telegráfico. -Yuxtaposición de frases. -El lenguaje es la actividad simbólica más importante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capta expresiones emocionales de los otros. -Le gusta jugar solo y con otros niños. -Puede ser dócil y rebelde. -Posee una conducta más sociable. -"Crisis de independencia". Afianzamiento del yo. -Aparecen conflictos en su identificación con el adulto. -Asume las diferencias sexuales. -Juego simbólico.
3-4 AÑOS	<ul style="list-style-type: none"> -Soltura, espontaneidad y armonía de sus movimientos. -Control de partida y llegada del dibujo. -Acelera y modera la marcha a voluntad. Empieza a poder detenerse. -Hace la pinza correctamente. -Empieza a manifestar predominancia de un lado sobre otro. -Inhibe mejor los movimientos involuntarios. -Desarrolla la independencia segmentaria. 	<p>P. PREOPERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pensamiento simbólico. -Egocentrismo: <ul style="list-style-type: none"> * No separa su yo del medio que lo rodea. * Dificultad de tener en cuenta el punto de vista del otro. -Artificialismo (ultra-cosas). -Atribuye a seres extraños el origen de algunos acontecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende relaciones entre acontecimientos y las expresa lingüísticamente. -Progresiva utilización de pronombres personales, preposiciones y adverbios. -Coordinación de frases mediante conjunciones. Ordenan los acontecimientos y lo reflejan en sus frases. -Va adquiriendo las oraciones de relativo y las completivas. -Tiempos verbales: pasado (verbos y adverbios), futuro (planes de acción inmediata). -Presta más atención al significado que a la forma de las emisiones orales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Le gusta jugar solo y con otros niños. -Puede ser dócil y rebelde. -Posee una conducta más sociable. -"Crisis de independencia". Afianzamiento del yo. -Aparecen conflictos en su identificación con el adulto. -Asume las diferencias sexuales. -Juego simbólico.

HITOS EVOLUTIVOS

EDAD	AREA MOTORA	AREA COGNITIVA	AREA LINGÜÍSTICA	AREA AFECTIVO-SOCIAL
4-5 AÑOS	<p>-Recorta con tijeras.</p> <p>-Por su madurez emocional, puede permanecer más tiempo sentado aunque sigue necesitando movimiento.</p> <p>-Representación figurativa: figura humana.</p>	<p>-Gran fantasía e imaginación.</p> <p>-Omnipotencia mágica (posibilidad de alterar el curso de las cosas).</p> <p>-Finalismo: todo está y ha sido creado con una finalidad.</p> <p>-Animismo: atribuir vida humana a elementos naturales y a objetos próximos.</p> <p>-Sincretismo: imposibilidad de disociar las partes que componen un todo.</p> <p>-Realismo infantil: sujeto a la experiencia directa, no diferencia entre los hechos objetivos y la percepción subjetiva de los mismos (en el dibujo: dibuja lo que sabe).</p> <p>-Progresivamente el pensamiento va haciéndose más lógico:</p> <p>* Conversaciones.</p> <p>* Seriaciones.</p> <p>* Clasificaciones.</p>	<p>-Aparecen las oraciones subordinadas causales y consecutivas.</p> <p>-Comienza a comprender algunas frases pasivas con verbos de acción (aunque en la mayoría de los casos supone una gran dificultad hasta edades más avanzadas por la necesidad de considerar una acción desde dos puntos de vista y codificar sintácticamente de modo diferente una de ellas).</p> <p>-Puede corregir la forma de una emisión aunque el significado sea correcto.</p> <p>-Ha adquirido las estructuras gramaticales de la lengua.</p> <p>-Frases complejas.</p> <p>-Utilización de artículos determinados e indeterminados.</p> <p>-Más explícitos y completos en sus explicaciones.</p> <p>-Usa la lengua con progresiva corrección en diferentes contextos y situaciones comunicativas y con distintos propósitos.</p> <p>-Comienza a percibir la ambigüedad del lenguaje y progresivamente a disfrutar con juegos verbales y chistes.</p> <p>-Progresiva flexibilidad en el uso del lenguaje y en la forma de conciencia de sus formas.</p>	<p>-Más independencia y con seguridad en sí mismo.</p> <p>-Pasa más tiempo con su grupo de juego.</p> <p>-Aparecen terrores irracionales.</p> <p>-Realiza solo las tareas cotidianas.</p> <p>-Prefiere los juegos asociativos. Aparecen bandas, líderes...</p> <p>-Resuelve los conflictos con sus iguales de otras formas.</p> <p>-Juegos de papeles. Empiezan los juegos de reglas.</p> <p>-Siente curiosidad sexual.</p> <p>-Sentimiento de vergüenza y conciencia moral. Surge la culpabilidad.</p> <p>-Reglas sociales.</p>
5-6 AÑOS	<p>-Acomodación postural en diversas situaciones.</p> <p>-Se consolida la lateralidad, pero todavía no es definitiva.</p> <p>-Elabora adecuadamente los procesos de estimulación tónica voluntaria: excitación, distensión, contraste tónico.</p> <p>-Corre manteniendo el equilibrio.</p> <p>-Prefiere actividades manipulativas que requieren gran inhibición motriz.</p> <p>-Coordinación visomotora: lápiz, tijera, punzón-escritura.</p>			

EL PAPEL DEL ADULTO EN EL PROCESO DE INTERACCIÓN EN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

En el desarrollo de la personalidad del niño juega un papel fundamental el adulto. La acción, la experimentación, el juego y el intercambio social con los adultos y sus compañeros son los momentos más idóneos para el aprendizaje infantil.

El ámbito de las experiencias y los aprendizajes del niño vendrán definidos por la buena planificación de las actividades y situaciones por parte del adulto. El niño se irá desarrollando según sus posibilidades, ayudado por la organización que el adulto hace de las distintas experiencias y situaciones de aprendizaje.

En el ámbito de las relaciones sociales, el niño interacciona con el adulto y con sus iguales. Al adulto es a quien tiende a imitar buscando su afecto y consideración. El adulto le transmite lo que se espera de él.

El adulto educa al niño, a veces de forma no intencionada, por medio de actividades, valores, afecto, expectativas.

La imagen que tiene el niño de sí mismo está construida en una combinación de su realidad corporal, sus capacidades, sus gustos y preferencias como individuo y miembro de un grupo (familia, clase, barrio,...). La valoración que él tenga de sí mismo será positiva si se le ha alentado en sentimientos de valoración, afecto, admiración, y negativa si ha sido poco valorado, querido, comparado con los demás en desagravio. El papel del adulto es muy importante y trascendente para el buen desarrollo personal del niño y una autoestima equilibrada.

La familia, primer agente de socialización.

La escuela, hasta hace pocos años, estaba considerada

socialmente como el agente cuya finalidad era instruir al alumno. Los conocimientos que adquirirían los niños dependían del sistema educativo, y no se contemplaba esta etapa infantil como educativa.

En los dos últimos siglos se han originado cambios en el mundo industrial, económico y social apareciendo una nueva cultura educativa. La función de la escuela no solo ahora es instruir, sino es educar y formar; y las familias deben y tienen la responsabilidad de educar a sus hijos. Ambas actuaciones familia-escuela es importante durante toda la escolaridad, pero es aún más fundamental en la etapa de 0 a 6 años.

Actualmente, el proceso histórico de transformación que vive el medio familiar y la sociedad hacen que la escuela comparta con la familia el papel de proporcionar al niño experiencias que serán básicas para su desarrollo y sus primeros aprendizajes.

La familia es el primer responsable de proporcionar los primeros estímulos, vivencias e interacciones al niño haciendo que se sienta seguro. La familia es el primer agente de socialización en la vida del niño. En nuestra sociedad de hoy se está produciendo un fenómeno a destacar:

- El núcleo familiar cada vez es más reducido, menos hijos, abuelos y tíos viven en espacios urbanos cada vez más separados, familias monoparentales,...
- La edad de inicio de la escolaridad no obligatoria es menor debido a razones socio-laborales.
- Una mayor conciencia de la existencia de un hijo y sus implicaciones educativas, vivenciales,...

Por tanto, la vida de la mayor parte de los niños transcurre entre dos mundos el familiar y el escolar a más temprana edad, que actúan conjuntamente en su desarrollo global. Todos los agentes educativos deben aunar sus criterios de actuación con coherencia para el buen desarrollo psicológico del niño. Familia y Escuela caminarán unidas como agentes más

significativos e importantes de implicación. La Familia realiza el papel protagonista pues no sólo garantiza la supervivencia física del niño, sino porque en ella se realizarán los aprendizajes básicos necesarios para desenvolverse en la sociedad así como aprender valores, el lenguaje, normas básicas de higiene,..., por medio de observación e imitación, recompensas y castigos, así la familia va modelando las características psicológicas del niño mientras está bajo su custodia. La familia no tiene un poder absoluto sobre el niño:

- Debido a cuestiones de salud, adaptabilidad a las circunstancias o personas, la escuela y sus compañeros que influirán de forma paralela a los padres.
- Y la familia está bajo la influencia de factores como situación económica, política y economía de la sociedad en general,...

Los padres difieren unos de otros en cuatro dimensiones fundamentales, según los estudios de Maccoby, E. E. (1988), Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983) y Damon, W. (1988):

1. **Grado de control.** Los padres que intentan influir en el comportamiento del niño son los que ejercen mucho control sobre ellos.
2. **Comunicación padres-hijos.** Los padres que usan el razonamiento para obtener la conformidad del hijo son los altamente comunicativos y explican las razones de una medida adoptada.
3. **Exigencias de madurez.** Los padres que presionan y animan a sus hijos a desempeñar al máximo sus posibilidades en aspectos sociales, intelectuales, y emocionales, así como sean autónomos en sus decisiones, son los que les exigen altos niveles de madurez.
4. **Afecto en la relación.** Los padres afectuosos son los que manifiestan gran interés y afecto por el niño, además de lo que

implica su bienestar físico y emocional. Son sensibles a sus necesidades, preocupándose por sus deseos y con alegría ante sus logros y comportamientos.

Por tanto nos encontramos con tres tipos diferentes de padres:

- **Padres autoritarios.** Tienen bajos niveles de comunicación y afecto, con exigencias de madurez y alto nivel de control. No facilitan el diálogo, a veces lo rechazan como medida disciplinaria. Los hijos manifiestan pocas expresiones de afecto con sus iguales, no saben llevar la iniciativa, poco espontáneos, poco alegres, con facilidad se irritan y son vulnerables a las tensiones.
- **Padres permisivos.** Tienen alto nivel en comunicación y afecto, aunque bajos en exigencias de madurez y control. Su actitud ante el comportamiento del niño es positiva y aceptan sus conductas, deseos y usan poco el castigo, no les exigen responsabilidades ni orden, rechazando el poder y el control sobre el niño. Los hijos tienden a tener problemas para controlar sus impulsos, dificultades al asumir responsabilidades, son inmaduros y tienen niveles bajos de autoestima, pero son más alegres y con mayor vitalidad que los hijos de padres autoritarios.
- **Padres democráticos.** Presentan niveles altos de comunicación y afecto, así como exigencia de madurez y control. Afectuosos, refuerzan el comportamiento del niño y evitan el castigo. Controlan y dirigen al niño teniendo presente sus sentimientos, puntos de vista así como sus capacidades evolutivas, y se les explica el porqué de una medida adoptada. No se les concede caprichos y menos con llanto o gimoteos, pero sí cambian de actitud al escuchar el argumento del niño. Los hijos tienen altos niveles de autocontrol y autoestima, son más interactivos, independientes, capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa y a la vez son cariñosos.

En la educación familiar es importante la socialización como norma básica y esencial.

Concepto de Socialización.

La socialización es un proceso que sufre toda persona en cualquier sociedad y tiempo. Desde su nacimiento aprende una cultura concreta para ser miembro de una sociedad determinada, adquiriendo así una personalidad que le permite vivir en esa sociedad o medio social. La persona aprende e interioriza a lo largo de su vida los elementos socioculturales del medio ambiente, los integra en su personalidad bajo la influencia de agentes sociales y experiencias significativas, adaptándose así al entorno sociocultural donde va a vivir.

La Familia es fundamental en este proceso de socialización, pues será en el círculo familiar donde se van a producir las primeras relaciones interpersonales y experiencias del niño adquiriendo unos modelos de conducta. Estos primeros contactos con sus padres y hermanos ayudarán a su adaptación a sí mismo y a su medio.

Son los padres los que hacen posible los contactos sociales de sus hijos con personas ajenas a la familia pues deciden su ingreso a la Escuela Infantil, así como posteriormente el tipo de colegio al que irán y todo lo que ello engloba.

Hay tres procesos básicos para comprobar como se socializa el niño y hace suyos los valores, comportamientos y motivos propios de su cultura:

-Aprendizaje por refuerzos. Los padres ante determinadas actitudes y comportamientos de sus hijos proporcionan recompensas. Las respuestas castigadas tienden a disminuir e incluso desaparecen. Un niño con 2 años que explora su entorno, y los adultos le prestan atención aprenderá comportamientos de seguridad, independencia y competencia, si por el contrario se le castiga ante esas exploraciones del medio se le crea al niño inseguridad y dependencia.

-**Aprendizaje por imitación de modelos.** Por medio de la observación, el niño, adquiere conductas de otras personas. Los padres son modelos y el niño se socializa imitándolos. En la escuela serán modelos a imitar el profesor y los compañeros, interiorizará valores, normas, destrezas, habilidades. La TV también es un medio influyente así imitará a sus personajes preferidos, de ahí la importancia que sean programas televisivos que favorezcan comportamientos cooperativos y no violentos.

- **Proceso de identificación.** La identificación será más influyente que la observación o la imitación. El niño se identifica con los padres y maestros, proporcionándoles seguridad y satisfacción al sentirse identificado con el adulto.

Estos tres procesos básicos se complementan entre sí e interactúan a la vez. Los niños necesitan de los adultos, principalmente de los padres, para satisfacer sus necesidades biológicas, pero a la vez les proporciona una oportunidad para la interacción social, siendo un estímulo en su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor.

Transformación de la función educativa de la familia en la historia y su competencia socializadora.

Hoy se habla de crisis en la institución familiar, con una tendencia general hacia la reducción de la familia. Se ha pasado de la familia extensa a la familia nuclear.

La historia del progreso humano la podemos dividir en tres etapas.: estado salvaje, barbarie y civilización. Corresponde a cada una de ellas un tipo de familia: promiscuidad, matrimonio de grupo y poligamia, y monogamia.

En la sociedad pre-industrial se habla de familia extensa. Son unidades familiares que combinan más de dos generaciones, integradas por adultos e hijos, los cuales se extienden verticalmente en tres o más generaciones. Estas familias pueden integrar varios grados de parentesco, extendiéndose horizontalmente a fin de incluir primos y pariente políticos.

La familia tradicional, extensa o doméstica, como es denominada por Zimmermann (1988), tiene pluralidad de funciones en relación con sus miembros y con la sociedad: factor de reproducción, educativo, religioso, político, económico. Se da una rígida y amplia jerarquía familiar.

La familia nuclear es una pequeña unidad constituida por los padres y unos hijos, es propia de la sociedad industrial. Tiene como ventajas la movilidad geográfica y social. La incorporación de la mujer al trabajo según las investigaciones de Thompson, R. F. (1967) revelan el efecto benéfico que causa en la vida familiar.

Hoy se habla de la **crisis actual de la familia**. Ha pasado de ser una unidad de producción a una unidad de consumo, y esta crisis corresponde a un momento de cambio y de búsqueda de nuevas formas de organización. Se contempla en el alto porcentaje de divorcios y la incorporación de la mujer al trabajo, como nuevas formulas familiares en busca de una renovada identidad familiar que se acomode a los actuales cambios sociales.

La familia cambia en su estructura, funcionamiento y roles a desempeñar como institución social adecuándose a las circunstancias históricas en tiempo y lugar. Pero sigue teniendo dos funciones fundamentales:

1. Asegurar la supervivencia física del recién nacido.
2. Construir su identidad a través de procesos de interacción y vínculos afectivos que se establezcan internamente.

Es la responsable de proporcionar al niño los primeros aprendizajes sociales, normas y pautas de comportamiento que le ayudarán a adaptarse a la cultura donde viven. Dependerá de diversas variables familiares, como hábitat (rural, urbano), nivel socioeconómico, personalidad de los padres y su relación, tipología de la familia (número de miembros, monoparental,...) y actitud de los padres ante la educación de sus hijos.

Félix López (citado en J. Palacios y otros, 1999) nos dice, en el capítulo que escribe en el citado libro, que "numerosos psicoanalistas dedicados al estudio de los **niños sin familia** (Spitz, R. A. 1946; Bowlby, J. 1951), venían

insistiendo en la importancia que los cuidados afectivos de la madre tienen para el desarrollo general; especialmente en las áreas sociales, el desarrollo de los niños se ve gravemente afectado a pesar de que se les ofrezcan buenos cuidados físicos. Aunque muchas de estas afirmaciones han sido posteriormente discutidas y matizadas (Rutter, M. 1979), contribuyeron a preparar el terreno a la teoría de apego.

En 1958, coincidieron en un symposium internacional Harlow y Bowlby; éste empezó a sospechar la posibilidad de una teoría unificada de los vínculos afectivos (Bowlby, 1969), que considerara a éstos como una necesidad original no dependiente de otras.

Los *estudios sobre percepción* del recién nacido (Gibson, 1979; Ruff, 1980) al demostrar la precocidad de las capacidades del niño para la organización perceptiva del mundo, por un lado, y los trabajos sobre el conocimiento social del niño (Lamb, 1979; Flavell y Ross, 1981), al probar la especificidad y prioridad "temporal-significativa" del conocimiento de los miembros de la propia especie, por otro, han contribuido con numerosos datos a fundamentar la teoría del Apego. Esto nos permite hoy presentar un cuadro bastante coherente, en el cual se reconoce al niño, desde el nacimiento, como un activo buscador de los miembros de su especie hacia los que está original y preferencialmente orientado cognitivamente y afectivamente. Visión ésta muy de acuerdo con conceptos predominantes en la psicología actual: sujeto activo, conducta como adaptación, ambiente significativo, etc.

En 1969, J. Bowlby publicó el primer volumen de la serie *Attachment and Loss*, titulado *Attachment*. En él se ofrece la **primera teoría elaborada sobre el Apego**. A partir de este trabajo, las publicaciones son innumerables (Bowlby, 1973, 1980; Ainsworth y Bell, 1970; Ainsworth y al. 1978; Schaffer, 1971; Rajecki y al., 1978; Parkes y Hinde, 1982; Sroufe y Waters, 1977, etc).

El proceso de socialización y el desarrollo afectivo estará favorecido por:

- Padres que interactúan paralelamente con el niño, con

interpretación adecuada a sus demandas.

- Confianza en las posibilidades de los hijos.
- Respuestas adecuadas, normas de conducta con coherencia a su nivel evolutivo.
- Responsabilidad compartida para criar al niño.
- El niño se relaciona desde muy temprano con iguales primos, vecinos,...
- El niño establece no sólo con la figura de apego interacciones con varias personas.

En ocasiones padres y madres se sienten incompetentes para aportar al niño los aprendizajes y vivencias necesarios antes de su incorporación a la escuela obligatoria.

Las **investigaciones llevadas a cabo en 1991** sobre las **ideas de los Padres respecto a la Educación Infantil** vienen reflejadas en el documento de las **“Cajas Rojas” del MEC**, con las siguientes conclusiones:

1. Los padres eligen como misión primera de la Educación Infantil la estimulación de las relaciones sociales y la socialización.
2. La estimulación de la imaginación y la creatividad es también un valor preferente para los padres, así como para el desarrollo motor.
3. La valoración del aprendizaje de la disciplina es baja.
4. Aunque valoran el papel de la Educación Infantil como preparación para la escolaridad posterior, asignan una baja valoración al aprendizaje de la lectura y la escritura.

De aquí se desprende un grado de aceptación de cooperación entre Familia y Escuela con un amplio margen de coincidencias en cuestiones básicas.

Entre las expectativas comunes podemos destacar:

- Que los niños sean atendidos en un clima de seguridad y confianza.
- Posibilidad de participar en el Proyecto Educativo.
- Participar en las actividades escolares, extraescolares, Consejo Escolar, APA,...
- Información periódica sobre la evolución de los hijos.
- La escuela debe ser una prolongación de la familia y que no signifique ruptura.
- Se realicen en los centros actividades de formación dirigidas a padres.

La Familia es fundamental en la formación del individuo y las instituciones son las que ayudan a los padres en esta tarea, pues son ellos los que transmiten los valores que más aprecian y consideran prioritarios para sus hijos.

La Escuela complementa esta ardua tarea educativa del hogar familiar, y en ocasiones suple donde no pueda llegar, por lo que es fundamental que exista una colaboración entre Familia-Escuela como viene reflejado en la LOGSE.

La función educativa de los centros de Educación Infantil se entenderá como complementaria a la que ejerce la familia como se establece en los RR. DD. 1330/91 de 6 de septiembre. Un principio metodológico fundamental en la Educación Infantil, recogido en el RD. 1333/91 de 6 de septiembre, es la colaboración y coordinación entre el equipo docente y las familias.

Según Bowlby (1980) “el **APEGO** es el lazo afectivo que una persona o animal forma entre él mismo y otro de su especie, un lazo que les impulsa a estar juntos en el espacio y a permanecer juntos en el tiempo”.

Este lazo afectivo con la figura de Apego se rompe cuando un niño de dos o tres años se incorpora a la escuela originando un conflicto que, según Carmen Ibáñez (1992), la forma de solucionarlo es por medio de lo que llamamos **PERIODO DE ADAPTACIÓN**. Un tiempo que se emplea para que el niño asimile con felicidad esa ruptura y unión con su figura de Apego.

El Periodo de Adaptación es fundamental, ya que la actitud del niño ante la escuela, las relaciones sociales, a lo largo de su escolarización van a depender de cómo haya asimilado este proceso de separación del hogar, ya sea de forma positiva o negativa. La entrada a la escuela infantil supone un gran cambio para el niño con una salida del entorno familiar donde ocupa un rol definido, espacio conocido, protegido y seguro para introducirse en un mundo desconocido para él y más amplio, teniendo por ello que aceptar la separación de las personas queridas y cercanas creándole una inseguridad.

Es un proceso personal y voluntario que debe ir construyendo y conquistando desde el inicio a su incorporación a la escuela infantil, contando con la ayuda de padres y educadores.

El niño aprenderá a convivir en un entorno distinto al familiar y a relacionarse de forma diferente hasta ahora compartiendo espacios, juguetes,..., y personas que serán significativas para él.

Los padres juegan un papel fundamental en el Período de Adaptación, pues el niño capta sus actitudes y actúa en consecuencia.

Si se ha llevado a cabo una buena programación del Periodo de Adaptación, con una reunión previa donde se recojan todos los datos del niño y familia, costumbres, pautas de alimentación, etc., y explicándosele el educador bien a los padres en un clima de confianza, el niño conseguirá ser feliz en la escuela.

Pero, antes de comenzar en el mes de septiembre el curso escolar, al terminar el mes de junio, ya se convoca a los padres de los nuevos niños y niñas que acudirán por primera vez al colegio a una reunión preparatoria. El educador les explicará las normas y pautas a llevar en casa, en el período de

vacaciones de verano, antes de la incorporación de su hijo/a en el mes de septiembre al colegio.

Durante los primeros días de escolarización es conveniente que acudan los padres al centro u otros familiares del niño y que conozcan el proyecto del centro. La entrada se hará de forma escalonada los días y horas que se estipulen para que no coincidan muchos padres al mismo tiempo, y así conseguiremos un clima de tranquilidad y seguridad para los niños. La escuela y el aula son un medio nuevo para el niño y es conveniente dar unas pautas a los padres sobre como deben actuar y qué hacer mientras están ellos presentes. El educador debe organizar la marcha del grupo, y resolver los posibles conflictos que puedan surgir entre los niños. En este periodo de adaptación hay que centrarse fundamentalmente en el juego y en la interacción con los niños, y tanto padres y educadores ser realistas y comprensivos con las circunstancias familiares y de la escuela.

El RD. 1333 de 6 de Septiembre de 1991, por el que establece el Currículo de la Educación Infantil, recoge:

“La llegada del pequeño por primera vez al centro de Educación Infantil debe ser detalladamente planificada. Una cuidada organización del período de adaptación establecerá las condiciones materiales y personales para que éste no sea traumático. El Centro debe poner los medios a su alcance para la adaptación del niño a su nuevo medio”. Por tanto, es responsabilidad de los padres y educadores organizar un adecuado Período de Adaptación para que el niño, en esos primeros tiempos de escuela, los asuma sin traumas.

Una de las actividades de cooperación más importantes por las repercusiones que conlleva en el bienestar del niño y su vivencia en la escuela es la implicación de los padres durante el período de adaptación del niño a la escuela.

El MEC refleja en un documento de las “Cajas Rojas” que un niño ha superado sin dificultad la figura de apego y el proceso de adaptación a la escuela cuando:

- Es capaz de relacionarse con el grupo de niños y con el adulto, expresando su afecto y su mundo interno emocional sin temores.
- Habla de las experiencias vividas en los diferentes medios sociales en los que se desenvuelve.
- Adopta conductas relajadas socialmente e individualmente, cuando abandona la agresividad o el aislamiento y utiliza de forma coherente el egocentrismo característico a su edad.
- No espera a sus figuras de apego con ansiedad durante el horario escolar y asimila la permanencia de estas figuras en el centro sin reclamar constantemente el acercamiento físico.
- Utiliza todo el espacio del aula y se mueve con soltura por el resto de la escuela.
- Aporta objetos de casa al aula y lleva los del colegio a casa, devolviéndolos una vez utilizados.

El papel de los adultos que acompañan al niño será:

- No suplantar la experiencia del niño restándole de esta forma su vivencia y el descubrimiento de sus recursos que le aportarán seguridad.
- No evitarle ni el conflicto ni la pena, sino proveer los medios para que pueda crecer con ella.
- Proveer un entorno donde pueda experimentar sus confusos y contradictorios sentimientos sin miedo.

La función de los adultos es facilitar y canalizar, la dirección del proceso le pertenece al niño. Él conseguirá su forma de afrontarlo.

La actitud del educador será receptiva, de búsqueda, de conocer las peculiaridades de cada niño, y de esta forma se siente único, conocido y no como grupo desde el inicio. Los tiempos, el espacio, el grupo, ritmos y

organización han de ser flexibles para que el niño haga de esta forma cada cosa suya. Ha de sentir con una referencia clara donde pertenece, un lugar seguro donde jugar y estar. El educador debe disponer de los recursos pedagógicos como espacios para juego libre (rincones de juego), situaciones de diálogo o juego, juegos y actividades colectivas, así como para realizar actividades en tutoría o en cooperación.

Es fundamental para que todo llegue a buen término que el educador tenga un gran conocimiento del mundo de la psicología infantil. Es importante conocer al grupo por medio de la observación recogiendo aspectos socioafectivos como preferencias, intereses,..., actitudes (autonomía, capacidad de expresión y de juego, de relaciones, amistad, participación en el grupo, integración,...) y desarrollo madurativo.

El educador mantendrá un contacto continuo de información y seguimiento, así como de orientación a la familia:

- De una forma informal a la entrada o mejor a la salida.
- Por medio de entrevistas, cuestionarios.
- Informes individuales.
- Horario de visita de padres.

Y si es general, por medio de:

- Reuniones.
- Carteles.
- Libreta viajera.
- Circulares o folletos.

Una visión global integral del niño implica considerar sus vivencias, experiencias y situaciones como educativas e incorporarlas al aula como trabajo nuestro pedagógico como maestros. El niño aprende de sí mismo y del mundo físico y social que le rodea a través de su vida familiar, social y lúdica. Desarrolla así su inteligencia y crece social y emocionalmente.

Por tanto, el profesor/a debe tener en cuenta unos **criterios para el desarrollo de las actividades**. Destacan los siguientes, que vienen reflejados en las "Cajas Rojas" de Educación Infantil del MEC:

- Las actividades han de ser **significativas** para los niños y niñas de forma que les permitan implicarse globalmente, que les gusten, les llamen la atención y supongan un reto para su competencia personal.
- La **interacción entre iguales** constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden al servicio de los propósitos educativos del profesor; por tanto, las actividades planteadas han de posibilitar momentos donde se lleve a cabo la interacción con los niños y con el adulto, en un clima acogedor, seguro y cálido.
- El profesor organizará las actividades **considerando todos los ámbitos de experiencia, los intereses y necesidades de los niños** con objeto de decidir aquellas más adecuadas para desarrollar los objetivos y contenidos en el contexto determinado.
- La **participación de los distintos miembros de la comunidad** (padres, profesores y otros profesionales del entorno) estará presente en la planificación de las actividades con objeto de relacionar al niño en su contexto.
- Otros aspectos que el profesorado debe tener en cuenta son el espacio donde se va a realizar la actividad, **el tiempo (o tiempos)...dedicado a ella y los materiales que se van a emplear**; todo ello ha de decidirse teniendo siempre presentes las características y peculiaridades de los niños y niñas que componen cada grupo.
- Las actividades propuestas o recogidas por los niños, tras su realización, **han de ser evaluadas** por el profesor y por los

alumnos para reajustarlas continuamente, de manera que sea posible valorar los proyectos de trabajo, el proceso de su puesta en práctica, las dificultades, expectativas, graduación, materiales, y los resultados de los mismos.

Padres, maestros y comunidad escolar han de colaborar en la Educación Infantil, cada uno desde su posición, con pautas homogéneas de actuación y con un objetivo común "Conseguir el desarrollo armónico de la personalidad del niño desde tempranas edades".

REPRESENTACIÓN QUE EL NIÑO TIENE DEL MUNDO SOCIAL

El conocimiento social es la base del desarrollo social, a través del que el niño reconoce a las diferentes personas y su relación con ellas. El bebé debe reconocerse primero diferente a los otros, se produce entre los 18-24 meses.

La **Corriente Conductista** nos comunica que las personas que rodean al niño modelan de forma progresiva sus habilidades y características sociales. Actúan como factores externos contribuyendo al desarrollo del niño. La Corriente Conductista no tiene presente la participación del niño en la configuración de su propio desarrollo.

Hoy se considera que interviene en el desarrollo social: la base biológica, el ambiente (factores externos y procesos de aprendizaje) y el propio niño. El niño interactúa con el medio social y el ambiente que le rodea, produciéndose así los procesos de adquisición e interiorización.

La revisión realizada por Carolyn Shantz, en 1975 sobre el desarrollo del conocimiento social, señala que el área del conocimiento social se refiere a cómo los niños conceptualizan a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista de los otros. Se trata de conocer cómo el niño se representa a los otros e infiere sus experiencias psicológicas internas, Shantz incluye también en este campo el conocimiento

que el niño tiene de sí mismo y subraya el carácter interactivo de este proceso de construcción de la representación social: el niño va reuniendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas afectivas o comunicativas que suscita o las normas que deben ser respetadas.

Experiencias sociales del niño que Shantz diferencia en cuatro ámbitos principales:

1. El yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, tener intenciones, etc.
2. Las relaciones sociales diádicas: relaciones de autoridad, amistad,...
3. Las relaciones sociales de grupo que están inmersas dentro de sistemas de normas, roles, diferencias,...
4. Los sistemas sociales más amplios: familia, escuela, instituciones sociales, naciones,...

El niño va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su actividad continua y experiencia en todos los niveles: observando, preguntando, comunicándose, ensayando conductas nuevas, imitando el comportamiento de los otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que personas y grupos, naciones adoptan ante los mismos hechos, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre los otros, etc.

En el niño la **Relación Social** se produce primero con la madre, el padre y los familiares más cercanos, y después con las personas más próximas.

Primer Año

Comienza la relación social. Existe relación entre Comunicación y Socialización.

El niño a las cuatro semanas manifiesta comportamientos sociales, sigue las caras en su campo visual, se interesa por los ruidos y voces humanas. A las 16 semanas reconoce la cara humana y le sonríe, y a las 40 semanas le gusta estar rodeado de gente. A los 12 meses le encanta estar en grupo, repetir las acciones favorables en los demás, potenciando así su personalidad e identidad. Durante este primer año, el niño está socializándose.

A través de la familia adquiere unas normas sociales adaptándose a ellas. Más adelante las aplicará a su comportamiento social.

1-6 Años

- 1-3 años: expansión subjetiva (mundo próximo).
- 3-6 años: descubrimiento de la realidad exterior.

Poco a poco la personalidad social del niño va adaptándose a las normas de convivencia. Abandona a la familia para relacionarse con sus iguales, aunque sería una pseudosocialización ya que se encuentra ligado a su familia aunque esté en contacto con sus iguales.

Con sus iguales, actuará como un rival compensándolo con deseos de identificación, ya que los adultos le desencadenan conflictos. Sería una pseudocolaboración con los compañeros.

Desde los 5 años hasta los 6-7 el niño con sus compañeros mantiene una colaboración primitiva, pues no está interesado en el papel del otro, sólo porque le ayuda a representar el suyo. Aparece el juego simbólico (mamás, médico, tenderos,...). Así aparecen las normas que establecen sus relaciones con los otros, aunque las disputas son continuas siempre que se establezcan posesiones individuales. En la escuela el niño manifiesta los mismos conflictos que tiene en la familia.

FASES DE LA SOCIALIZACIÓN

0-3 años	Preescolar(3-6 años)		6-8 años
Interacción hogar →	(Descubrimiento realidad exterior)		---> Socialización
	Pseudosocialización *Juego paralelo *Amistad centrada en bienes materiales y dominio -Pseudocolaboración-colaboración primitiva	
	Amistades inestables. Egocentrismo en lo social: no se sitúa en la perspectiva de los otros. Juego simbólico. Personalismo (3años): Oposición, no, míó=>está descubriendo su individualidad. C. Edipo (3-5 años): Se resuelve con identificación progenitor del mismo sexo. Agresividad: manifestación de frustración.		Perspectiva social de carácter subjetivo progresiva descentración. Juego de reglas.

Shantz (1982) ha señalado cuatro estadios en el desarrollo social del niño:

1. **El yo y las demás personas** en tanto que piensan y sienten.
2. **Relaciones sociales diádicas** o relación entre su propio yo y otra persona próxima. Esta relación se establece en torno a unos

parámetros emotivos-afectivos.

3. **Relaciones sociales de grupo**, en tanto que el propio niño pertenece a un grupo en el que está inserto y del que ha de asumir sus normas, pautas...
4. **Un sistema social** más amplio como la escuela.

EL NIÑO DESCUBRE A LOS OTROS:

El desarrollo íntegro de la personalidad del niño desde su nacimiento, tiene hoy un gran valor. La socialización adquiere así un papel fundamental en este desarrollo, en el que intervienen conjuntamente familia y escuela.

El niño realiza el descubrimiento de los otros a través del proceso de la socialización. Es un proceso en el que el niño aprende e interioriza a lo largo de su vida elementos socio-culturales de su medio ambiente, los integra en las estructuras de su personalidad influida por su experiencia y agentes significativos, adaptándose al entorno sociocultural donde vive.

Alvaro Marchesi (1999) concreta el proceso de socialización en tres grandes ámbitos:

1. El conocimiento de sí mismo. Sin una adquisición plena y progresiva del autoconcepto, el niño no puede diferenciarse de los otros ni situarse en su perspectiva ni avanzar hacia estadios más maduros de socialización. Es por tanto un elemento decisivo, siendo el autoconcepto la percepción o concepto que cada uno tiene de sí mismo, de su propia identidad.

2. El conocimiento de los otros. W. Damon (1977) dice que "el niño conoce el mundo social a través de las interacciones que establece con los otros" y C. Shantz (1982) afirma que "el niño construye su experiencia social de la realidad a través de su actividad en su relación del propio yo y los otros, relaciones sociales diádicas, de grupo, y sistemas sociales más amplios observándolo, imitándolo, percibiendo, asimilando y participando".

3. La interacción con los demás. Las personas que rodean al niño van moldeando sus habilidades y características sociales, son factores externos que contribuyen al desarrollo del niño. En un primer momento se consideró que el principal determinante era la madre, pero se ha comprobado que es de igual forma influyente el padre, hermanos, los compañeros, el maestro, etc. E incluso él mismo. Todas las personas con quien interactúa el niño, son elementos importantes en su red social.

Los efectos de socialización entre la familia y la institución educativa son positivos cuando existen unas relaciones estables y coordinadas entre ambos entornos.

Las primeras relaciones sociales se realizan con las personas más próximas. Va ampliando este círculo de relaciones poco a poco, y las interacciones con otros niños serán con conflictos, necesarios y estimulantes para su desarrollo cognitivo, social y moral. A través de esta interacción el niño aprende a conocerse a sí mismo, construyendo su representación del mundo y así adquiere destrezas necesarias para su integración en la sociedad.

Wallon (1984) dice que “el niño desde que nace, mantiene con la madre una especie de simbiosis afectiva en la que la madre atiende las peticiones (gestos y reacciones) del niño. Estos gestos y reacciones van dirigidos hacia personas y son Gestos de Expresión. El gesto, la palabra y el dibujo serán modos de apropiarse de la realidad, y de reconstruirla a su medida, son elementos de comunicación y también herramientas de conocimiento”.

La dependencia del adulto, ayuda a que el niño vea la realidad y a sí mismo a través de las relaciones con otras personas. La actitud del niño tiene un carácter social, desde el inicio, entorno a la realidad. El adulto valora el comportamiento del niño a través de sus actitudes como una sonrisa, fruncir el ceño o una amenaza.

El niño va ampliando su participación social. Se podría decir que no es sociable hasta los **tres años**, pues su actividad y conversación es solitaria,

aunque esté en contacto con otros niños, ya que no existe conciencia clara de sí mismo.

La **crisis de oposición** le hace ver que existen otros como él, ayudándole a su afirmación personal y el descubrimiento de su YO. Esto le provoca una actitud de defensa hacia lo suyo, y cuando los percibe como conocidos intentará hacer una prolongación de sí mismo. Aparece así la pseudocolaboración, cada niño ocupa un lugar o desempeña un papel.

Es a partir de los **cuatro años** cuando tras haber tomado contacto con el grupo, se adapta a agrupamientos mayores (4-5-6 niños). A partir de este momento el niño descubre al otro, se vincula a él y está en vías de aceptarlo. Aproximadamente a los **cinco años** abandona poco a poco su egocentrismo se compromete con el grupo y los demás se convierten en modelos e imitadores. El **grupo de iguales** proporciona al niño una preparación para adaptarse y relacionarse con los demás según las mismas estrategias que se dan en la vida adulta. A nivel afectivo, el grupo es importante para experimentar la valoración personal.

Al final de la etapa de Educación Infantil los niños tienen bien establecidas las bases para sus relaciones de grupo y hacer elecciones afectivo-sociales.

Los comportamientos del niño en el grupo son:

1. **Territorialidad:** El niño defiende su espacio y se apropia de él. Ejemplo: su mesa, su silla,...Es conveniente marcar normas para evitar peleas; por ejemplo, poner en el respaldo de la silla una etiqueta con su foto, nombre y distintivo (su dibujito).
2. **Conducta de enfoque e influencia:** El entorno gira a su beneficio y su fin es obtener recursos de los demás. Provoca sentimientos de afirmación, satisfacción, culpabilidad, desilusión. Aquí el maestro debe incorporar metas de interacción, cooperación y ofrecer modelos alternativos al enfoque de capricho y manipulación.

3. **Conducta de alineación y cooperación:** El niño se une al grupo para beneficio suyo, logrando los objetivos del grupo (juegos,...).

El niño utiliza dos tipos de conductas para estos comportamientos:

1. Agresivas.
2. Persuasivas. Deseo de individualidad y reconocimiento de la autoestima. En sus relaciones con los demás le ayuda a comprobar los límites personales.

Las **etapas en el proceso de socialización por el grupo de iguales** serían:

1-2 años. El niño tiene una actividad solitaria, y su interés por los otros deriva de la curiosidad que despiertan en él, con sentimientos de rivalidad ante la atención y el amor del adulto. El otro lo trata como a un objeto para explorarlo y conocerlo. Aparece gran curiosidad por la conducta de los iguales, observándolos e imitándolos.

Hasta 3 años. Los grupos serán de 2 ó 3 niños, se buscan y les gusta estar juntos aunque todavía es difícil la colaboración. Es el "juego en paralelo", juegan juntos pero en realidad uno al lado del otro. El lenguaje es un monólogo colectivo, sería como un choque de afirmaciones. Debido a su egocentrismo es difícil que se ponga en el lugar del otro, por tanto es el educador el que enseñará a esperar turno en los juegos, en el hablar para intercambiar opiniones, etc.

4-5 años. Formará grupos de 4 ó 5 niños y las interacciones serán mayores. Se da el "juego asociativo", se tiene en cuenta los deseos de los compañeros. El niño es capaz de una colaboración en la que puede desempeñar un papel en el juego identificándose con un personaje pero sin aceptar claramente unas normas de grupo. El juego simbólico es colectivo.

6-7 años. Se da una auténtica colaboración con interacción social. En el juego espontáneo aparecen las reglas o normas de grupo.

El niño descubre a los otros a través del juego:

El juego va a permitir al niño adaptarse al contexto social que le rodea y además comprender y conocer el mundo en el que vive.

Según Piaget (1993), los juegos se clasifican en cuatro categorías: motor, simbólico, de reglas y de construcción.

Juego motor. El niño juega con la persona y objeto que tiene a su lado, explorando así su alrededor y aquello que le resulta más interesante lo repite. Esta repetición le sirve para consolidar el conocimiento sobre este objeto o cosa, y de esta forma obtiene igualmente el conocimiento de las personas que le rodean.

Juego simbólico. El niño hace de las situaciones y personajes como si estuvieran presentes. Va dominando la realidad que le domina, y al crecer su campo de acción aumenta como su curiosidad por esta realidad que le lleva a relacionarse distorsionándola y sometiéndola a su antojo. Estos juegos en su mayoría son individuales, o bien en "juego en paralelo" en el que cada niño representa su ficción, aquí imita a la persona y al rol social definido por sus características y, a veces, exageradas.

Juego de reglas. Sería aprender a jugar. Este tipo de juegos permite la incorporación en el juego de otros niños, siendo obligatorio el conocer las reglas y con un carácter obligatorio. Las reglas no se pueden cambiar.

Juego de construcción. Forman parte de este juego uno o más jugadores e implican un objetivo de antemano.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIALIZADORA.

La escuela es el gran complemento de la socialización. Tiene una función social más importante que la cultural e intelectual.

Según **J. M. Quintana** (1980) “**la escuela** responde a la necesidad social de **transmitir** la cultura a las **jóvenes generaciones** y de socializarlas, **integrándolas** en la colectividad y **preparándolas** para desempeñar un papel activo en ella”.

La Escuela es el lugar de encuentro intergeneracional. Se pretende la incorporación plena de todos los individuos a la forma de vida adulta a través del aprovechamiento gradual de los recursos y avances que el hombre ha ido conquistando en el tiempo.

No es función exclusiva de la escuela la socialización, pero es mediadora entre el individuo y la sociedad, ya que transmite valores sociales, de convivencia y pautas a seguir.

La Escuela como institución socializadora. Funciones:

1. **Transmisión de pautas culturales de comportamiento.** La escuela ayuda a promover una escala de valores y una forma de entender la vida.
2. **Conservación de la organización social.** En la institución escolar se ve reflejada la sociedad con una tendencia conservadora.
3. **Adoctrinamiento.** La escuela promueve una ideología imperante, siendo el principal vehículo de la opinión pública.
4. **Iniciativa de las jóvenes generaciones en la vida social.** La escuela participa en la iniciativa de los jóvenes en la promoción laboral y social.
5. **Socialización.** El individuo se somete a la realidad que presenta la escuela y se adapta a los tiempos.

6. **Homogeneización social.** La escuela realiza un papel diferenciador dentro de la sociedad y tiende a constituir un todo globalizado para que sus miembros puedan vivir y convivir. Promueve ideas, sentimientos y prácticas a inculcar a todos los niños y comunidad escolar.

La Escuela transmisora de pautas y valores sociales:

La escuela, por medio de la educación, adapta al individuo a su grupo social, de forma cultural y cívica. Transmite pautas culturales y valores que regulan el grupo. La sociedad tiende a autoconservarse mediante la incorporación de sus nuevos miembros.

Cada sociedad tiene su estilo propio, promueve un modelo de educación en función del ciudadano que la integra, y así será su formación.

Los ciudadanos de la sociedad actual son activos, críticos y creadores conocedores de las directrices de su tiempo, adaptados a ellas, superándolas según el progreso. Es un ciudadano de un modelo educativo.

La escuela en una sociedad democrática en ocasiones choca con su propia dinámica interna en función de las características de la sociedad adulta del momento, con capacidad de ser capaz y en disposición a cambiarla. Aparece la lucha entre generaciones y así se mantiene viva la dinámica social. Por ello, la institución escolar debe tener dos misiones bien establecidas:

1. Ser transmisora y conservadora de las tradiciones y del patrimonio cultural que la sociedad ha integrado.
2. Ser un estímulo permanente para la sociedad, orientada hacia el progreso social y perfección de sus miembros.

El currículo debe poseer una flexibilidad de adaptación y la integración social depende de la capacidad de la escuela para ello.

EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ESCUELA INFANTIL

La Escuela Infantil favorece al niño en su desarrollo personal-social y le ayuda en experiencias como:

1. Relacionarse con los iguales.
2. Superación de forma gradual del egocentrismo.
3. Asume la importancia de las reglas.
4. Aprende a cooperar y a compartir.
5. Se responsabiliza de su conducta.
6. Soluciona conflictos de la vida en grupo.
7. Tiene confianza en sí mismo.
8. Adquiere hábitos para el desarrollo de su autonomía.

Se deben aprovechar todas las situaciones de la escuela para realizar estos aprendizajes que serán fundamentales de 1 a 3 años. Los hábitos que el niño adquiere de alimentación, eliminación, vestido e higiene le suponen un desprenderse del adulto y la afirmación de su "YO", y de su integración en el medio.

Si el niño tiene los medios para lograr su independencia física se le facilita así la autonomía afectiva y social. No es conveniente una exigencia excesiva o temprana ya que puede interrumpir la adquisición positiva de estos hábitos.

Las pautas a seguir en la adquisición de hábitos son:

Adquisición de hábitos relacionados con la comida.

A los 3 años el niño puede comer solo. A los 4 años pone mesa, quiere servirse solo,...y a los 5 años comienza a utilizar el cuchillo para acompañar.

Adquisición de hábitos relacionados con el aseo y la higiene.

A partir de los 18 meses aceptan el orinal y a los 2 años controlan de día. Comienzan, a control voluntario, primero los intestinales y luego los urinarios. A los 3 años debe estar adaptado para ir al baño, aunque necesite ayuda con la ropa. A los 4 años puede ir sólo.

En el aseo personal a los dos años ayuda colaborando en el peinado y en el lavado, a los tres se lava y seca las manos, queriéndolo hacer solo y a los cuatro se lava la cara y se cepilla los dientes.

Adquisición de hábitos relacionados con el vestido.

Con un año levanta los pies, introduce el brazo por la manga, a los dos años se descalza y cierra cremalleras, a los tres años quiere ya vestirse solo poniéndose los calcetines y zapatos, desnudarse y desabrocha botones y a los cuatro-cinco años suelen desaparecer todas estas dificultades.

El niño al relacionarse con sus iguales toma conciencia de que existen otros que serán diferentes en personalidad, deseos, intereses y voluntad.

La vida en grupo supone también conflictos y dificultades pues tiene que compartir y ajustarse a una disciplina o normas.

La aparición de los conflictos en el grupo se da por distintos factores ya sean de situación o de forma intergrupala. El conflicto suele darse con mayor frecuencia entre los niños del mismo sexo, pero de diferente edad y en lugares en donde el juego está superpoblado.

Los conflictos que se dan con más frecuencia son:

- **La agresividad.** Se debe a falta de seguridad, celos o autoestima. Suelen ser disputas por posesiones materiales y la interferencia de un niño en la libertad de movimiento de otro.

Hay tres modalidades:

Agresión abierta. El niño desafía al adulto y a otros niños, con fuertes rabietas, rompe objetos, palabras insultantes.

Agresión encubierta. Se dan los celos y el odio como defensa para controlar la agresión abierta.

Agresión negativa. Es la reacción de oposición, el niño hace lo contrario que se espera de él.

- **La competición.** Actividad autoengrandecedora, orientada hacia el yo, en la que el individuo se opone a los otros para conseguir una preeminencia jerárquica. Aparece por primera vez entre los 3 y 4 años, a medida que los niños comienzan a interiorizar el deseo de sobresalir la competitividad comienza a incrementarse en respuesta a las actividades de los compañeros.

- **El rechazo.** Los niños rechazados por el grupo presentan unos rasgos personales:

1. Niño agresivo y pesado.
2. Niño apático.
3. Niño tímido y retraído.
4. Niño que rechaza la experiencia de grupo porque la encuentran traumática.
5. Niño que acepta el aislamiento, ni son rechazados ni rechazan.

Las dificultades que encontramos para lograr la cooperación en el grupo sería fundamentalmente el aislamiento. El adulto será toda su atención que irá disminuyendo a medida que se relacione con los demás y comience el disfrute

de esas relaciones. Cada niño habla para sí -monólogo colectivo- y tiene necesidad de hacerse oír; y otra de las dificultades importantes para la formación verdadera del grupo es su egocentrismo, pues presenta la incapacidad de ponerse con el pensamiento en el lugar del otro.

LA ESCUELA EN LA INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL.

“La Educación Infantil ha de propiciar en los niños experiencias que estimulen su desarrollo personal completo. Debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, entre otras algunas carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico” (R. D: 1330/91 de 6 de Septiembre).

Es necesaria la acción conjunta y a la vez coordinada de todos los implicados en la comunidad escolar: Familia, Escuela y Ayuntamiento.

La diversidad del grupo de niños a los que debemos dar respuesta educativa no sólo es a los alumnos con n. e. e. de tipo psíquico o físico, sino también al grupo de niños que proceden de minorías étnicas o de grupos sociales en desventaja en los que puede aparecer y aparecen dificultades de aprendizaje más graves y a la vez permanentes que pueden afectar a los aprendizajes de todas las áreas curriculares de la etapa. Es necesario que exista un equipo estable, ya que el trabajo coordinado a largo plazo es importante en todo proceso educativo y a la vez reforzado por apoyos y especialistas, con un PEC adaptado a la realidad (Lleixá, 1992) que contemple todo el proceso educativo del alumno desde Educación Infantil, poniendo un mayor énfasis en los alumnos de riesgo, con una actuación preventiva y un seguimiento de los alumnos con planes tutoriales y programas de intervención. Es necesario no olvidar que un alumno o grupo de alumnos puede necesitar adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades, de forma que puedan acceder a los aprendizajes básicos contemplados por la Administración Educativa.

Los niños en situación de riesgo social son los que se encuentran en desventaja sociocultural, constituyendo un problema complejo y fundamental que debe ser contemplado desde la escuela infantil. Porque afecta a un gran número de niños y porque son precisamente los más necesitados de una especial atención (J. Mayor, 1987).

La Psicología entiende que desventaja es “una condición relativamente duradera, descriptiva de los estilos de vida de ciertos grupos sociales -clases trabajadoras, clases inmigrantes y las minorías étnicas entre ellos- que contribuye al pobre rendimiento académico de los niños en la escuela, y generalmente, reduce las posibilidades de éxito en la sociedad (Edwards, 1974)”.

D. J. Reschly (1986) distingue como factores de desventaja a los económicos y a los factores sociales al analizar los desaventajados. Los factores económicos son los entendidos como pobreza en la cantidad de fuentes de riqueza que se necesitan para tener cierto modo de vida y los factores sociales vienen determinados por el ambiente donde vive y se desarrolla la persona, el cual es deficiente estimulación social y cultural.

Esta privación y desventaja sociocultural es uno de los factores de la deficiencia mental que se denomina “retraso familiar cultural” o “retraso asociado con la desventaja psicosocial” (Grossman, 1985).

Este planteamiento lo realizan los distintos niveles que estudian el riesgo de retraso mental ligero en función de factores sociales y culturales. Se resume en:

- Hay niños que muestran retraso escolar y deficiente funcionamiento intelectual y no poseen lesiones orgánicas ni síndromes patológicos.
- La causa de su retraso es ambiental cuando hay aparente ausencia de graves anormalidades.
- Normalmente esta situación se produce en situaciones de familia de bajo ingreso y ambiente sociocultural empobrecido, los niños

que nacen en estos ambientes pueden considerarse que presentan riesgo de retraso mental.

Las instituciones con destino a la atención de niños en situación de riesgo social en los últimos años han tenido muchas transformaciones como consecuencia de los cambios sufridos en la sociedad española en los últimos veinte años; así desde la promulgación de la Constitución Española de 1978 se consolida un Estado social y democrático de derecho que dio lugar a una nueva concepción de las **prestaciones sociales** como medio de satisfacer los derechos sociales de todos los ciudadanos.

La atención y el cuidado de los niños tomaron una consideración de "prestación de derecho" pues tenía un carácter benéfico-paternalista. De esta nueva consideración se deriva:

1. La regulación de los servicios sociales.
2. La priorización del campo de la prevención sobre la intervención.
3. La creación de unas redes de atención primaria y secundaria bien diferenciadas y coordinadas entre sí.

Así surgieron:

- Los servicios de atención primaria, utilizando recursos y prestaciones normalizadas (becas de comedor, escuela infantil, ayudas económicas,...).
- Extensión de recursos especializados dirigidos a la población que presentan más necesidades que las primarias.

Los servicios sociales de atención a la infancia en situación de riesgo social serían:

Atención Primaria. Su finalidad es apoyar los procesos ordinarios de socialización del niño. Son recursos normalizados ya que:

- se dirigen a toda la población.
- se destinan a satisfacer necesidades del conjunto de los ciudadanos.
- se desarrollan desde las instituciones encargadas de las prestaciones sociales ordinarias.
- la unidad familiar es el destinatario de la actuación.

Programas de atención primaria serían:

1. De sensibilización, orientación o asesoramiento a la familia.
2. Escuelas de padres.
3. Apoyo a la escolarización.
4. Proyectos de ocio y tiempo libre.

Objetivo: prevención de situaciones de riesgo (marginación e inadaptación).

Atención Secundaria. Se incluyen los recursos destinados a familias e individuos en situación de riesgo social. A las unidades familiares con serias carencias se les destinan estos recursos específicos y especializados. Se incluyen aquí programas como erradicación de chabolismo, educadores familiares, asistencia domiciliaria, medidas de sustitución familiar,...

Objetivo: garantizar los derechos básicos de los niños en situación de riesgo o desamparo.

La escuela infantil debe ofrecer el ámbito más normalizado que pueda, marcado por el currículo.

Como **recursos a la infancia en situación de riesgo social** serían:

1. Aprovechar los recursos sociales normalizados (atención primaria) y trabajar desde ellos la prevención y la intervención en situación de riesgo.
2. Prioridad a todas las actuaciones que resulten preventivas del desamparo infantil.
3. Descentralizar y sectorizar los recursos, dando respuestas a los problemas.
4. Adoptar una perspectiva comunitaria implicando a la familia, escuela,...
5. No separar al niño de su medio familiar y social, sólo en el caso de que sea nocivo para su desarrollo, entonces se le ofrecerá un medio sustitutivo que garantice:
 - a. Una vida normalizada (se le proporciona experiencias similares de otros niños).
 - b. Atención de forma individualizada.
 - c. Respuesta a sus necesidades biológicas, afectivas y sociales.
 - d. Atención de su posible déficit psicopedagógico.
 - e. Ofrecer una relación educativa y cualificada con el adulto.
 - f. Promover relaciones sociales con sus iguales.
 - g. Respeto de sus sentimientos y potenciación de participación en la toma de decisiones.

La escuela, por tanto, ha de ofrecer al niño en situaciones de riesgo social un marco lo más normalizado posible.

El Aprendizaje Cooperativo

El **Aprendizaje Cooperativo** parece que se elabora a **principios del siglo XIX en los EE.UU.** cuando fue abierta una escuela lancasteriana en Nueva York. **F. Parker**, como responsable de la escuela pública en Massachussets, aplica el método cooperativo y difunde este procedimiento de aprendizaje de modo que sobresale dentro de la cultura escolar americana en los inicios del siglo XX (Johnson y Johnson, 1987).

Sin embargo, la urgencia de encontrar una salida a la crisis económica de la década de los 30, favorece la difusión de la cultura de la competición que arraigó fuertemente en la sociedad y, por ello, en la institución educativa americana; y, además, tiene mucha influencia de la psicología humanista. En base a la dicotomía cooperación-competición, (Triplett, 1897; Maller, 1927) demostraron un interés por la psicología social.

Contemporáneamente a la consolidación de este movimiento educativo individualista y competitivo, el movimiento del aprendizaje cooperativo en la escuela se alimenta gracias al pensamiento pedagógico de **J. Dewey (1963)** y a las investigaciones y estudios de **K. Lewin (1935)** sobre la dinámica de grupos.

Ambas líneas de pensamiento coinciden en la **importancia de la interacción y de la cooperación en la escuela como medio de transformación de la sociedad.** El desarrollo de la dinámica de grupos como disciplina psicológica y las ideas de J. Dewey sobre el aprendizaje cooperativo contribuyeron a la elaboración de métodos científicos que recogieran datos sobre las funciones y los procesos de la cooperación en el grupo conducidos por seguidores de Lewin como Lippt y Deutsch (Schmuck, 1985).

Esta línea de investigación y práctica de los métodos cooperativos, como tal, y con algunas excepciones intercaladas (cf. por ejemplo, Amaria, Biran y Leith, 1964), **cobra un relieve especial en los años setenta** con una continua evolución de la teoría y la aplicación creciente de las técnicas cooperativas al ámbito escolar sobre todo en EE. UU. y en Canadá (Slavin, 1986) y se está convirtiendo en una de las líneas básicas de la interdisciplinar investigación psicopedagógica (cf., por ejemplo, Oskamp, 1984; Rodin, 1985; Feldman, 1986). Hasta el momento actual se ha podido constatar un creciente interés, no exento de alguna polémica (cf. Tudge, 1989), por estudiar los efectos que produce la implementación de las estrategias cooperativas de aprendizaje, menos como un suplemento a los tradicionales métodos de instrucción y más como un medio alternativo de organización del aula durante la enseñanza de las materias instrumentales, en general, y de las asignaturas fundamentales (matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, historia, etc.), en particular.

La investigación sobre dichos efectos se ha centrado, fundamentalmente, en dos áreas. El **área del rendimiento académico** sobre el que se esperan efectos positivos por el hecho de que dentro de un grupo cooperativo los estudiantes tienden a ayudarse unos a otros en el aprendizaje (Johnson y Johnson, 1974, 1978 1979, 1982; Slavin, 1977; Aronson y Osherow, 1980; Skon, Johnson y Johnson, 1981). Y, puesto que durante mucho tiempo se ha creído que las situaciones de aprendizaje crean las condiciones adecuadas para la mejora de unas relaciones entre grupos distintos (Allport, 1954; Slavin y Hansell, 1983) también se esperan efectos positivos en el **área de las relaciones sociales** que establecen los alumnos en situación educativa.

Las ventajas del aprendizaje en grupos (cooperativo-mixto) sobre el aprendizaje individual (competitivo/individualista) aparecieron desde los primeros estudios y se han ido confirmando paulatinamente (Johnson, Pierson y Lyons, 1985; Johnson, Broker, Stutzman, Hultman y Johnson, 1985).

Las investigaciones sobre Aprendizaje Cooperativo han sido muy numerosas –el tercero de los meta-análisis efectuado por el *Cooperative Learning Center* (Johnson y Johnson, 1987) computa 374 estudios publicados desde 1987-, sobre todo, durante las dos últimas décadas, y ha sido debido a que en poco tiempo ha aparecido un creciente interés y una progresiva aceptación de los métodos centrados en la relación alumno/alumno, motivado por una alternativa búsqueda, o un complemento, eficaz a los habituales métodos propios de la enseñanza tradicional que se habían centrado, de forma casi exclusiva, en la relación profesor/alumno.

En un primer momento el estudio se centró en los efectos que la instrucción de tipo cooperativo tenía, por un lado, sobre el rendimiento escolar y, por otro, sobre las relaciones sociales que llegan a establecer los alumnos en situación educativa. El paradigma general de la investigación consistía en comparar los efectos de instrucción en el seno de una organización social cooperativa, con los de la instrucción en situaciones de tipo competitivo e individualista. La gran cantidad de estudios que seguían este paradigma de investigación arrojó numerosos resultados, algunos resultaban, en bastantes ocasiones, contradictorios. Con el fin de acabar con este caos de resultados empíricos y poder llegar a unificar las conclusiones de los trabajos, algunos autores realizaron importantes revisiones de la literatura sobre el tema (Kagan, 1985; Slavin, 1980; 1983; Sharan, 1980), siendo la más completa en el último siglo, la llevada a cabo por el grupo de trabajo que, sobre Aprendizaje Cooperativo en el aula, se constituyó en la Universidad de Minnesota bajo la dirección de David y Roger Johnson.

El **trabajo del grupo de Minnesota** consistió en la realización de ocho meta-análisis, de los cuales, el primero (que analizaba 122 estudios publicados entre 1924 y 1981) y el cuarto (que lo hacía sobre 374 estudios publicados entre 1897 y 1987) pretendían **aclarar los efectos puntuales que la cooperación, la competición y la individualización tenían sobre el rendimiento académico** (Johnson, Maruyana, Johnson,

Nelson y Skon, 1981; Johnson y Jonhson, 1987). Por su parte, el segundo (Johnson, Johnson, DeWeerdt, Lyons y Zaidman, 1983), intentaba examinar los efectos de los diferente patrones de interacción sobre la integración escolar, tanto de los alumnos de minorías étnicas, como de los alumnos deficientes (tanto físicos, como psíquicos y/o sensoriales). Finalmente, los meta-análisis restantes analizaban el impacto relativo de las distintas experiencias cooperativas, competitivas e individualistas sobre la atracción interpersonal: el tercero (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983) menos específico (incluía además variables de motivación, autoestima y aprendizaje) y el quinto, mucho más concreto, efectuado a través de los 177 estudios que fueron realizados entre los años 1940 y 1990 sobre este tema puntual (Johnson y Johnson, 1990a). El sexto de ellos (Johnson y Johnson, 2000a), realizado sobre 20 investigaciones, comparaba los efectos del aprendizaje cooperativo para la resolución de conflictos y demostraba la importancia de la mediación entre iguales para resolver estas situaciones en el aula. El séptimo (Johnson y Johnson, 2000b) venía a demostrar la importancia del aprendizaje cooperativo en la educación para la paz y para el desarrollo de conductas democráticas y, el último de ellos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) efectuaba una comparación entre los distintos métodos de aprendizaje cooperativo y venía a confirmar los efectos del aprendizaje cooperativo, que ya habían sido probados con anterioridad, independientemente de la organización cooperativa del aula que se adoptara. Este último meta-análisis, que se efectúa sobre 194 investigaciones, recoge 36 estudios de los años "60", 26 de los años "70", 88 de los años "80" y 44 de los años "90", pero lo más importante para este trabajo es la escasa aplicación de esta metodología en la enseñanza post-obligatoria. En efecto, el 14% de los estudios versan sobre una población de 0-3 años y el 27% sobre una población de 3-6 años; es decir, que casi la mitad de los trabajos (41%) se desarrollan en Educación Infantil. El 36% de estos estudios se realizan en Educación Primaria, distribuyéndose, el 5% en el primer ciclo de este nivel educativo (6-8 años), el 20% en el segundo ciclo (8-10 años) y el 11% restante, en el

tercer y último ciclo (10-12 años). Finalmente, el 21% de los trabajos se desarrollan en la Educación Secundaria obligatoria (12-16 años). Esto supone que sólo el 3% de las intervenciones se han desarrollado en niveles de educación no obligatoria (bachillerato, educación de adultos, enseñanza universitaria, etc.).

Un resumen de las conclusiones a las que llegaron en las dos primeras revisiones y que se pueden considerar como:

Efectos bien establecidos en el desarrollo de las actividades del aula a través de métodos de aprendizaje cooperativo, es el siguiente:

1. Las experiencias de aprendizaje cooperativo incrementan el rendimiento de los estudiantes, sobre todo si se compara con el que se produce con experiencias de tipo competitivo e individualista. Este resultado se mantiene, tanto para un amplio rango de edades, como para un extenso grupo de actividades de aprendizaje diversas. Sin embargo, y de forma más puntual, se observó que la cooperación favorecía, en mayor medida, el rendimiento en tareas complejas como, por ejemplo, resolución de problemas, pensamiento divergente, toma de decisiones y aprendizaje de conceptos.
2. Las experiencias de aprendizaje cooperativo, en comparación con las de tipo competitivo e individualista, tienden a aumentar la motivación hacia el aprendizaje, sobre todo la motivación intrínseca.
3. Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienden a producir actitudes más positivas, tanto hacia el aprendizaje, como hacia los profesores.
4. Las experiencias de aprendizaje cooperativo siempre correlacionan, alta y positivamente, con niveles superiores de autoestima.

5. Las experiencias de aprendizaje cooperativo tienen el efecto de producir en el estudiante una percepción más fuerte de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarle.
6. Las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen las posibilidades de aceptación de los compañeros de otras etnias.
7. Las experiencias de aprendizaje cooperativo aumentan la "atracción" entre los alumnos "normales" y los que tienen alguna deficiencia, lo que facilita la integración de estos últimos.

Actualmente numerosos institutos de investigación han creado una red no sólo de información, sino también de entrenamiento y perfeccionamiento de las habilidades para profesores y profesoras interesados en la aplicación del aprendizaje cooperativo en sus materias (Davidson, 1995).

Desde mediados de los años 80 hasta el momento actual, la investigación ha venido centrándose en temas más específicos o en cuestiones que surgían a partir de los datos de la primera generación de estudios. Algunos de estos trabajos vienen a corroborar y a ampliar datos precedentes, mientras que por el contrario, otras investigaciones modifican los datos previos y generan nuevas hipótesis de trabajo (cf., por ejemplo, Brown y Palincsar, 1989; Coob, 1991; Mevarech, Stern y Levita, 1987; Mevarech, 1991; Strother, 1990). En este sentido podemos encontrar algunas revisiones importantes sobre la investigación efectuada en torno al aprendizaje cooperativo como la llevada a cabo, en 1991, por B. K. Nastasi y D. H. Clements que vienen a confirmar nuestras impresiones (cf. Nastasi y Clements, 1991).

Partiendo de los datos que disponemos, **la investigación del aprendizaje cooperativo, puede ser subdividida en cuatro grandes apartados:**

- **Dinámica interna de los M.A.C. (Métodos de Aprendizaje Cooperativo).**

Aquí quedarían incluidas todas las investigaciones que se centran en aquellos rasgos característicos y comunes a todos los métodos de aprendizaje cooperativo que son, por un lado, la división de la clase en grupos heterogéneos, y por otro, la creación de una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de *recompensa grupal* y/o una *determinada estructuración de la tarea*. Es necesario fomentar una estructura de meta orientada hacia el conocimiento que, implícitamente, debería estar presente en todas las técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo (Ames y Archer, 1988).

En cuanto a formación de grupos heterogéneos cabe destacar los estudios de W. Nijhof y P. Kommers en 1985. Sus investigaciones se centran en el modelo propuesto por Johnson en 1979 (Johnson y Johnson, 1979), según el cual **la cooperación** como forma de **aprendizaje con los iguales** parece ser efectiva en la medida que estimula a los alumnos a externalizar sus pensamientos, sus expectativas y sus argumentaciones, produciendo en los alumnos un cambio cognitivo enriquecedor, siendo los participantes de distintos niveles de habilidad.

N. Webb argumentaba que los niveles de habilidad debían ser medio y alto o bajo y medio, pero nunca con gran separación, esto favorecería el tipo de comunicación para una mayor interacción y rendimiento (Webb, 1985). También destacó que la correlación que se encontró entre este tipo de comunicación y el rendimiento, en **situación de tutoría**, era positiva en todos los casos, pero el elemento que salía más beneficiado era el tutor.

La relación con la instrucción en grupos cooperativos, es decir, a la creación de **interdependencia positiva** entre los miembros del grupo, es necesario mencionar los trabajos de Slavin, en aquellos que tratan sobre la estructura de recompensa más beneficiosa para el rendimiento (Slavin, 1989). Los M. A. C. siempre utilizan estructuras de tarea

cooperativa en la que se impulsa a los estudiantes a que trabajen con los compañeros, pero pueden variar estos métodos en el grado en que se apoyan sobre la estructura de recompensa para fomentar la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.

Teniendo en cuenta este criterio, los **métodos de aprendizaje cooperativo podrían ser clasificados en tres grandes grupos:**

- a) Métodos que otorgan recompensas de grupo para el aprendizaje individual.
- b) Métodos que otorgan recompensas de grupo por el producto del grupo.
- c) Métodos que utilizan recompensas individuales para los estudiantes que trabajan cooperativamente.

Y cada una de estas estructuras de recompensa puede acompañar a uno de los dos tipos posibles de estructuración de la tarea:

1. División de la tarea (p. e: Jigsaw).
2. Trabajo en grupo (p. e.: Investigación en grupo, CO-OP y CO-OP).

Slavin pudo llegar a localizar todos los Métodos de Aprendizaje Cooperativo en una tabla de doble entrada (3x2), en la que se consideraba como factor-fila (con 3 niveles) la estructura de recompensa y como factor-columna (con 2 niveles) la estructura de tarea (Slavin, 1983a).

Analizando las conclusiones a las que **Slavin** llegó, podemos indicar que **el aprendizaje cooperativo podía ser un medio efectivo para incrementar el rendimiento de los alumnos, si y sólo si, se utilizan recompensas de grupo y se lleva la contabilidad del trabajo que realiza cada individuo.** Los efectos del trabajo cooperativo dependen de la estructura de recompensa que se utilice, lo que denomina "perspectiva motivacional" (Slavin, 1987).

Este enfoque motivacional no es el único, desde una "perspectiva del desarrollo" que se basaría en las ideas de Vygotski sobre la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978) y en las propias concepciones iniciales piagetianas (Piaget, 1972a; 1972b) sobre la interacción con iguales se argumenta que esta interacción va a llevar, por sí misma, a mejorar el rendimiento (Murray, 1982; Damon, 1984); es decir, que los estudiantes aprenderán unos de otros porque, en sus discusiones sobre los contenidos, se van a exponer razonamientos inadecuados, se van a dar situaciones de desequilibrio cognitivo y, por ello, va a surgir una comprensión de más alto nivel y calidad.

Se puede observar que **el elemento crítico del trabajo en grupo es la estructuración de la tarea.**

En ocasiones se critica la excesiva importancia que, autores como Slavin y algunos colaboradores (Slavin, 1983a; 1983b; Slavin y Karmelit, 1982; Slavin y Hansell, 1983; Slavin, Leavey y Madden, 1984) otorgan a la motivación extrínseca y se resaltan las ventajas de métodos de aprendizaje cooperativo donde se fomente una motivación de tipo intrínseco y se estimule, tanto la curiosidad por comprender determinadas cosas (Allen, 1979; Gunderson y Johnson, 1980), como la propia motivación y el compromiso por el aprendizaje (Johnson y Ahigren, 1976, Gunderson y Johnson, 1980; Lowry y Johnson, 1981; Johnson y Johnson, 1983; Frank, 1984). Por esta razón se proponen métodos diseñados de tal forma que los propios estudiantes puedan ejercer un control sobre los objetivos y sobre los medios por los que los van a obtener (Johnson y Johnson, 1983; Kagan, 1985).

Sin embargo, a pesar de las diferencias, la perspectiva motivacional y la perspectiva del desarrollo podrían llegar a conciliarse y aunar esfuerzos para llegar a conclusiones unánimes sobre las condiciones que más favorecen la cooperación. Slavin realizó una propuesta de integración pues propone "los estudiantes pueden tener motivación hacia el trabajo en grupo, estableciendo discusiones y dándose explicaciones entre sí, siempre y cuando se haga importante el

trabajo de los compañeros al otorgar recompensas de grupo basadas en el trabajo individual" (Slavin, 1985), ya que él constató que las discusiones y explicaciones mutuas se dan con mucha frecuencia bajo estas condiciones que cuando se impulsa a la colaboración pero no existen consecuencias para el aprendizaje en grupo (Slavin, 1980).

No podemos olvidar que **"los modelos de interacción crean diferentes sistemas de motivación que, a su vez, afectan diferencialmente al rendimiento"** (Johnson y Johnson, 1986; p. 249).

- **Preparación del Profesorado.**

Los grupos de aprendizaje cooperativo se han convertido en una herramienta de trabajo muy valiosa para los profesores sobre todo en EE. UU. de América (pero no exclusivamente) ya que suponen una alternativa a la enseñanza tradicional, sean para todo el curso completo y todas las asignaturas o bien, para períodos de éste.

Pero no parecen estar bien informados ni preparados para aplicar los M. A. C. con la efectividad requerida.

En primer lugar, se deben trabajar los tres tipos de estructuración del aula, dando al mismo tiempo información sobre la más deseable en determinadas circunstancias. Se debe hacer hincapié en la estructura de recompensa cooperativa y dejar muy clarificadas las tres cuestiones siguientes: ¿cómo agrupar a los alumnos?, ¿cómo crear en ellos la interdependencia positiva?. Y, ¿cuál debe ser la función y el comportamiento del profesor?.

En segundo lugar, la cooperación debe modelarse en las clases de futuros profesores, pues le ayudará a aplicarlas a su trabajo, y con sus compañeros de plantilla.

Destacaremos los trabajos realizados por el equipo de investigación sobre aprendizaje cooperativo de la Universidad de Minnesota, el *Student-Student interaction* de David y Roger Johnson (Johnson y Johnson, 1985). Así igualmente se están llevando a cabo experiencias entre profesores (Johnson, Johnson y Holubec, 1986;

Johnson y Johnson, 1987b) como las de los *Collegial Support Group* (Grupo de Colegiados de Apoyo) que podrían ser incorporadas a nuestros centros de profesores (Primaria y Secundaria) y Departamentos y Centros universitarios.

- **Aprender a Cooperar.**

Actualmente hay una fuerte tendencia a utilizar programas en la escuela y con profesores para aprender a cooperar, siendo esto un objetivo prioritario. La finalidad básica es para **solventar la actual crisis que se da en EE. UU., con respecto a la socialización**, y a la que no se sustraen los sistemas educativos de los demás países, fundamentalmente, el español.

Johnson y Johnson (1983) o Kagan (1985) denuncian que en ese país ha perdido fuerza la familia como agente de socialización y transmisora de valores sociales. Hay menos estabilidad de las familias y el papel de ama de casa a tiempo completo tiende a desaparecer, al igual que las familias de más de tres hijos y sobre todo las clásicas interacciones padres-niños, abuelos-niños y adolescentes-niños.

La mayoría de los niños norteamericanos (pero se puede aplicar a otro país, por ejemplo el nuestro) visualizan las interacciones sociales a través de la T. V. en lugar de experimentarlas y los modelos de interacción que se proponen en este medio audiovisual de comunicación no siempre son los más adecuados (violencia, individualismo, competición, etc.). Si sumamos las pocas oportunidades para adquirir las conductas prosociales, niños en silencio en clase, escuchar al profesor atentamente y obtener mejores notas que sus compañeros, estamos ante una situación en la que es totalmente necesario que nuestros alumnos aprendan a cooperar.

Una de las **consecuencias negativas de una deficiente socialización** sería la **ausencia de habilidades para trabajar de forma cooperativa**, como describen y han observado algunos autores (Edney y Harper, 1978). De ahí que haya un desfase entre lo que se enseña en la

escuela (trabajo individual) y lo que exigirá el mundo laboral, adquirir una habilidad para trabajar en equipo de forma cooperativa, para así poder enfrentarse a una sociedad cada vez más urbana, tecnológica e independiente.

Solomon y colaboradores (Solomon, Watson, Battistich, Schaps, Tuck, Solomon, Cooper y Ritchey, 1985) desarrollaron un programa el "*Chile Development Project*" para incrementar la conducta protosocial en niños pequeños, y conseguir a la vez, que estos efectos fueran duraderos. La intervención constaba con unos componentes para aplicar en casa y en la escuela:

1. Actividades cooperativas.
2. Participación programada en actividades de ayuda mutua.
3. Aprendizaje, por observación, de conductas prosociales en otros (adultos y niños).
4. Rol playing y otras actividades que favorezcan la comprensión de las necesidades del otro, sus intenciones y su perspectiva.
5. Disciplina positiva, consistente en la comunicación clara de reglas y normas que hagan referencia, tanto a los derechos individuales, como a las responsabilidades de los unos con los otros.

Algunos investigadores como N. Graves y T. Graves, (1985) defienden la creación de un contexto social en el que la conducta cooperativa aparezca de forma espontánea al plantearse la interacción dentro del grupo. Piensan que se ha dedicado poca atención a preparar el contexto adecuado para implantar un método de aprendizaje cooperativo. En realidad, los M. A. C. suelen introducirse aisladamente para una o dos asignaturas y durante un período del día concreto, esto hace que carezcan de significado social para los estudiantes, en la medida que la cooperación es sólo temporal y con la única finalidad de conseguir, bien

recompensas extrínsecas, bien la aprobación del profesor, de tal forma que no está claro que, de cambiar las condiciones, sigan cooperando una vez terminado ese período de aplicación.

Los trabajos llevados a cabo en las últimas dos décadas han hecho que la necesidad de "aprender a cooperar" se haya convertido, en el momento actual, en un componente básico, esencial y previo a toda actividad vinculada al aprendizaje cooperativo (Mevarech, 1991b).

- **Aprendizaje Cooperativo Asistido por Ordenador.**

El descubrimiento de la dimensión social del aprendizaje con ordenadores (Light y Blaye, 1990) y sus posibilidades para generar entornos de facilitación social que potencien las interacciones socio-cognitivas de los alumnos (Clements y Nastasi, 1988; Mevarech, Silber y Fein; 1991; Mevarech y Ligt, 1992; Mevarech y Kramarski, 1992) ha posibilitado uno de los desarrollos más recientes de los modelos de aprendizaje cooperativo: su aplicación a actividades de aprendizaje bajo el sistema conocido como Enseñanza Asistida por Ordenador (E. A. O.).

Las posibilidades que el ordenador ofrece para estimular interacciones de colaboración y cooperación parecen cada vez más consistentes (Beehrend y Resnick, 1989; Eraut y Hoyles, 1988; Fletcher, 1985; Hoyles, Healy y Pozzi, 1992; Johnson, Johnson y Stanne, 1986; 1986; Light y Blaye, 1990; Light, Foot, Colbourn y McLelland, 1987; Mevarech y Light; 1992; Mevarech, Silber y Fein, 1991; Nastasi y Clements, 1992; Webb y Lewis, 1988) y la evidencia empírica está demostrando su efectividad en aquellos campos en los que se están aplicando:

- Actividades muy diversas de solución de problemas (Barbieri y Light, 1992; Fletcher y Messer, 1992; Nastasi, Clements y Battista, 1990; Trowbridge; 1987; Webb, Ender y Lewis, 1986).
- Disciplinas científicas, como la física (Howe, Tolmie y Anderson, 1991; Howe, Tolmie y Mackenzie,

1993), las matemáticas (Sutherland y Hoyles, 1988), etc.

- Aprendizajes básicos (Dickinson, 1986; Fletcher, 1985).

Esto no sólo se está produciendo en la utilización de ordenadores (soporte informático), sino en todos los aspectos llamados “nuevas tecnologías” (cf., por ejemplo, Dalton, 1990).

- **Aprendizaje Cooperativo en Áreas Específicas del Currículum.**

Finalmente, la investigación sobre Aprendizaje Cooperativo se encamina a determinar los efectos que estas estrategias tienen en áreas específicas del currículum académico. Se han aplicado modelos de áreas de contenidos tales como **lecto-escritura** (Brown y Palincsar, 1989; Dipardo y Freedman, 1988; Milian, 1994; Trujillo Sáez, 2002), **literatura** (Sharan, Kussell, Hertz-Lazarowitz, Bejarano, Raviv y Sharan, 1984), **lenguaje y composición** (Stevens, Madden, Slavin y Farnish, 1987; Van Oudenhoven, Van Berkum y Swen-Koopmans, 1987; Camps, 1990; Landone, 2004), **segunda lengua** (Tomblin y Davis, 1985; Guash, 1995; Dórnyei y Malderez, 2000; Oxford, 2000), **cultura y lenguaje de etnias específicas** (Hertz-Lazarowitz, Shapir y Sharan, 1981; Calderón, Hertz-Lazarowitz y Tinajero, 1991), **geografía** (Allen y Van Sickle, 1984), **ciencias naturales** (Okebukola, 1986a), **biología** (Lazarowitz, Baird, Hertz-Lazarowitz y Jenkins, 1985; Okebukola, 1986b), **física** (Humphrys, Johnson y Johnson, 1982; Howe, Tolmie y Anderson, 1991; Howe, Tolmie y Rodgers, 1992; Howe, Tolmie y Mackenzie, 1993; Howe, Tolmie, Anderson y Mackenzie, 1992; Thorley y Treagust, 1987), **matemáticas** (Johnson, Skon y Johnson, 1980; Laborde, 1988; Forman, 1989; Healye, Hoyles y Sutherland, 1990; Mevarech, 1991; Newman y Pirie, 1991; Jackson, Fletcher y Messer, 1992; Blaye y Light, 1993; Serrano y Calvo, 1993), **diálogo**

interpersonal y en red – Internet- (Zañartu Correa, 2003, en <http://www.contexto-educativo.com>) etc.

En la última década, van apareciendo experiencias muy localizadas de Aprendizaje Cooperativo, sobre todo en el Sistema Educativo no universitario (Pujolás, 1997; Geronés y Surroca, 1997; Serrano y Calvo, 1994; Ovejero y otros, 1996) al mismo tiempo que surgen referencias teóricas a la conceptualización de la cooperación, al método y técnicas específicas para su desarrollo en el aula y a los efectos de su aplicación en el grupo de alumnos y alumnas (Ovejero, 1990).

Recogiendo las últimas investigaciones, estudios y experiencias, y tomando como referencia la aportación de **Clemente Lobato Fraile, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco** (<http://www.vc.ehu.es>), presentamos una aproximación teórica y un análisis de los diversos planteamientos de las principales investigaciones que en diferentes contextos y lugares está desarrollando este enfoque metodológico.

El **Aprendizaje Cooperativo** se puede definir como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula, en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños, desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados conseguidos.

Para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar en grupos pequeños, es necesario que exista una **interdependencia positiva** entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994).

En los grupos cooperativos:

1. Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del

trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.

2. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.
3. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
4. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
5. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma decisiones, regulación de procedimientos grupales.
6. Se interviene con un fee-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
7. Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

En esta perspectiva, **un Aula Cooperativa se distingue por:**

- Comportamientos eficaces de cooperación.

Al no poder desarrollar la tarea por sí sólo, el niño intercambia informaciones, procedimientos, recursos y materiales para llevarla a término. Pero aún más, acuden en ayuda recíproca puesto que su aportación es indispensable para que todos y cada uno de los miembros logren el objetivo propuesto. Los niños afrontan las diversas tareas con la convicción de contar

por un lado con al apoyo de los demás, pero también con su aportación necesaria en el trabajo común. La comunicación es abierta y directa. Los alumnos intercambian signos de estima y de ánimo, afrontan con serenidad los conflictos resolviéndolos de modo constructivo y toman decisiones a través de la búsqueda del consenso.

- La evaluación y la incentivación interpersonal.

Como consecuencia de la consecución del éxito son asignadas por parte de la escuela, del profesor o de los compañeros para evidenciar tanto la responsabilidad individual como la del grupo. La incentivación puede responder a diversos tipos de refuerzos: aprobaciones, calificaciones, diplomas, reconocimientos... Las recompensas pueden variar en frecuencia, magnitud y gradualidad, pero son importantes tanto por una gratificación personal como por conseguir una mayor cooperación entre sus miembros. Una recompensa puede ser también consecuencia de un resultado obtenido por los propios compañeros, desde este punto de vista se puede hablar de incentivación interpersonal.

- La actividad.

Las actividades propuestas en el aula deben exigir la cooperación de los miembros de grupo sin necesidad de que trabajen físicamente juntas. En efecto, los miembros pueden trabajar en algunos momentos solos, en otros en parejas o juntos pero en grupos pequeños, distribuyéndose las tareas y la responsabilidad o llevándolas a término juntamente, ayudando al vecino o no, según los objetivos que el profesor intente conseguir.

- Los factores motivacionales.

La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno esté ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede darse el caso de una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial y secundaria. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determina una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.

- La autoridad.

La autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas incluso en el sistema de evaluación hasta un nivel mínimo en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

Entre los **estudiosos actuales de los elementos fundamentales en la investigación del Aprendizaje Cooperativo** podemos encontrar seis **tendencias o corrientes** bien definidas y específicamente diferenciadas:

1. *El Learning Together de D. W. Johnson y R. T. Johnson.*

En torno al Cooperative Learning Center de la Universidad de Minnesota existe una línea de investigación conducida por David Johnson y Roger Johnson, y numerosos colaboradores entre los que sobresale Edythe Johnson Holubec de la Universidad de Texas. Han desarrollado una extensa producción de estudios y recursos (cfr. Bibliografía) con vistas a mejorar el aprendizaje con nuevos procedimientos en la escuela.

Para estos autores, son esenciales en el aprendizaje los siguientes elementos (Johnson and Johnson, 1989):

1. La interdependencia positiva.

Se dice que existe interdependencia positiva cuando un miembro percibe que está vinculado a los demás de modo que no puede lograr el éxito hasta que estos no lo alcanzan también y, por tanto, debe coordinar sus esfuerzos con los de ellos para la consecución de la tarea (Johnson and Johnson, 1989).

Esta interdependencia positiva puede ser conseguida a través de objetivos comunes (interdependencia de objetivo), la división del trabajo (interdependencia de tarea), la compartición de materiales, recursos o informaciones (interdependencia de recurso), la asignación de roles diversos

(interdependencia de rol) y recompensas del grupo (interdependencia de premio).

La interdependencia positiva es un elemento esencial porque incide en la interacción, en la disponibilidad a la influencia del otro, en la adquisición de recursos psicológicos, en la motivación y en el rendimiento individual.

La percepción del alumno de que sus esfuerzos son necesarios para que el grupo pueda alcanzar las metas deseadas y que los medios disponibles son útiles para conseguir la tarea, crean un sentido tal de responsabilidad personal y de empeño en el trabajo cooperativo que redundan en una eficacia extraordinaria en el aprendizaje y en el trabajo común.

El feed-back hace percibir cómo cada cual contribuye al bien de todos y cómo el grupo previene y elimina los comportamientos disruptivos a la cooperación.

2. La interacción positiva "frente a frente".

La interdependencia positiva conduce a la interacción positiva "frente a frente" entendida como la animación y colaboración recíprocas para conseguir los objetivos comunes y que se manifiesta en que los miembros del grupo:

- se prestan recíprocamente ayuda y apoyo a la vez que perciben más frecuentemente la necesidad de dar y recibir ayuda.
- intercambian recursos de información y de materiales, estableciendo una comunicación eficaz, rica en verbalizaciones y modos de argumentar así como en elaboraciones profundas de información.
- verifican a través del fee-back tanto los procedimientos como la satisfacción sentida de trabajar juntos a fin de mejorar.
- estimulan con opiniones y confrontaciones las creencias, suposiciones y pensamientos ajenos, promoviendo una visión más amplia y global de las cuestiones planteadas y una mayor calidad en la toma de decisiones.

- están motivados por el bien común y solicitan el empeño de todos por alcanzar los objetivos de todo el grupo.
- se influyen indirectamente a través del control normativo del comportamiento de grupo para lograr un buen rendimiento en las metas del grupo.
- experimentar un moderado nivel de ansiedad y estrés (Johnson and Johnson, 1993).

Por tanto, **la Interacción Positiva “frente a frente” promueve un conocimiento recíproco como personas y fomenta el desarrollo de una gama amplia de habilidades cognitivas y sociales de los miembros del grupo.**

3. La enseñanza-aprendizaje de competencias interpersonales y la formación de pequeños grupos.

No es suficiente poner juntos a los alumnos y darles la consigna de trabajar cooperativamente para que realmente lo hagan. Es necesario enseñarles las competencias imprescindibles para una cooperación eficaz tales como tener objetivos claros, mantener una comunicación eficaz, afrontar de modo constructivo los conflictos, elaborar procedimientos flexibles de toma de decisiones, distribuir adecuadamente el poder de influencia en el grupo, etc.

4. La revisión y control del comportamiento del grupo.

El aprendizaje experiencial de las competencias sociales, el necesario desarrollo de comportamientos coherentes con una interdependencia positiva, el diverso nivel de habilidades sociales entre los miembros del grupo exige que el grupo tenga un continuo y constante control del propio comportamiento durante el desarrollo como una vez terminada la tarea común.

2. *El Student Team Learning de Slavin.*

Robert Slavin y sus colaboradores han continuado y ampliado el trabajo de K. Edwards y D. DeVries, (1972, 1974) en la Universidad Johns Hopkins.

Según este autor **una organización escolar** hace referencia esencialmente a dos elementos: *la estructura didáctica de la tarea y la estructura incentiva del estudiante.*

Por estructura didáctica se entiende las modalidades diversas de enseñanza que un docente puede escoger para desarrollar su actividad, por ejemplo: explicar, organizar la clase en grupos, etc.

La estructura incentiva del estudiante se refiere a los instrumentos que el profesor pretende utilizar para estimular la motivación del alumnado. Forman parte de esta estructura el modo de activar el interés, el feed-back positivo, etc.

Para este autor, **el aprendizaje cooperativo más que un método didáctico es un conjunto de técnicas específicas**, por ello cuando habla de aprendizaje cooperativo se está refiriendo al modo específico de articular estos dos elementos fundamentales de toda organización didáctica.

Este modo específico se refiere a cuatro aspectos diferentes: el comportamiento cooperativo explicitado en saber intercambiar información, comunicarse, participar, coordinar esfuerzos, establecer procedimientos, etc.; la estructura incentiva cooperativa resultante del esfuerzo colaborativo entre los miembros de un mismo grupo por la consecución de sus objetivos; la estructura cooperativa de la tarea como exigencia para llevarla a término; y los motivos de la cooperación como deseo de satisfacer necesidades.

Slavin (1992) sostiene que son tres los elementos esenciales y característicos del método o de la técnica Student Team Learning de un aprendizaje cooperativo:

1. La recompensa del grupo.

Las recompensas pueden ser de distinta índoles adaptadas a la edad y a la situación, pero substancialmente expresan un reconocimiento público de los resultados conseguidos.

2. La responsabilidad individual.

El éxito del grupo depende del nivel de aprendizaje que cada cual está dispuesta alcanzar y realizar. Todos los miembros son responsables en este empeño. No de un modo individualista, sino colaborativo: ayudándose recíprocamente, explicándose aquello no bien comprendido, controlando el propio aprendizaje a través de preguntas, asegurándose de que cada miembro del grupo está preparado para afrontar una prueba individual sobre cuanto ha aprendido, etc.

3. La misma oportunidad de éxito.

La condición cooperativa asegura que todos los miembros tengan la posibilidad de conseguir el éxito mejorando resultados anteriores.

3. *El Group Investigation de Sharan y Sharan.*

El Group Investigation es una modalidad de aprendizaje cooperativo desarrollado de modo particular por **Yael Sharan y Sholo Sharan (1994) y sus colaboradores en Tel Aviv (Israel)**. En sus estudios destacan los aspectos de la interrelación grupal: la investigación, la interacción, la interpretación, la motivación intrínseca.

Según estos autores el punto de partida de toda actividad de aprendizaje es la organización de una investigación, suscitándola de una motivación intrínseca, una interacción y una confrontación para poder llevarla a término.

La interacción tiene por objeto la investigación, la repartición de los contenidos descubiertos y el placer de descubrirlos. Los problemas y los interrogantes son afrontados buscando junto a los otros los contenidos, interpretándolos, discutiéndolos y, por esto, estimulados por el interés de conocer. La motivación por conocer es suscitada por una curiosidad movida por interrogantes y problemas, y mantenida por la interacción y la confrontación.

- La investigación.

El aprendizaje puede suceder de muchos modos y mediante diversas secuencias cognitivas o procedimentales. La investigación como actividad es el procedimiento elegido como actividad de aprendizaje y constituye el contexto que orienta la actividad, las interacciones, las evaluaciones, el aprendizaje y la motivación intrínseca.

- La interacción.

La posibilidad de continuar, de interactuar, de intercambiar opiniones, de discutir es un electo fundamental del trabajo en grupo. Si bien es un electo importante, la interacción en el trabajo cooperativo es una competencia que no ha de ser supuesta en el profesorado como en el alumno. Tanto uno como otro deben coordinar su modelo de comunicarse de manera que faciliten y hagan eficaz la cooperación.

El profesorado debe promover sobre todo algunas competencias de interacción:

- Crear un clima y un ambiente de comunicación en el grupo en el que se puedan expresar libremente las propias ideas y sentimientos, expresarse sin descalificar o juzgar a los demás...
- Desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes como hablar concisamente, escucharse activamente,

reflexionar sobre lo escuchado, participar sin monopolizar la discusión, buscar el consenso, etc.

- Ayudar al alumnado a reflexionar sobre la actividad desarrollada en el grupo. La interacción y la actividad que desarrolla el grupo son muy importantes en relación a los objetivos y resultados que se desean conseguir. Tanto el profesor como los alumnos tienen necesidad de un tiempo de reflexión para examinar constantemente el trabajo y la comunicación en el grupo: identificar las situaciones disfuncionales, analizar su disfuncionalidad y cómo evitarla en ocasiones sucesivas, pensar cómo generalizar las habilidades particularmente eficaces y positivas y, por último, determinar un objetivo concreto y práctico que mejore el trabajo y la interacción del grupo.

- Organizar actividades que faciliten el aprendizaje interactivo, es decir: que todos los alumnos puedan fácilmente participar, y que tengan necesidad y oportunidad de confrontarse, discutir, elaborar conjuntamente los conocimientos adquiridos, presentar los respectivos puntos de vista, encontrar una articulación entre varios conocimientos, etc.; que las tareas y la actividad no presenten una solución precisa y bien definida, sino compleja y con posibilidad de soluciones diversas.

- Formar grupos según las características individuales del alumnado, de las tareas a desarrollar y el periodo durante el cual los miembros de los grupos deban trabajar conjuntamente.

- La interpretación.

No se da aprendizaje sin actividad cognitiva. El grupo para aprender debe desarrollar procesos cognitivos de comprensión, interpretación o integración. Deben confrontar y elaborar el significado de los conocimientos conseguidos en función de la pertinencia del problema o cuestión propuestos.

- La motivación intrínseca.

La motivación no es una estrategia del aprendizaje, sino un componente fundamental del proceso. Provee de los recursos

para el empeño, la continuidad, el compromiso, la orientación en las acciones que se plantean. Mientras la motivación extrínseca insta a la acción para conseguir un premio o evitar un castigo, la intrínseca mueve por la gratificación que la misma acción conlleva. El profesorado deberá organizar la actividad del aprendizaje de los alumnos de forma que se encuentren motivados sobre todo por una necesidad intrínseca.

4. *El Structural Approach de Kagan y Kagan.*

Spence Kagan y Miguel Kagan de la Universidad de California, en un centro fundado en San Juan Capistrano, dirigen investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo en lo que han llamado Structural Approach.

En sus publicaciones (Kagan and Kagan, 1994) consideran como elementos claves del Structural Approach seis aspectos:

- La estructura.

Para estos autores es muy importante lo que hacen los alumnos para aprender. Denominan ***estructura*** a la **secuencia de acciones que los componentes de un grupo o clase llevan a cabo para la consecución de un determinado objetivo**. Una estructura está constituida de elementos que pueden ser considerados una unidad fundamental. Un elemento es una acción realizada por un alumno o un grupo. Los elementos son configuraciones elementales que pueden ser organizados en estructuras diversas según interés u objetivo del profesor. La habilidad de combinar diversos elementos reviste de una particular importancia para que los objetivos y los contenidos que se deben alcanzar en el aprendizaje sean muy diversos.

La estructura, por tanto, son distintas modalidades con las que el grupo puede estructurarse en función de objetivos diversos, para una más alta participación y responsabilidad en una actividad en la que todos estén igualmente comprometidos (Comoglio, 1996).

- Los principios fundamentales.

Kagan y Kagan han formulado cuatro principios fundamentales del aprendizaje cooperativo:

1. La interacción simultánea, entendida como el trabajo simultáneo de cuatro o cinco grupos en que se ha dividido una clase, favorece una mayor participación en una unidad de tiempo.
2. La igualdad de posibilidades de participación de los estudiantes: que el profesor ha de procurar en la planificación de estructura de aprendizaje.
3. La interdependencia positiva o relación positiva entre los miembros del grupo respecto al resultado a conseguir. Se obtiene cuando el éxito de un miembro no excluye, sino, al contrario, contribuye al del resto de los miembros del grupo. Es un elemento clave porque influye en la motivación, ayuda y apoyo que se prestan recíprocamente los componentes de un grupo.
4. La responsabilidad individual: es indispensable que todo miembro se sienta responsable de los resultados obtenidos por el grupo.

- La construcción del grupo y de la clase.

El clima eminentemente positivo de la clase es el mejor contexto para el aprendizaje. Por ello, es necesario intervenir en ella para crear unas condiciones tales como calidad de las

relaciones interpersonales, conocimiento personal profundo, identidad y cohesión de grupo, respeto y aprecio hacia las diferencias individuales y el desarrollo de una sinergia operativa del grupo.

- El equipo.

Kagan y Kagan (1994) distinguen entre equipo y grupo. Consideran en comparación al equipo que el grupo no posee una fuerte identidad ni tiene una larga duración. Los grupos cooperativos deberían ser muy semejantes a los equipos. Un equipo no supera los cuatro miembros y, en función de los intereses y objetivos prefijados, puede estar según criterios diversos (heterogeneidad, al azar, etc.).

- La conducción de la clase.

La organización del aprendizaje en grupo cooperativo exige una conducción de la clase diversa del enfoque tradicional. La diferencia se refiere tanto a las competencias del docente como a las reglas de comportamiento del alumnado. El profesor deberá planificar y estructurar la secuencia del aprendizaje al mismo tiempo que animar, regular y hacer el seguimiento de los procesos. Mientras que los estudiantes son sujetos activos, participantes e interactuantes en la elaboración de la tarea y en la consecución de los objetivos propuestos.

- Las competencias sociales del grupo.

El aprendizaje y el desarrollo de competencias sociales es imprescindible para llevar a cabo un aprendizaje cooperativo. Por ello, es necesario enseñar este tipo de competencias a través de su definición, observación, práctica experiencial, refuerzo y control.

5. Complex Instruction de Cohen.

El enfoque de Elisabeth G. Cohen (1994) parte de la constatación de que muchos investigadores del aprendizaje cooperativo coinciden que en general no basta poner personas juntas para lograr que elaboren o desarrollen una tarea colaborativa de un modo eficaz, sino que todavía no llegan hasta el fondo de esta observación.

En sus investigaciones descubre que un factor crucial en el grupo es el "status" con el que un sujeto entra en un grupo. En la construcción o planificación del trabajo de grupo es fundamental tener en cuenta la presencia de esta característica. De algún modo todo ser humano clasifica a los demás y, a su vez, se siente clasificado por otros. Pero todos perciben que es mejor y más oportuno colocarse en niveles más altos que bajos.

Este "status" no se refiere sólo a cualidades intelectuales o sociales, sino que abarca un amplio espectro de variables personales, sociales y culturales. El aspecto más negativo es que tales características funcionan con el efecto de una profecía que se cumple o verifica (Cohen, 1994).

El status de diferentes miembros no es sólo un problema de desigualdad social o de clasificación interna en el grupo. Cohen (1994a) subraya que es también origen y causa de diferencias de aprendizaje. En sus investigaciones constata que una evaluación de Status alto antes del trabajo de grupo predice o coincide también con la evaluación de un mayor aprendizaje adquirido al finalizar el trabajo grupal. Así, concluye Cohen, paradójicamente en un contexto organizado para promover la igualdad, "el rico se hace más rico, mientras que el pobre se hace más pobre".

Según esta autora, a la hora de preparar un grupo de trabajo, se debe partir de este status. Desde su punto de vista, las estrategias del aprendizaje cooperativo tienden a superar los límites de partida que amenazan los resultados que con el método quieres conseguir. Para evitar

lo más posible el efecto del status es necesario establecer unas condiciones:

- a. Modificar los prejuicios de los alumnos y del profesor.

Existe entre el profesorado, y mucho más entre los alumnos, una visión muy reducida de las capacidades y habilidades en el ámbito escolar que incide en una clasificación también reducida.

Una visión amplia de habilidades necesarias en la consecución de una tarea escolar reduce la posibilidad de que alguien posea todas y lleva a considerar que unos estudiantes son mejores en una capacidad, otros en otra, etc. Esta visión llevará a una valoración más justa de las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del grupo y, en consecuencia, a requerir de su colaboración y cooperación en las diversas tareas no porque es bonito, sino porque es necesario para la consecución de los objetivos.

- b. Preparar a los alumnos a la cooperación por medio de la enseñanza de las competencias cooperativas específicas.

Es evidente que no se nace sabiendo trabajar cooperativamente. Y que las habilidades de cooperación son numerosas. De ahí la insistencia en la necesidad de enseñar y entrenar a los estudiantes en las diversas y múltiples competencias para el aprendizaje y trabajo cooperativo.

- c. Organizar tareas complejas.

Para dar a todos los miembros de un grupo la oportunidad de aprender y de contribuir al trabajo grupal, el profesor debe plantear tareas complejas que requieran multiplicidad de habilidades.

- d. Dar a cada miembro del grupo el rol o tarea a desempeñar.

La autonomía del grupo requiere que el profesor prepare para cada uno de los grupos las instrucciones relativas a la tarea, explicita las normas de comportamiento cooperativo, distribuya los roles a desempeñar en el grupo y organice el trabajo de modo que el grupo deba interactuar cooperativamente para llevarlo a término.

- e. Evaluar y optimizar el trabajo de grupo.

El seguimiento y la evaluación de cómo se ha preparado la tarea, cómo los alumnos en cada grupo han procedido, qué procesos se han desarrollado y qué conductas se han observado son muy importantes para mejorar el aprendizaje cooperativo en sucesivas sesiones. Se puede realizar por medio de cuestionarios, observaciones directas, registros, fee-back, etc.

6. *Collaborative Approach.*

Esta perspectiva se relaciona con una variedad de temas indagados en estos últimos años: el concepto de zona de próximo desarrollo de Vygotsky, la comunicación empática de Rogers, la dinámica de grupos de Moreno, los temas generadores de Freire, los estudios de lenguaje en el aula de Barnes, la educación para la paz de Masheder...

No teniendo claras y definidas referencias teóricas, el Collaborative Approach puede ser definido como una orientación a encontrar de modo genérico una colaboración eficaz entre los estudiantes organizados en pequeños grupos para el aprendizaje o el cambio social o cultural.

En esta perspectiva, Helen Cowie, ha iniciado su trabajo de investigación en 1985 en Sheffield (Reino Unido) con la intención de utilizar el trabajo de grupo para el cambio social, concretamente, para mejorar las relaciones sociales y la reducción de los prejuicios negativos entre grupos étnicos diversos. Para ello, han confrontado la mediación eficaz obtenida con grupos cooperativos y grupos tradicionales. Aunque los resultados no han sido totalmente significativos Cowie y sus colaboradores (Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994) han llegado a la formulación de tres aspectos fundamentales:

- a. Los estudiantes deben tener experiencias de grupo no basados sólo en la amistad, sino en grupos cooperativos.

b. Para formar grupos cooperativos es necesario enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación, de intercambio de informaciones, de trabajo eficaz compartiendo las cargas para alcanzar el objetivo común.

c. Una competencia absolutamente necesaria es la capacidad de saber afrontar y superar los conflictos.

Presentamos algunas experiencias llevadas a cabo en la Enseñanza Secundaria.

Aunque son numerosas las iniciativas y experiencias que se han llevado y se llevan a cabo en centros sobre todo de enseñanza primaria y en secundaria, gran parte de ellas carecen de una metodología científica que asegure su secuencialización y evaluación posterior de los objetivos propuestos y de los procesos seguidos.

Presentamos dos experiencias realizadas en la enseñanza secundaria, siempre con un contexto más difícil por las características del alumnado y la estructura organizativa de dicha enseñanza, caracterizadas por su rigor metodológico.

1. Centro de Enseñanza Secundaria de Formación Profesional.

En el curso 1993-94, tuvo lugar una investigación de aprendizaje cooperativo en una escuela de secundaria dedicada a la formación profesional, Instituto Técnico Industrial, en Dalmania (Italia) (Mini Comoglio, 1996).

Se escogió un aula de cuarto curso de 19 estudiantes, de los que 6 habían repetido dos veces tercer curso.

La experiencia se ha desarrollado en seis momentos: la formación de grupos, los materiales de aprendizaje, los criterios de evaluación final,

la enseñanza de competencias sociales, el desarrollo del aprendizaje y el seguimiento del proceso.

Los grupos fueron formados de manera que resultaran homogéneos entre sí. Pero heterogéneos internamente. Para distribuir a los estudiantes de manera que en cada grupo hubiera alumnos con rendimiento bajo, mediano y alto, se utilizaron las calificaciones de las tres últimas evaluaciones. Asimismo se evitó que coincidieran en el mismo grupo algunos estudiantes que durante el curso se habían manifestado intolerancias recíprocas.

A cada uno de los miembros de cada grupo se entregó el programa de trabajo con las tareas a realizar y las indicaciones pertinentes para el grupo.

La enseñanza y entrenamiento en competencias sociales para el trabajo cooperativo tuvo lugar antes y durante el proceso de aprendizaje cooperativo en grupos pequeños. Entre las habilidades sociales enseñadas destacan: dar y pedir ayuda directamente, no juzgar los errores de los demás, animar y reconocer el trabajo de cada uno, respetar a los demás como son, explicar un concepto tantas veces como sea necesario para que el compañero lo comprenda.

La evaluación del trabajo cooperativo se realizó en niveles diferentes. La aportación de los estudiantes se ha recogido en un cuestionario individual en el que se contemplaba la actividad didáctica interna del grupo, el funcionamiento grupal y las dificultades encontradas en las relaciones interpersonales.

La adquisición de las habilidades técnicas ha sido valorada en una tarea individual y su calificación final ha venido determinada por la calificación individual del estudiante (67%) y por la calificación media del grupo (33%). Este criterio de evaluación había sido explicado previamente a los alumnos.

El seguimiento y evolución del proceso se realizaron por medio de un cuestionario individual y a través de una unión-discusión con todos los alumnos.

Los resultados obtenidos fueron:

a. La calificación media de la clase ha mejorado, aunque numéricamente no ha sido significativa, pero han desarrollado competencias de autonomía para abordar un aprendizaje, sin explicaciones preliminares del profesor, y al mismo tiempo han activado habilidades sociales sin menoscabo de la disciplina.

b. Se ha constatado una asociación positiva entre los resultados finales de cada uno de los grupos y el progresivo establecimiento del clima cooperativo en el curso de la actividad de preparación: los grupos cooperativos han mejorado el rendimiento medio y de cada uno de sus miembros, los grupos menos colaborativos no han obtenido mejoramiento significativo en la calificación común.

c. La dificultad mayor se ha encontrado en los grupos en los que había miembros más individualistas, que parecían querer atraer la atención más hacia sí que hacía el trabajo común.

Los autores han llegado, entre otras, a estas Conclusiones:

- La experiencia se ha demostrado eficaz porque ha favorecido la interdependencia positiva orientada a la tarea.
- La estructura metodológica ha permitido definir claramente cuanto se exigía a los estudiantes y ha permitido crear las condiciones necesarias para la consecución de los objetivos.
- Ha sido fundamental la programación preliminar de toda actividad de aprendizaje, particularmente la definición de los

objetivos, de la tarea, de los materiales requeridos, de los criterios de evaluación.

- Asimismo se considera importante la determinación de los roles de los estudiantes y del profesorado en las diversas fases del proceso de aprendizaje.

2. Centro de Enseñanza Secundaria de Bachillerato.

Dentro de una línea de intervención e investigación en el aula, se llevó a cabo en un centro de EE.MM. una metodología de aprendizaje cooperativo en un curso de tercero de BUP en la clase de filosofía, teniendo otro grupo semejante como grupo control.

En la tesis doctoral "Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de Enseñanzas Medias" el autor (Calvo, A., 1990-1991) ha podido destacar modificación y reducción de actitudes autoritarias y dogmáticas, mejora del clima intergrupar de la clase, potenciación del aprendizaje individual y mejora de su motivación escolar.

La investigación realizada con los estudiantes de tercero de BUP durante tres semanas de curso. Se pretendía medir las variaciones o reducciones en actitudes autoritarias y maquiavélicas y analizar otras variables que el espacio no permite referir. Los resultados obtenidos, comparando el grupo cooperativo con el grupo de control, dieron diferencias significativas en las medidas antes y después del seguimiento de la metodología del aprendizaje cooperativo.

Las Conclusiones de la investigación sostiene que:

* El aprendizaje cooperativo visto bajo el prisma de la dinámica de grupo, como variante del mismo es un buen reactivo frente al medio ambiente académico de la clase, encerrado entre reglas autoritarias y dogmáticas de una enseñanza tradicional que progresivamente va llevando a cotas elevadas de fracaso escolar, apatía o desmotivación.

La disminución-reducción en la intensidad del dogmatismo, hace presumir mejores relaciones de percepción y comunicación con el medio social, entre iguales y con las figuras de autoridad, como se pudo comprobar en el grupo que trabajó cooperativamente.

A nivel académico mejoraron las disposiciones personales del estudiante, al reforzar su madurez y seguridad, eliminando algunas posibles fuentes de tensión.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo ha mejorado las relaciones interpersonales del grupo, al rebajar el convencionalismo (la forma de vivir y estar en clase), la sumisión autoritaria e incondicional a la autoridad (libro, profesorado,...); la disciplina y el rechazo de los distintos miembros del grupo se ha cambiado, en lugar de despreciar lo racional (intracción), la autorreflexión e introspección con la libertad de expresión imaginativa y afectiva se ha potenciado; se ha valorado la diferencia de los miembros del grupo frente al estereotipo y los clichés rápidos, ha surgido la solidaridad social frente al cinismo y la destructividad de que hablan los perfiles de la personalidad dogmática autoritaria.

* En la breve experiencia llevada a cabo en el aula se han podido detectar algunos rasgos expresados en estudios de aprendizaje cooperativo en la clase:

- En todos, pero de modo especial en los estudiantes de más bajo nivel intelectual, se han podido detectar algunos estilos y estrategias cognitivas más enriquecedoras, que no se daban en el aprendizaje tradicional o sólo en los más altos intelectualmente.
- Se ha observado más curiosidad por los temas discutiendo ideas, opiniones entre ellos, con enfrentamientos verbales al referirse a ciertas temáticas.
- Manejaron más información que el libro de texto o la información recogida de la clase.

- Se apoyaban entre sí en la implicación activa de tareas en las expresiones verbales.
- Desarrollaron más relaciones afectivas en el aula y fuera de la misma, reuniéndose para trabajos, etc.
- Manifestaron más actitudes positivas hacia la materia académica.
- Mayor comunicación y apoyo con el profesor.

El cambio de relaciones de poder en el aula, que conlleva el aprendizaje cooperativo desde la verticalidad de la clase tradicional hasta la horizontalidad de la participación cooperativa de todos, es un factor de primer orden hasta en la modificación de la realidad organizativa y del espacio escolar.

Conclusiones Finales:

Hemos llevado a cabo una aproximación al concepto y práctica del aprendizaje cooperativo, cuya rica trayectoria nos habla de diversidad de contextos y práctica. Sin embargo, en todas las investigaciones y estudios encontramos unos denominadores comunes entre los que podemos destacar las **características más significativas y más relevantes del aprendizaje cooperativo:**

- Una estructura de interdependencia positiva en el grupo.
- Una particular atención a la interacción y comunicación del grupo.
- La formación de pequeños grupos preferentemente heterogéneos.
- La enseñanza de competencias sociales por parte del profesor que debe saber llevar esta experiencia de aprendizaje.

- El seguimiento y la evaluación del proceso y el trabajo desarrollados.
- La evaluación individual y del grupo del aprendizaje realizado.

El **Aprendizaje Cooperativo** constituye, ciertamente, un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la **creatividad y a la innovación** en el **Sistema Educativo**.

El contexto actual de la sociedad de consumo, según José Emilio Linares Garriga (Asesor Técnico Docente del Servicio Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia, en <http://www.educarm.es/torre-intercultural/comunic.htm>), **no favorece los valores de cooperación y ayuda, ni las actitudes altruistas y prosociales**, es por ello que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por tanto ha de integrar la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas. En un contexto multicultural es necesario hablar de la Educación en la solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado, pues luego serán ciudadanos de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos en sus comunidades y entre sus pueblos. Uno de los procedimientos más potente gira en torno al aprendizaje cooperativo estructurado en grupos de aprendizaje.

El Sistema Educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículo el aprendizaje de habilidades de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y, muy especialmente sus aulas (Serrano, J. M. y González Herrero, 1996).

La sociedad hoy en día empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas; este modelo está presente en los ambientes escolares: se fomenta la

competitividad tanto por parte de las familias, que esperan el éxito escolar, como por parte de la propia escuela donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual.

En las últimas décadas se ha producido una serie de cambios sociales que ha forzado a los seres humanos a vivir cada vez más cerca unos de otros, formando una compleja estructura social donde las relaciones interpersonales adquieren día a día mayor importancia.

La cooperación sería pues, una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos, pero la escuela parece haber olvidado este segundo componente social. La fuerza homogeneizadora de nuestras escuelas se mantenía firme en la no concesión de identidad propia a lo fundamentalmente "no homologable".

Ambas formas, competición y cooperación son capaces, aisladamente, de hacer progresar al individuo. La competición motiva a la consecución de metas cada vez más elevadas, mientras que en la cooperación el principal factor de progreso es la ayuda mutua. Por tanto, la competición no se caracteriza por ser un encuentro en el que los "adversarios" partan de igualdad de condiciones. Así es la realidad de nuestras aulas, diversas en las que los alumnos difieren entre sí en aspectos tales como el económico, social, cultural, intelectual, físico, etc. De aquí que la razón fundamental por la que la competición, en sí misma, no posibilita que todos los individuos progresen por igual, sino que, por el contrario, incrementa las diferencias individuales y los individuos más favorecidos son los que tendrán más facilidades para alcanzar el éxito. Si queremos hacer realidad una escuela comprensiva atenta a la diversidad, intercultural y que de respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a los alumnos de nuestras aulas y centros, deberemos incorporar estructuras de enseñanza aprendizaje cooperativo, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir estas diferencias, impulsará a los miembros mas favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a superarse.

Hemos de desplazar, por tanto, la preocupación por los contenidos a la preocupación por el proceso, a fin de que nuestras jóvenes generaciones adquieran habilidades mentales y sociales; no ya para mantener, sino para mejorar, nuestra organización social.

De la misma manera que las interacciones sociales se dan en la vida cotidiana, en el "aprendizaje cooperativo", el simple hecho de que las personas se relacionen o coordinen en una situación concreta no supone necesariamente que juntas mejoren lo que pueden hacer cada una por separado.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de independencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (Serrano y Calvo, 1994; Sharan, 1980; Slavin, 1983a).

Si tenemos en cuenta esas dos características estaremos situándonos en los principales objetivos del aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se enfatiza la interacción grupal.

Utilizaremos los métodos grupales no sólo con fines de socialización sino también de adquisición y consolidación de conocimientos: Aprender a cooperar y aprender a través de la cooperación.

Las propuestas educativas de Dewey, Lewin, Eliade y Freinet son ejemplificaciones de cooperación entre pares como fórmula educativa. Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque multicultural en educación son:

- Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (Jonhson y Jonhson, 1993).
- Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible (Page, 1994).
- Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.
- Apoyarse en la complementariedad de roles –facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus (Slavin, 1990).
- Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según Slavin (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa.
- La estructura de la autoridad.

Una estructura de aprendizaje cooperativo, en relación a otra individualista o competitiva, está determinada sobre todo por los cambios

que se dan dentro de su estructura de recompensa, cuyo aspecto más importante es la estructura de recompensa interpersonal o interindividual, que se refiere a las consecuencias que para un alumno individual tienen el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Esta estructura de recompensa interpersonal es distinta en función que la estructura general de aprendizaje en el aula sea cooperativa o individualista.

En un contexto multicultural se convierte en fundamental el propiciar las relaciones interpersonales que propicien el conocimiento y acercamiento entre los diferentes alumnos pertenecientes a los diversos grupos culturales, como base para una comunicación eficaz y construcción de un contexto intercultural.

Johnson y Johnson (1978, en Coll, 1984) nos dice:

En una situación cooperativa los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen los suyos (...). En este caso se da una interdependencia de finalidades u objetivos positiva.

En una situación competitiva los objetivos de los participantes también se hallan relacionados, pero de forma excluyente: un participante llega a la meta si, y solo si, los demás no consiguen los suyos (...). En este caso se produce una interdependencia de finalidad negativa.

En una situación individualista no se da ninguna relación entre los objetivos que se proponen conseguir los distintos participantes. No se produce interdependencia de finalidades.

Hemos de tener presente que en una estructura de aprendizaje cooperativo no es sólo su estructura de recompensa lo que varía, pasando de la competición a la cooperación, sino que ésta, a su vez, genera otros cambios prácticamente inevitables, tanto en la estructura de la actividad – que de ser primariamente individual, con frecuentes clases magistrales, pasa a favorecer explícitamente las interacciones de los alumnos en pequeños grupos-, como en la estructura de la autoridad, -favoreciendo la

autonomía de los alumnos frente al poder prácticamente absoluto del profesor-. (Slavin, 1995; citado por Echeita y Martín, 1990, p. 57).

Los estudios realizados llevan a unas conclusiones, identificando el aprendizaje cooperativo, en grupos heterogéneos, como una de las principales innovaciones para adaptar la educación a los actuales cambios sociales, que M. J. Díaz Aguado (2003), las establece en las siguientes:

-Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos ni a los objetivos de la educación intercultural. Por lo que al proseguir con procesos tradicionales se promueven procesos de exclusión e intolerancia.

-Cuando las relaciones con los compañeros se producen adecuadamente, proporcionan el principal contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas, necesarias para afrontar los altos niveles de incertidumbre que con frecuencia se producen en las relaciones simétricas y poder aprender así a cooperar. Por lo que sería necesario promover una serie de actividades sistemáticas, que así lo posibiliten, donde volvemos a caer en la exclusión de los métodos tradicionales, que no lo potencian.

-Los contextos heterogéneos, en los que conviven diversos grupos étnicos o culturales, contribuyen a desarrollar la tolerancia cuando se dan oportunidades de igualdad de status que permitan establecer relaciones de amistad con miembros de otros grupos.

-Es necesario facilitar procesos de enseñanza aprendizaje que contribuyan a reducir los índices de incertidumbre, dándole al alumno un creciente protagonismo en su propio aprendizaje, resolviendo los conflictos de forma positiva.

Estructura del aprendizaje cooperativo.

Vamos a contemplar las características de cada una de las tres estructuras del aprendizaje cooperativo.

La estructura de la actividad:

- Utilización frecuente, aunque no exclusiva, del trabajo en grupos reducidos o equipos.
- El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa, cuanto más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de alumnos que formen el equipo.
- Composición de los equipos, hay que procurar que sea heterogénea (en género, etnia, intereses, motivaciones, capacidades...). El equipo debe reproducir el grupo clase, debe ser un grupo clase pequeño, con todas sus características.
- El profesor distribuye a los alumnos en los distintos equipos. Ha de tener en cuenta las preferencias e incompatibilidades que se puedan dar.
- El trabajo cooperativo debe hacerse entre todos, distribuyendo responsabilidades, para que así cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer según sus posibilidades, de forma que el equipo no consiga su objetivo si cada uno de sus miembros no aporta su parte.
- No se trata de sustituir el trabajo individual realizado por cada uno, por el de grupo, sino que debe sustituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado de forma cooperativa dentro del equipo.
- Los equipos cooperativos se usan para aprender juntos de forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, etc.

- No hay forma establecida en cuanto al tiempo de permanencia en un mismo equipo, depende de las posibles incompatibilidades entre sus miembros que no se hayan podido prever. Los alumnos deben tener la oportunidad de conocerse, trabajar juntos al menos un trimestre. Se trata de hacer equipos estables, pero no hay que confundirlo con amigos de pandilla, pues es un equipo de trabajo, que a veces no siempre serán amigos en la vida.

- La estructura de la actividad debe ser variada. Hay que ir alternando el trabajo en gran grupo y en pequeño grupo, y el trabajo individual como son las actividades de evaluación.

Estructura de la recompensa:

- Los equipos no compiten entre sí, ni los alumnos, es todo lo contrario los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo para conseguir un objetivo común que el equipo consiga superarse a sí mismo. A la vez todos los equipos deben ayudarse entre sí para conseguir un objetivo común entre todos progresar en su aprendizaje, según sus posibilidades.

- Es esencial para que pueda darse una estructura de recompensa que el currículo común como contenidos, objetivos, actividades y evaluación, deben estar adaptados a las características individuales de nuestros alumnos. Así la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje serán complementarios, no pueden darse el uno sin el otro.

Estructura de la autoridad:

- La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente como equipo y como grupo clase.

- El grupo clase debe tener voz y voto, según el nivel que se trate. Los equipos pueden concretar actividades, contenidos, que no

tienen que coincidir con el marco común; y cada alumno debe concretar lo que es capaz de realizar.

- El grupo clase, junto con el profesor, debaten en asamblea normas de conducta o conflictos así como la resolución de estos, el profesor actúa de mediador.

Finalidades del aprendizaje cooperativo.

La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que un contexto multicultural contribuirán a que:

- El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se sienta seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, y siempre dentro de un clima de participación y aceptación.
- La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del alumno de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.
- Cada alumno debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo clase, por sus características personales y que le hacen único.
- Los alumnos deben tener voz en la toma de decisiones, conviviendo democráticamente dentro de la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase.
- Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

1. Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
2. Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de simular estatus, requisito para superar prejuicios.
3. Favorecer el establecimiento de relación de amistad, aceptación y cooperación necesario para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
4. Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
5. Incrementar el sentido de la responsabilidad.
6. Desarrollar la capacidad de cooperación.
7. Desarrollar las capacidades de comunicación.
8. Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales.
9. Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor.

El profesorado tiene, por tanto, que esforzarse en desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar, a expresarse, a comunicarse, a tomar decisiones y a resolver problemas.

Rol del docente.

Estos objetivos están interrelacionados y cada uno de ellos implica al docente y determina que su rol como líder del grupo tenga que desarrollar en tres campos:

- Como líder de la tarea (aprendizajes).
- Como líder él (integración, cohesión).
- Como líder de las personas (desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños).

Las funciones del profesor, a modo de guía, según se den las situaciones de aprendizaje serían:

- Especificar los objetivos de enseñanza – aprendizaje que se persiguen con el trabajo cooperativo, seleccionando la técnica y las estrategias de enseñanza más adecuadas. Esto implica que el profesor dedique una o más sesiones a lo que se podría llamar actividades de iniciación en las que presente el tema a los alumnos, pero partiendo de los ideales de los alumnos.

- Seleccionar el tamaño del grupo (2 a 6 alumnos). Teniendo en cuenta que cuanto mayor sea el grupo más probabilidad de que haya un alumno que ayude a resolver un problema, más difícil para llegar a un consenso así como en la organización interna, la propia tarea nos indica el número del grupo, cuanto menor tiempo de la tarea menor el grupo, al inicio de este tipo de aprendizajes es aconsejable que el profesor comience con grupos de 3 a 4 niños.

- Asignar los alumnos al grupo. Conviene que sean heterogéneos teniendo presente motivaciones, sexo, raza, madurez intelectual, capacidades, etc.

- Disponer la clase de manera que los grupos se vean y estén juntos.

- Proporcionar materiales apropiados y sugerencias de cómo llevar a cabo la tarea.

- Explicar a los alumnos la tarea y el tipo de estructura cooperativa que se va a utilizar. Esto supone especificar:

1. Establecer la tarea, para que cada alumno tenga clara su función.

2. Explicar lo que se pretende alcanzar con el trabajo en grupo en relación al tema, y relacionar los conceptos y la información que deben ser estudiados con la experiencia y el aprendizaje anterior.

3. Definir los conceptos relevantes, explicar los procedimientos que deben seguir los alumnos y ofrecer ejemplos para que entiendan lo que van a realizar.
4. Plantear a la clase cuestiones específicas para comprobar el grado en que los alumnos conocen el material.
5. El tipo de actividades que se espera que realicen mientras trabajan de forma cooperativa.
 - Estructurar la interdependencia positiva de metas: comunicar a los alumnos que poseen una meta grupal y que deben trabajar cooperativamente, ello implica una responsabilidad individual y grupal.
 - Estructurar la responsabilidad individual, señalando la implicación individual y la valoración correspondiente.
 - Estructurar la cooperación intergrupal fomentando y llevando a la práctica la cooperación intergrupal para obtener beneficios positivos del aprendizaje cooperativo.
 - Explicar los criterios de éxito que deben ser estructurados para que los alumnos puedan alcanzarlos sin penalizar a otros.
 - Especificar las conductas deseadas, apropiadas y deseables dentro del grupo de aprendizaje como escuchar atentamente lo que dicen los compañeros o hacer crítica a las ideas.
 - Observar las interacciones entre los alumnos para así conocer los problemas con que se encuentran al trabajar cooperativamente y ver si los diálogos son adecuados y lo que manifiesta cada uno.
 - Intervenir como asesoría y proporcionar asistencia a la tarea. El profesor debe intervenir cuando el grupo se enfrente con problemas para trabajar cooperativamente.

- Evaluar los trabajos del grupo, tanto global como a lo que aporte cada uno de sus miembros, ayudándoles a conseguir mayor y mejor nivel de participación en el grupo.

Siguiendo a Stenhouse, el profesor debe centrarse en:

1. Hacer preguntas o enunciar problemas, conseguir que la discusión sea relevante y progrese, ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás, ayudar al grupo a tomar decisiones, a reflexionar y a mostrarse autocrítico.
2. El profesor sigue siendo coprotagonista. No debe renunciar a planificar, implementar y evaluar.
3. El papel del profesor es el de mediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser dialogante, combatir estereotípos sociales, potenciar actitudes de confianza hacia el alumno, ser paciente, favorecer una actitud no autoritaria, mantener una actitud afectiva, ser integrador de sus propios intereses y de todo el grupo, fomentar actitudes de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual.

Para que exista un clima afectivo adecuado en el grupo y se propicien interacciones positivas, es necesario que en todo el grupo haya una superación, mediante técnicas adecuadas, de las fases de presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación y cooperación del proceso grupal. Es importante que exista un proceso de entrenamiento de creación del grupo, pues los grupos no surgen de manera espontánea, ni porque los pongamos juntos a los niños unos con otros. Todo el grupo debe superar esas fases para que se de una interacción y de una forma positiva.

Elementos para una evaluación de la actividad cooperativa.

Es necesario que en todo proceso educativo tengamos unos criterios que permitan evaluar la práctica para mejorarla, y además ahora en nuestro caso que permita conseguir el máximo del potencial cooperativo que pueda existir en su diseño y planificación.

A modo de cuestiones, y tomando como ejemplo las que propone José Emilio Linares, se presenta unos aspectos a tener en cuenta para que toda actividad cooperativa deba contemplar.

1. ¿La tarea a realizar está bien explicitada al comienzo de la misma? ¿Está claramente identificada para todos los participantes, el problema o tarea común a realizar? **SI NO ¿**

2. ¿Disponen todos los participantes de la información, los materiales, capacidades y elementos necesarios para resolver la tarea? **SI NO ¿**

3. ¿Se plantea algún tipo de demanda individualizada en algún momento del proceso? ¿La única posibilidad de realización es colectiva? ¿La consecución de la tarea es común y colectiva?

SI NO ¿

4. ¿Se asegura de alguna forma la implicación y participación de todos los miembros del grupo? ¿Se estimula el intercambio entre los miembros del grupo? **SI NO ¿**

5. ¿Se puede conocer y valorar el progreso realizado por los distintos alumnos desde el inicio hasta el final del trabajo? ¿Posibilita el éxito de los componentes más débiles del grupo? ¿Proporciona al grupo medios y criterios de evaluación del propio trabajo? **SI NO ¿**

6. ¿Se han anticipado las dificultades más previsibles que pueden encontrar los alumnos en el proceso de trabajo?

SI NO ¿

7. ¿Se ha previsto alguna manera de detectar y delimitar problemas en el desarrollo del proceso? **SI NO ¿**

8. ¿Se dispone de ayudas o soportes específicos que puedan facilitar el desbloqueo de determinadas dificultades o problemas?

SI NO ¿

9. ¿Se dispone de una cierta gama de recursos que puedan orientar o guiar el proceso en los grupos con menos recursos? ¿Se puede realizar de forma autónoma? **SI NO ¿**

REFLEXIONES UNA VEZ DESARROLLADA:

PROPUESTAS DE MODIFICACIÓN O MEJORA:

Estos criterios que nos propone José Emilio Linares Garriga se pueden adaptar perfectamente a nuestra práctica educativa en Educación Infantil para poder realizar una evaluación apropiada y positiva del aprendizaje cooperativo. Hasta este punto damos por concluido la aportación que hemos reflejado en este trabajo sobre como contempla el contexto actual de la sociedad de consumo y su apreciación sobre el aprendizaje cooperativo. Es una gran aportación, en ayuda de abordar este tema del aprendizaje cooperativo, al trabajo que presentamos.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Según afirma Lew Barnett (1993) “la falta de comunicación efectiva en los grupos de trabajo tradicionales se explica, en parte, por la ausencia de un sentido riguroso de lo que es (y cómo funciona) un grupo”. Es importante diferenciar el equipo de alumnos formados para

cooperar, del grupo tradicional improvisado que no se conocen y que no han recibido información específica para colaborar entre iguales.

En planteamientos didácticos sobre aprendizaje cooperativo (D. W. Jonhson y R. T. Jonhson, 1999; M. Kagan y S. Kagan, 1994) se insiste en que todas las actividades tienen que realizarse en clase en equipos de pocos alumnos porque se parte de la base de que no saben trabajar en equipo y que por tanto se les debe formar. Esto implica que el profesor debe enseñar estrategias sociales para que puedan trabajar por equipos. Como por ejemplo, dialogar, escuchar al otro, negociar acuerdos, etc. Algunas investigaciones (Barnett, 1993; Bennett y Stevahn, 1991) hacen hincapié en la importancia de desarrollar dentro del grupo cooperativo esas destrezas sociales para facilitar el trabajo en equipo, crear confianza entre ellos, mejorar la comunicación, resolver problemas y tomar decisiones en la interacción del grupo.

Además de la gran importancia que tiene el desarrollar destrezas sociales, existen otros principios que deben tenerse en cuenta al crear equipos cooperativos, como son:

- **La heterogeneidad.** La idea de formar grupos de apoyo donde los mejores ayuden a los más flojos para que los grupos progresen como equipo. Barnett (1993) dice que “el profesor es una pieza clave en este método porque ha de esforzarse en conseguir la heterogeneidad en los equipos de trabajo, no sólo en cuanto a nivel académico, sino también en lo concerniente a intereses, situación familiar y profesional, lengua materna, edad, etc. Los equipos han de ser lo más heterogéneos posible para que las interacciones sean significativas”.

Crandall (2000) considera que “para conseguir esta heterogeneidad es importante que sean los propios profesores quienes forman los equipos para aumentar al máximo la contribución de cada alumno en el grupo y para proporcionar a cada individuo oportunidades de aprender de los otros componentes del grupo”.

- **La interdependencia positiva.** Los equipos aprenden que sus éxitos individuales se basan en el éxito también de todo el equipo. Comparten un mismo objetivo y cada alumno desempeña un papel fundamental que les lleva a alcanzar ese objetivo y de esta forma todos están motivados a ayudarse entre sí. Elena Landone (2004) nos comenta que “la disponibilidad a ayudar es un ejemplo claro de estrategia colaborativa; en el grupo todo el mundo tienen derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda a los demás”.
- **Responsabilidad individual y grupal.** Según Robert Slavin (1991) “para asegurar que exista la necesidad de compartir conocimientos, este método insiste en responsabilidades individuales; es decir, que un miembro del equipo no puede tener éxito basándose en el éxito de los demás, sino que todos los componentes del equipo tienen que participar y cada uno tiene que demostrar por separado lo que ha aprendido. Por eso, a cada miembro se le asigna una o varias tareas concretas y se le hace responsable del éxito de cada uno de los demás miembros del grupo”.
- **Participación igual.** Se consigue utilizando turnos de palabra, asignando roles diferentes y dividiendo el trabajo. Kagan (1994) asegura que “el sistema de turnos crea expectativa: los alumnos tienen la oportunidad de participar y se espera que contribuyan positivamente en su turno de palabra. Ésta se toma simultáneamente en los diferentes grupos de la clase. La división del trabajo hace a cada alumno responsable de parte de la tarea e iguala la participación porque cada niño tiene una tarea asignada”.
- **Interacción grupal.** Ésta es precisamente la característica clave que distingue las situaciones cooperativas de otras situaciones. Forman y Cazden (1984), inspirados en Vygotski, piensan que “la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que lo hace posible”.

“Los alumnos en aprendizaje cooperativo suelen trabajar juntos para completar tareas, mientras que los que lo hacen en otras situaciones lo hacen desde sus asientos o reciben la instrucción en grupos más amplios, en los cuales la mayor parte de la interacción tiene lugar entre el profesor y el alumno” (Webb, 1983). Por eso, ésta es la característica más significativa del aprendizaje cooperativo, ya que pone mayor énfasis en la interacción del grupo reducido.

- **Reflexión sobre los procesos del grupo.** Es importante que el profesor haga reflexionar a los alumnos sobre sus experiencias dentro del grupo, en cómo interactuaron al realizar la tarea, el tipo y número de aportaciones que hizo cada uno y las dificultades que encontraron, o que alguno de ellos tuvo una actitud un poco agresiva, dominante, silenciosa o vehemente. Joan Crandall (2000) asegura que “a través de este proceso, los alumnos adquieren o depuran las estrategias metacognitivas y socio-afectivas de observar, aprender de los demás y compartir ideas y turnos”.

VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Joan Crandall (2000) asegura que “se ha demostrado que el método de aprendizaje cooperativo reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima”. Por su parte, Doston (2000) destaca que “las estrategias utilizadas en actividades cooperativas hacen mejorar el rendimiento de los alumnos así como sus relaciones interpersonales”.

Son muchas las ventajas que aporta este método, a continuación destacaremos las más relevantes por su trascendencia:

- **Reduce la ansiedad.** Para Rebeca Oxford (2000), “la ansiedad ante el aprendizaje es pasajero pues el método de aprendizaje

cooperativo permite que los alumnos se relajen y trabajen en un entorno tranquilo y nada amenazador para así favorecer la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es uno de los pocos métodos existentes que reducen la ansiedad en las aulas (Oxford y Ehrman, 1993).

Kagan (1994) afirma que "si a las personas se las permite asociarse, su nivel de ansiedad se reduce considerablemente". Crandall (2000) asegura que "el tiempo para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y la mayor probabilidad de éxito, reducen la ansiedad y producen un aumento de la participación y del aprendizaje".

- **Fomenta la interacción.** Es una de las mayores ventajas del aprendizaje cooperativo. Ayuda a los alumnos más tímidos a estar seguros en sus intervenciones orales, ya que constantemente reciben el apoyo de sus compañeros de equipo. Crandall (2000), señala que "en las aulas cooperativas, los alumnos aprenden a contar con los demás y también tienen la seguridad de saber que tendrán varias oportunidades para ensayar su aportación antes de que les pidan que las compartan con toda la clase".

Naoko Aoki (2000) sugiere que es necesario que el profesor cree un entorno físico seguro y relajado en el que los alumnos puedan hablar con comodidad. "Si queremos que este tipo de alumno ejercite su autonomía libremente en el aula, tenemos que crear un entorno físico alternativo, hacer visible la reducción del poder del profesor y abolir la amenaza que suponen los demás convirtiéndoles en compañeros que se preocupan por los otros".

- **Incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima.** Calderón, Hertz-Lazarowitz y Tinajero (1991), descubrieron que si se trabajaba en actividades cooperativas integrando diferentes destrezas como el lenguaje oral, la lectura y la escritura, los alumnos desarrollaban una mayor confianza en sí mismos para hablar en público y para participar en las discusiones del aula. Crandall (2000) señala que el

aumento de la autoestima favorece el aprendizaje, “un aumento de la confianza en sí mismo y de la autoestima produce un incremento de los esfuerzos del alumno en los aprendizajes y una mayor disposición a correr o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas”.

- **Aumenta la motivación.** Oxford y Ehrman (1993) aseguran que la motivación del alumno puede producir un uso más amplio de la lengua y por tanto de cualquier aprendizaje, y un mayor dominio de estos. Arnold (2000) y Brown (2000), nos comentan que “la motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir cualquier aprendizaje”. Diferencian dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca. La primera “nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo y está en algo externo a la actividad del aprendizaje”; y, la segunda, “supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa”. La que conviene tener en cuenta es la segunda, la intrínseca.

Según Arnold y Brown (2000), “el aprendizaje se ve influenciado de forma más favorable por la motivación intrínseca”. Deci (1995), cuando analizó las condiciones óptimas para que se desarrollara la motivación intrínseca, se dio cuenta de que la estimulación de la autonomía y la retroalimentación (feedback) fomentaban la capacidad y la implicación personal. Brown (1994, Pág. 43-44) da algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
2. Más que abrumarles con recompensas, hay que animarles a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha.

3. Facilitarles la participación a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
4. Implicarles en actividades basadas en el contenido de los temas a tratar.
5. Y, por último, diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas.

LOS INCOVENIENTES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Existen investigaciones (Jacobs y otros, 1996; Jacobs y Hall, 1994) que apuntan que un porcentaje importante de profesores, que han llevado este método a su clase, han encontrado algunos inconvenientes para continuarlo. Uno de ellos es el papel central que se le atribuye al profesor en muchos sistemas educativos, de tal forma que suele ser éste el encargado de planificar, dirigir y evaluar el aprendizaje. Además, en estos casos los alumnos suelen haber recibido anteriormente una educación tradicional centrada en el profesor y, según estas investigaciones, no suelen aceptar bien el cambio de una metodología tradicional y estructuralista a otra cooperativa dirigida por ellos, porque esa autonomía la malinterpretan como una superación de responsabilidad por parte del profesor.

Por tanto, **la formación del profesor es clave**, en el **método de aprendizaje cooperativo**, para que el resultado sea el deseado.

Para finalizar este apartado, añadimos las **Conclusiones** a las que se llegó en una interesante **Jornada que sobre Aprendizaje Cooperativo** se llevó a cabo el día **7 de Febrero de 2006** organizada por la **Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa** y el **CEP de "Gran Canaria Sur"** (Polígono de Arinaga, Agüimes), a

cargo de **Belén Martínez**, psicóloga de la **Universidad Complutense de Madrid**, y publicado en la Revista de la Inspección nº 1 – Segunda Época Abril de 2006 (<http://www.educa.rcanaria.es/educacion/udg/insp/Revista2006/index.htm>).

Asistió a la misma un nutrido grupo de profesionales de la enseñanza de Las Palmas conformado por responsables de la Coordinación de Proyectos de Educación Intercultural en los Centros de Primaria y de ESO, Orientadores/as de Centros de Proyectos de Educación Intercultural y Asesorías Pedagógicas de Educación Intercultural adscritas a los distintos CEPs.

El **Objetivo** del evento fue *“promover la lucha contra la exclusión y el rechazo en la escuela, fomentando el respeto a la diversidad y el aprendizaje cooperativo, para cuyo logro se requiere habituar a los alumnos y alumnas a tener un papel más activo en su propio aprendizaje, e impulsar su participación, excluyendo el protagonismo”*.

Aspectos que destacaron en la exposición de **Belén Martínez** fueron los siguientes:

- El planteamiento de la Educación Intercultural como modelo educativo que propició el enriquecimiento cultural, partiendo del reconocimiento y el respeto a la diversidad (a través del intercambio y del diálogo), de la participación activa y crítica, de la tolerancia y solidaridad.
- La necesidad de erradicar cualquier tipo de exclusión, para prevenir intolerantes en los escolares.
- La consideración de que los educadores pueden favorecer, en el alumnado la integración de modelos para la autoconstrucción de los valores de igualdad y tolerancia enseñando a comprender las propias emociones y las de otras personas, a estructurar el propio comportamiento y el de los otros a través de juegos en los que se intercambien los papeles de forma repetitiva y a organizar la conducta a través de las tareas, ayudando a elegir objetivos realistas, a poner en

marcha acciones adecuadas para alcanzarlos a esforzarse, a obtener el reconocimiento de los demás y a aprender pautas optimistas de evaluación de resultados.

- Las consecuencias que tiene la práctica del rechazo en la escuela: abandono prematuro de los estudios, inadaptación socio-ambiental, incapacidad para la colaboración, problemas de relación con la autoridad, delincuencia, situaciones que demandan atención psiquiátrica, etc.
- Las pautas a seguir para la prevención y la intervención: dar más protagonismo al alumnado, favorecer su integración, orientarlo para que el cambio de conducta implique un cambio de pensamiento, enseñarlo a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia, educarlo en la empatía y en el respeto a los derechos humanos, ayudarlo a superar los supuestos que conducen a la violencia (como sexismo, racismo y la xenofobia), orientarlo en la utilización de medios de comunicación en la educación en valores y potenciar la colaboración entre la escuela, familia y sociedad.

CONCLUSIONES

En general, los educadores creemos firmemente en valores como la solidaridad, la mutua comprensión, el respeto y la personalización de la educación. Los Proyectos Educativos de los centros están llenos de nobles palabras al respecto. Sin embargo, es preciso convertir las ideas en acción pedagógica. Y en este sentido, el aprendizaje cooperativo, en educación, tiende un puente desde la idea hasta el valor pretendido, con la ventaja de que la cooperación no se encuentra al final del trayecto, sino que está implícita en él.

1. El aprendizaje cooperativo es un enfoque didáctico, caracterizado por una metodología activa y experiencial.

2. Se centra en el alumno, utilizando pequeños grupos, generalmente entre 4 a 6 personas, seleccionadas de forma intencional, para trabajar juntas, al menos dos veces por semana en la realización de tareas concretas. El rol del docente no se limita, aquí, a ser observador pasivo de la actividad de los grupos, sino a la supervisión activa (no directiva) del proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como de las interacciones que se producen entre los componentes de los equipos.
3. El aprendizaje cooperativo permite aprovechar la diversidad existente en el aula promoviendo relaciones multiculturales positivas.
4. Esta modalidad de aprendizaje es una opción de trabajo que fomenta la interacción y la confrontación de puntos de vista, requiriendo la exposición de las propias ideas y opiniones ante el grupo, lo que potencia el desarrollo de la capacidad de expresión verbal.

Como se ve, hablar de nuevos retos en educación es hablar de desafíos estimulantes para la reflexión y para la acción, apuestas que ratifican como una tarea abierta, creativa y exigente, susceptible de generar satisfacciones y de contribuir a solucionar los problemas a los que se enfrentan las personas (especialmente, estudiantes) en el complejo mundo en el que vivimos.

Sin embargo, el Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil no ha generado la ingente cantidad de trabajos que otros niveles educativos, y son escasas las investigaciones que podemos encontrar en esta importantísima etapa educativa (Ramani, G. B. 2006; Wilians-Jones, T. 2004; Battistich, V. y Watson, M. 2004; Nabors, L., Willoughby, J. y Badawi, M. A. 1999; Hill, T. y Reed, K. 1991).

Evolución y desarrollo de diferentes estudios del dibujo infantil

Volver la vista atrás, en el tiempo, es importante en cualquier disciplina, pues nos hace recapacitar sobre su evolución, inquietudes y logros.

En el presente trabajo, esta mirada al pasado, nos ayudará a identificar objetivos, consolidar propuestas o descubrir nuevas perspectivas para así poder hacer un mejor balance sobre la evolución del dibujo infantil, como un arte, en los dos siglos anteriores.

Los métodos, las ideas y los ejercicios de dibujo en la escuela han cambiado de forma notable a lo largo de la historia, debido a los cambios y transformaciones que se han producido en el mundo del arte, de la educación y de la sociedad en general.

La enseñanza del dibujo se implantó en el currículo escolar al mismo tiempo que se organizaron y generalizaron los sistemas educativos durante la primera mitad del siglo XIX.

Las enseñanzas artísticas dirigidas a la formación profesional de las artes visuales se habían establecido con anterioridad, pues en la mayoría de casos no necesitan que estén organizadas según el modelo escolar. Vamos a retomar, y adentrarnos, un poco más allá de estos siglos de historia.

En la **Antigüedad** encontramos a los grandes filósofos griegos **Platón y Aristóteles**. Tomando algunas reflexiones sobre el interés y la orientación que debe adoptar la Educación Artística en la escuela, se suele tomar un párrafo de la obra de Aristóteles titulada "Política" como documento más antiguo sobre los fines de la enseñanza del dibujo en la escuela:

“Son cuatro las disciplinas que generalmente se suelen enseñar en la educación: la de leer y escribir, la gimnasia, la música y algunas veces el dibujo. El arte de leer y escribir y el dibujo por ser útiles para la vida y por sus múltiples aplicaciones;...de igual modo deben aprender el dibujo no sólo para no cometer errores en sus compras particulares y para no ser engañados en la compra y venta de objetos y muebles, sino más bien porque el dibujo da capacidad para observar la belleza de los cuerpos. (Aristóteles, 1986, pp. 288-290).

Estas dos funciones, *utilidad* y *belleza*, acompañarán desde entonces la enseñanza del dibujo.

Durante la **Edad Media**, en Europa, la pintura, la escultura, la orfebrería, etc., no tuvieron una consideración social como creaciones artísticas, sino como cualificados oficios manuales. El aprendizaje de los conocimientos y habilidades propias se realizaban en el taller de trabajo, centrado en los materiales y técnicas. Los escasos manuales o tratados para la formación de artistas que hay de esa época describen minuciosamente todos estos procesos de construcción y elaboración de los objetos artísticos y prescriben que la mejor manera de aprender estos conocimientos es la prolongada experiencia imitando el buen hacer de un reconocido profesional (Cennini, 1988).

Mucho antes de que se instituyeran los sistemas escolares, como los conocemos hoy día, se organizaron las academias y escuelas de dibujo desde el **Renacimiento al Romanticismo**.

En enero de **1.563** se funda, en la ciudad de Florencia, la *Academia de Dibujo* promovida por el gran artista y tratadista del arte **Giorgio Vasari**, considerándola como la del comienzo de estos centros educativos. Su orientación era especializada y profesional. A las academias de dibujo acudían a estudiar, a partir de los doce años, para que estos jóvenes se encaminaran a una profesión artística: pintor, escultor, arquitecto. El programa de estudios estaba organizado alrededor de la enseñanza del dibujo, considerado como el fundamento de todas las bellas artes. El aprendizaje se organizaba de forma muy secuencializada comenzando por la copia de láminas con nociones básicas de geometría (tipos de líneas rectas y curvas, trazado y construcción de las figuras

geométricas) continuando por la copia de dibujos, preparados a propósito para facilitar el aprendizaje, en los que aparecían elementos del rostro y del cuerpo humano (ojos, nariz, boca, oreja, manos y pies, tanto de frente como de perfil y tres cuartos) para pasar a copiar dibujos complejos de grandes maestros. Posteriormente se dibujaban bajorrelieves y estatuas, principalmente copias de las grandes obras grecorromanas. Se llegaba, finalmente, al dibujo del natural, que culminaría en complejas composiciones de varias figuras humanas de diferentes edades, desnudas y vestidas, rodeadas de cortinas, objetos, plantas y animales. Junto a los ejercicios de dibujo, había estudios teóricos que comprendían, la perspectiva, la anatomía, la teoría de la proporción, y lo que posteriormente vendría a constituirse como la historia del arte y la estética.

Este sistema se fue afianzando y elaborando hasta finales del siglo XIX, difundiéndose a partir de la Academia de París fundada en 1.648, por toda Europa y América.

El **siglo XIX** trajo consigo todo tipo de convulsiones y afectaron, con gran significado, al mundo artístico; pues era un tema al que apenas se había prestado atención con anterioridad, como hemos podido comprobar a nivel escolar. Las concepciones sociales sobre la infancia fueron cambiando, a la vez que las normas sociales, a partir de las cuales se consideraron los comportamientos infantiles y la valoración que se hacían de éstos. Cuando se organizaron los sistemas educativos durante la primera mitad del siglo XIX, el dibujo se incluyó entre las materias obligatorias del currículo tanto para la escuela primaria como secundaria. Comenzó así la necesidad de disponer de unas orientaciones y materiales curriculares, además de formar al profesorado en esta materia.

El enfoque que la ciencia hizo de la infancia, respondía a las concepciones sociales de ese momento histórico. La Psicología, la Pedagogía y otras disciplinas comenzaron a desarrollar investigaciones sobre la evolución del comportamiento infantil, su interés concuerda con nuevas concepciones sociales de la infancia y de los niños. Las

producciones de estas disciplinas contribuyeron a modificar la imagen que de los niños se tenía en todos los ámbitos sociales: familiar, educativo, jurídico,...El interés por los dibujos infantiles responde tanto a sus características expresivas o estéticas como a profundas concepciones acerca de la naturaleza de la infancia y a los distintos modelos de su desarrollo psicológico y emocional. Se pasó así de la mera inexistencia de la idea de infancia como tal en los siglos anteriores, hasta la cristalización del concepto de infancia como estado diferente de existencia, con un cambio en las actitudes al que contribuyen obras como las de **Rousseau o Darwin** (citados por M. Henández Belver, 2002). Desde esta perspectiva, la atención que se presta a los dibujos infantiles sigue una evolución coincidente con el desarrollo de las ciencias del comportamiento que tomaron a la infancia como objeto de estudio (la Psicología y la Pedagogía), y así, comenzaron a aparecer las primeras publicaciones sobre dibujo infantil a finales del siglo XIX, extendiéndose las investigaciones a lo largo del siglo XX, creciendo hasta su segunda mitad, en que desciende en parte el interés por las investigaciones, para estabilizarse e incluso tomar nuevo impulso.

El dibujo como materia escolar planteó un nuevo problema educativo. Hasta entonces se habían desarrollado los sistemas de enseñanza del dibujo para formar a los artistas y artesanos, pero ahora se trataba de enseñar el dibujo al conjunto de la población.

La implantación de la enseñanza del dibujo se produjo en un contexto histórico y social caracterizado por la industrialización, el nacionalismo, el neoclasicismo y el romanticismo en arte, y los ideales políticos de la ilustración concretados por la revolución francesa y la independencia norteamericana. La sociedad industrial hacía necesario que la población supiera leer y escribir, así como el conocimiento del dibujo para la mayoría de los trabajos cualificados, porque este era el gran vehículo del desarrollo tecnológico y de la fabricación industrial.

El dibujo tenía una orientación figurativa, con una sólida fundamentación geométrica. La enseñanza del dibujo en la escuela, debía corresponder a los conocimientos iniciales del dibujo.

La **Educación Artística durante la primera mitad del siglo XIX** estuvo marcada por las obras de algunos grandes pedagogos, así como por la elaboración de los primeros manuales y cartillas escolares de dibujo.

Johann Heinrich Pestalozzi (1.746-1872) publicó en 1.803 el libro titulado "*ABC de la intuición o intuición de las proporciones*" (citado por R. Marín Viadel, 2003), que es considerado como el primer manual de Educación Artística para la infancia. El libro fue publicado en uno de los períodos más fecundos de la vida del gran pedagogo suizo, mientras desempeñaba el puesto de maestro en la escuela de Burgdorf. La obra se desenvuelve a partir de tres láminas sobre las que se trabajarán conjuntamente la palabra, el número y el dibujo. La primera lámina consta de tres partes diferentes, ordenadas de arriba abajo y de izquierda a derecha, al igual que en la lectura. Aparece al inicio un conjunto de líneas rectas horizontales de diferentes tamaños, después otro grupo de líneas rectas verticales. El siguiente combina los anteriores produciendo ángulos rectos y una cruz. El siguiente corresponde al rectángulo y los cuadrados. Continúa por un conjunto de veintisiete cuadrados progresivamente subdivididos por una cuadrícula cada vez más tupida. Y finalmente, un grupo de rectángulos de diferentes proporciones acompañados de líneas rectas diagonales. Sobre esta lámina y las siguientes se desarrollará un minucioso proceso de preguntas y respuestas que permitan fijar la atención del alumnado en las características y exacta denominación de cada elemento así como sus semejanzas, diferencias y proporciones. Una vez los niños pueden distinguir, nombrar y explicar verbalmente todos los elementos y relaciones de las diferentes figuras se procede a dibujarlas, a mano alzada, con toda exactitud.

El énfasis en la exactitud con la que debían realizarse estos ejercicios procedía de la convicción de que con ellos se estaban construyendo las bases iniciales y los fundamentos que sustentarían todo el aprendizaje del dibujo y el refinamiento de la percepción visual, en la que se apoyaba todo el edificio del pensamiento, según la tradición empirista. La tarea fundamental de la escuela era proporcionar la máxima claridad en esos pasos iniciales, de los que dependía cualquier aprendizaje posterior.

Friedrich Froebel (1.782-1.852) estudió durante dos años con Pestalozzi. Su principal contribución a la Educación Artística fue un original material didáctico conocido como los "*Regalos y Ocupaciones*", que desarrolló entre 1.835 y 1.850, para su proyecto curricular de los jardines de infancia organizados entorno al principio del juego.

El primer regalo consistía en seis pelotas de lana, tres de colores primarios (rojo, azul y amarillo) y tres de los colores secundarios (verde, naranja y violeta) con las que introducir las ideas de similitud y de contraste.

El segundo regalo consistía en tres objetos de madera: una esfera, más grande que las anteriores, un cubo y un cilindro. Con ellas se pueden comparar las diferencias de dureza, tamaño y explorar las cualidades de la inestable esfera que rueda, el estable cubo que se desliza y su combinación en el cilindro.

Los regalos del tercero al sexto consisten en grupos de bloques cúbicos de tamaño cada vez menor, para que con ellos puedan realizarse diferentes construcciones.

El séptimo regalo introduce la noción de superficie y consiste en un conjunto de tablillas de madera recortadas en forma de rectángulos y triángulos, claras y oscuras o de colores, que al combinarlas originan una amplia variedad de diseños.

El octavo regalo son palillos de madera, de igual longitud, con los que poder dibujar delimitando figuras geométricas, y que clavados en pequeños trocitos de alguna masa blanda pueden configurar formas tridimensionales.

El noveno regalo son palillos de madera pero ahora con formas curvas: arcos y aros.

El décimo regalo es dibujar en una pizarra o en papel cuadriculado para facilitar la medida y comparación de tamaños.

Las ocupaciones que implican una transformación del material original consisten en agujerear el papel siguiendo un dibujo impreso, coser con hilos de diferentes colores, recortar y doblar el papel, trenzar, etc., para concluir con el modelado de una esfera de arcilla, que es el reencuentro con la forma inicial con la que se comenzó jugando.

La segunda mitad del siglo XIX, conoció un gran desarrollo de métodos y manuales de dibujo, todos basados en copias de láminas. Comenzaban por el trazado de figuras geométricas y, progresivamente, iban proponiendo dibujos cada vez más complicados, representando figuras humanas, animales, plantas, árboles, motivos ornamentales y aplicaciones industriales. Se usaron como manual del profesorado y en las escuelas primarias y secundarias.

En **Centroeuropa** se comenzaron a crear asociaciones encaminadas a la formación estética de los niños, coincidiendo con varias corrientes preocupadas por la educación y el mundo de la infancia, organizándose exposiciones, publicando manuales de formación artística, revistas, organizando congresos,... con lo que el movimiento se extendió a los demás países europeos y Estados Unidos.

A finales de siglo, aparecieron ya publicaciones específicas, en los que los artículos de **E. Cooke**, en **diciembre de 1.885** y **enero de 1.886** serían los primeros, a los que siguieron numerosas publicaciones **antes de 1.900: Corrado Ricci en Italia, Bernard Pérez en Francia, James**

Sully en Inglaterra, Carl Gotze y E. Grosse en Alemania o D. D. Brown en Estados Unidos.

En Italia fue donde apareció el que se considera primero de ellos, "*L'arte dei bambini*", de **Corrado Ricci en 1.887**. Con él la polémica sobre si considerar arte o no a este tipo de obras, polémica que aún continúa.

Las competencias de Ricci, así como sus intereses pertenecían al arte y la arqueología, pero reveló una gran capacidad para explorar e investigar la cultura infantil, a pesar de concluir su estudio negando el conocimiento artístico por parte de los niños. Su mérito fue reconocer que el dibujo infantil posee un *encanto especial* y que, gracias a él, se situaba muy próximo a la expresión artística.

Para él, el niño, no representa nunca aquello que ve sino lo que sabe y recuerda, y no lo que conoce sino lo que más le impacta, le interesa y le motiva. La representación gráfica infantil constituye una cuestión mental, emotiva. La atención de los niños se centra siempre en particularidades, en los detalles y en la impresión momentánea, así como en el respeto a la belleza, lo que motivaría la exigencia, según él, de una formación estética necesaria para el niño.

Gracias a él y a otros educadores y pedagogos, como **Lombardo Radice**, se registraría un gran avance en estos años en la investigación sobre el dibujo infantil.

En estos primeros años, las **teorías sobre el Arte Infantil** se pueden dividir en dos grupos:

- *Las procedentes de los psicólogos*, más interesados en la psicología del desarrollo del niño a partir del estudio de sus dibujos.

Aquí caben destacar los trabajos de **Bernard Pérez** "*L'art et la poésie chez l'enfant*", publicado en **1.888**, y el de **James Sully**, "*Studies of Childhood*", publicado en **1.896**, que describen la manera como los

niños desarrollan la figura en sus dibujos, con el método de la observación.

B. Pérez (1888) hacía una descripción de las formas primordiales de figuración, perspectiva, composición y color, poniendo de relieve la arbitrariedad de la perspectiva infantil y una especie de realismo ingenuo en el que no existe la opacidad de los cuerpos, en lo que coincide con Ricci.

J. Sully (1896), que fue uno de los primeros en referirse al niño como artista, caracterizaba los garabatos de los niños de 2 y 3 años como una especie de juego imitativo. Los niños podían creer que estaban dibujando algo cuando hacían sus garabatos. Destacó las analogías entre los dibujos infantiles y el simbolismo del lenguaje, en el sentido de que las representaciones eran escogidas arbitrariamente, más como símbolos que como reproducción fiel de la realidad. Distinguió tres etapas, basadas en criterios plásticos: garabato informe como juego, dibujo rudimentario de figura humana con cara redonda y estadio evolucionado y adquisición de una técnica diferenciándose de otros, como **H. Lukens**, que por ese entonces también definió cuatro etapas pero basadas en criterios de desarrollo emotivo: el niño se interesaba por el resultado de su ademán, se interesa por el resultado de su dibujo, aparece el sentido crítico y descubre su propia insuficiencia figurativa, y consigue valores expresivos autónomos (citados por M. Hernández Belver, 2002).

- Las procedentes de artistas y teóricos de la estética, interesados en el estudio del niño y su arte como tal, y allanaron el camino a las aplicaciones pedagógicas en el campo de la educación artística.

Encontramos a **Ruskin**, además de a Ricci, que en su obra "The Elements of Drawing" 1.891, alude al arte de los niños. Reconoce que estos deben trabajar libremente pues disfrutan y se motivan más que si se les comienza a enseñar demasiado pronto.

R. Töpffer (1907), suizo, educador y artista, escribió el primer tratado sobre las cualidades estéticas del arte infantil, además de numerosos ensayos sobre arte y estética que fueron publicados en los periódicos suizos entre **1.827 y 1.843**. Estos ensayos, entre los que se incluían dos sobre arte infantil, fueron publicados en un libro póstumo en 1.847 titulado "Reflexions et menus propos d'un peintre genevois" que tuvo una amplia difusión por toda Europa durante la segunda mitad del XIX. Aquí, expresa ya ideas que no se encontrarán hasta el siguiente siglo, como *la admiración por el arte primitivo* al que compara en su misma intención vital con el de los niños, ambos no buscan la representación en sus obras de una belleza concebida como tal, sino que es un signo de su intento, de una belleza elemental que puede ser tosca, pero es el resultado absoluto y exclusivo del poder del pensamiento (citado por J.A. Leeds, 1989).

Continuando con nuestro estudio sobre las primeras investigaciones sobre el dibujo infantil, vemos que los comienzos del **siglo XX** suponen una continuación más acentuada, con autores y teorías que profundizarán en este campo en toda Europa y Estados Unidos.

E. Barnes en California, en 1.902 publicó dos volúmenes de artículo titulados "Studies in Education", sobre trabajos realizados en los últimos diez años y en los que abundaban los referidos al tema del arte infantil. Destacó el aspecto simbólico en estos dibujos.

E. Cooke, en Inglaterra, además de Sully. Intentó definir las fases por las que atraviesa el dibujo infantil, considerado como uno de los precursores de la moderna pedagogía del dibujo. Se oponía al dibujo enseñado como una técnica capaz de brindar al niño el sentido de la precisión y el orden, y era partidario del dibujo espontáneo, imaginativo, ya que se puede dibujar en la medida en que podemos ver y descubrir la naturaleza que se revela con sus propias armonías ante nuestra mirada en una línea similar a la que propugnaba Ruskin, cuya influencia denota, y anticipando el movimiento hacia la autoexpresión en la educación

artística. Para H. Read 1982, la clasificación de Sully fue la base de todas las clasificaciones posteriores, cuya elaboración puede reconstruirse etapa por etapa en autores como Levinstein (1905), Kerchsteiner (1905), Stern (1910), Rouma (1913), Luquet (1927), Wulff (1927) o Eng (1931), representantes de una estructura construida sobre los fundamentos establecidos por aquél y **Cooke (1985-1986)**.

G. Kerchensteiner (1905), en Alemania, perteneció a la escuela expresionista y fue superintendente de las escuelas de Munich. Organizó uno de los primeros métodos ordenados dentro de un plan pedagógico, después de un amplio estudio de las aptitudes de los niños, propugnando el respeto a la evolución natural del niño. El dibujo natural entraría gradualmente, quedando para el final la representación espacial. Desarrolló una investigación empírica, en la que analizó la evolución del dibujo espontáneo en los niños desde sus comienzos, buscando una serie de principios en los que basar la enseñanza del dibujo en los niños. Recogió para esto cerca de medio millón de dibujos de 58.000 escolares de su ciudad intentando seleccionar aquellos que no habían tenido ninguna interferencia por parte de los profesores. Los clasificó en base a la edad, el sexo y la clase social, concluyendo que los niños desarrollan al dibujar una habilidad de manera regular y natural en una evolución hacia una realidad visible en el espacio. En 1.901 había organizado en Berlín la que se considera la primera exposición de arte infantil en Europa, bajo el lema "El arte en la vida del niño".

Los **resultados de sus investigaciones fueron publicados en 1.905**, con el título de "**El desarrollo de la capacidad para el dibujo**", incluyendo una clasificación por etapas estructuradas en tres: dibujos puramente esquemáticos, dibujos en función de la apariencia visual, y dibujos en los que el niño intenta dar la impresión tridimensional del espacio.

W. Dow, en Estados Unidos, 1.903, dos años antes había organizado otra al tiempo que publicaba una obra "Composition", una

nueva visión de la enseñanza del arte en su país. (citado por M.T. Gil Amejeiras, 1.994).

Las primeras vanguardias, en estos años, exponen sus **críticas al arte tradicional, académico**, reflejo de una sociedad decadente y burguesa a la que quieren combatir, **volviendo sus miradas al arte infantil**, como **forma de expresión artística, más humana y auténtica**.

Frank Cizek (1.865-1.946), fue uno de los primeros en mostrar este interés, como M. Richardson (1948) en Inglaterra y, otros, en el resto de Europa y Estados Unidos. Para él, los niños eran artistas y ese arte era evaluable, además de vulnerable por las influencias adultas, siguiendo las teorías que se plasmarían en la corriente expresiva, y que, en su obra "Zeichenschule", establece como base para una educación del dibujo. Era un artista vinculado al movimiento de la Secesión vienesa que como los del Blaue Reiter o Die Brücke en Alemania, se fijaron en el arte infantil para su inspiración y estudio, de tal forma que cuando organizaron una exposición en Viena en 1.908 toda la entrada estaba llena de las obras infantiles de la colección de Cizek, como muestra del interés e importancia que les provocaba. Defendió el valor de la expresión libre del niño, su principio fundamental "la no intervención". Reparó en los dibujos infantiles que encontraba pintados en las paredes de la ciudad y consideró que se trataba de un verdadero estilo artístico que merecía ser tenido en cuenta.

En sus clases voluntarias de fin de semana a niños de entre 6 y 14 años, comenzadas en 1.897, en su escuela de arte infantil (escuela que fue denegada por las autoridades hasta ese año) aplicó su método que era "no tenerlo" (citado por M. Sánchez, 1982). Cizek pertenecía a una generación de educadores influidos por esas primeras obras sobre psicología del niño y por la herencia de ideas procedentes del Romanticismo, como las de Rousseau (1990), que creen en la bondad natural del niño y en la seguridad de sus instintos, donde se basa el mito del respeto a la personalidad del niño. En 1.904, sus clases fueron incorporadas a la Escuela Vienesas de artes y oficios

(Kuntsgewerbeschule) donde las siguió impartiendo hasta 1.938 en que se interrumpieron con la anexión a la Alemania nazi (citado por S. B. Malvern, 1995).

Sus lecciones fueron transcritas y publicadas por M. Viola con el título "Arte infantil".

El **dibujo espontáneo infantil** acaparó buena parte de la **investigación psicoeducativa** y comenzaron a publicarse los **primeros estudios sobre sus características y fases o estadios evolutivos**. Se dio paso a la idea de que la actividad escolar no debía entorpecer, sino por el contrario, motivar y estimular los modos propios y característicos que tienen las niñas y niños de expresarse con el dibujo y la pintura libre (Ricci, 1888; Luquet, 1927).

Otras artistas profesores, siguiendo las ideas pedagógicas de Cizek, **desarrollaron también la autoexpresión** como método creativo. Efland incluye en este grupo a **Marion Richardson (1948), Florence Cane, Natalie Cole y Victor D'Amico**. Creían que el niño es un artista innato para expresarse, y esa expresión natural se frustra por los métodos de enseñanza formales, más apropiados para adultos (citados por M. Hernández Belver, 2002).

Los artistas de las vanguardias históricas defienden el arte infantil como modelo estético y admiran lo que se había considerado negativo en el dibujo: espontaneidad, emotividad, soltura de trazo,... todo lo contrario de lo que hasta entonces se había admirado en el trabajo artístico de los niños que era la semejanza con el arte de los adultos y su precocidad para realizarlo.

Winner, al igual que hiciera Vasari, hace referencia al número de artistas del Renacimiento que habían sobresalido por su habilidad a los siete u ocho años (E. Winner, 1994).

A **finales del siglo XIX** comienza a convulsionarse el mundo artístico y en **Klee** ("El origen del arte", los niños), **Kandinsky** ("Hay

que aprender de ellos", los niños), **Picasso, Matisse, Gauguin** y muchos otros, encontramos el reflejo de este cambio decisivo para una valoración de las obras infantiles. Hubo quienes dedicaron una vertiente de su producción fabricando en serie e introduciendo en el mercado sus obras para niños como juguetes, libros o muebles. Querían originar un nuevo estilo de vida y, en ese proyecto, el niño les parecía el vehículo idóneo para sus propósitos. Gauguin viajó desde París, que era el centro neurálgico de la vida cultural en aquellos momentos, hasta Tahití para descubrir nuevas fuentes de inspiración para unos artes nuevos y vitales alejados de la tradicional eurorenacentista. Las imágenes y objetos de otras culturas comenzaron a cobrar importancia artística como los dibujos y estampas chinas y japonesas, máscaras y esculturas africanas, cerámica y bordados populares, etc.

Se descubre que, sin alejarse de las sociedades europeas, hay una producción pictórica pura, es el arte espontáneo infantil.

Derain dice que en las obras infantiles está la verdad, y para **August Macke** eran los mayores creadores pues crean directamente a partir de sus sentimientos, sin imitar formas (citados por Hernández, M. 2002).

Los dibujos de los niños se convierten en tema de numerosos estudios por toda Europa. Congresos como el de Praga de 1928, de Dibujo y Educación del arte, exposiciones como las celebradas en Holanda, que influyeron en el grupo "*Cobra*", proyectos dirigidos a los niños y a su desarrollo lúdico desde instituciones vanguardistas como la Bauhaus, etc. ("Infancia y arte moderno", catálogo, Valencia, IVAM, 1998).

El arte infantil en España durante ese período, se desarrolló más tímidamente debido a los conflictos sociales y políticos que desembocaron en la Guerra Civil.

Victor Masriera (1917) fue uno de los primeros en mostrar un interés por el dibujo infantil, a través de diversas obras y actividades

educativas que culminaron con sus cursos de dibujo. Relacionado con la Institución Libre de Enseñanza, fue pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios, y en su viaje a Bélgica recogió y estudió numerosos dibujos infantiles. Su obra más conocida fue el "Manual de Pedagogía del Dibujo", publicado en 1917 y precedente de los estudios que se desarrollarían en las Escuelas Superiores de Bellas Artes. En esta obra hace un estudio de la evolución del dibujo de los niños, aplicando los estudios psicológicos que se comenzaban a extender y recordando obras como las de Ricci o Rouma.

Establece una serie de etapas, comenzando por la preliminar, en la que analiza los garabatos o *renacuajos*. No sigue el esquema evolutivo por edades, se interesa por el análisis de contenidos; así estudia la interpretación de la figura humana por parte de los niños, las figuras de animales o árboles, para terminar con el análisis del conjunto y la perspectiva y del dibujo del natural en el niño. Sobre éste último, propone **cuatro escalas evolutivas del dibujo** realista objetivo del natural, como representación objetiva del mundo exterior:

La primera, la evolución del conocimiento del objeto; *la segunda*, la evolución del conocimiento de su forma y de su aspecto gráfico; *la tercera*, la manera como se desarrolla la impresión de la forma y de su aspecto gráfico; y *la cuarta*, el modo de evolucionar la técnica o los medios de expresión.

Adolfo Maílló (1928) en su obra "El dibujo infantil", realiza un estudio sobre el desarrollo y evolución del dibujo infantil, basado en el método utilizado por Kerschensteiner años antes.

Recopiló unos dos mil dibujos realizados por quinientos niños de las escuelas de Cáceres. Utilizando el análisis por edades de los niños, coincide en sus conclusiones con los investigadores que afirman que la evolución del dibujo sigue una ley universal, que marca el paso del niño por diferentes estadios bien definidos: la adaptación del instrumento a la mano, el emborronamiento, célula, del perfil y fisiográfico, de los que los

dos primeros coinciden con la edad pre-escolar del niño. Nos habla de *influencias modificadoras*, como el *sexo* y la *edad*, siendo diferentes los dibujos de los niños y las niñas, el *entorno urbano* y *rural*.

Concluye afirmando que hay una correlación entre la aptitud gráfica y la inteligencia general y un estudio sobre la génesis y evolución de las construcciones mentales (A. Maílló, 1928).

Otro autor relevante fue **Luís Gil de Vicario** (citado por Gil Amejeiras, M. T. 2002) interesado por la educación artística, conoce a Masrera con quien comparte sus preocupaciones pedagógicas.

Reside un tiempo en la Residencia de Estudiantes y, en los años treinta, se traslada a Viena como pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios, después de un breve paso por la Bauhaus en Berlín. Allí trabajó con *Rothe* en el Instituto de Pedagogía sobre educación a través del arte, conoce las teorías de Kerchensteiner y continúa sus estudios con el profesor *Albert*, en la teoría de la globalización, y con *Oscar Reiner* en sus investigaciones sobre psicología del arte. Mantuvo contactos con artistas de la escuela de la Bauhaus, y con el ambiente artístico y educativo que floreció en esa época, conoce a *Cizek* y *Lowenfeld*.

Todo esto le servirá para elaborar un Proyecto de Formación del Profesorado de Segunda Enseñanza y el futuro programa de Pedagogía del Dibujo en la cátedra que ocupó en Barcelona, y que sirvieron para difundir y consolidar todas estas ideas en nuestro país (citado por Gil Amejeiras, M. T. 1994).

Hasta la difusión de las obras de Read y Lowenfeld, hubo otros autores con gran interés por el arte infantil en España, contando con el paréntesis de la Guerra Civil.

M. Sánchez Méndez (1982), en su obra destaca a **Román Vallés** ("El arte en la educación de los niños") y a **Eduardo Vicente** ("La pintura y el niño").

Destacan revistas infantiles y libros ilustrados donde se da a conocer las obras de artistas extranjeros interesados por la estética

infantil. En Barcelona, la editorial *Muntanyola* difundirá ilustraciones de artistas como **Rafael Barradas, Feliu Elias, Joseph Obiols o Xavier Nogués**.

El arte moderno español no discurrió tan fluido como en el resto de Europa, pero cabe destacar a **Ángel Ferrant (1933)**. Completó su formación artística en París, Viena y otros países europeos con ideas reformistas estableciendo contacto con movimientos de este tipo como la Institución Libre de Enseñanza a su vuelta a España. Compaginó su labor docente con la artística en diversos centros y ciudades, y a favor de la renovación pedagógica tuvo gran importancia su texto "Diseño de una configuración escolar". Fue el coleccionista de dibujos infantiles más importante de España, según Sebastián Gasch (1953). Preocupado por mejorar las condiciones de la educación artística, siente una gran admiración por el arte de los niños, manifestando preocupación contra las influencias negativas de los adultos y su arte, otorgando gran relevancia a los métodos de enseñanza. "En el dibujo –afirma en la introducción al libro *El dibujo infantil en la Antigua Escuela del Mar-* que es otro lenguaje tan natural como el hablado y lo más importante es que el niño se mueva a sus anchas, se suelte y expanda, pues un niño dibuja siempre lo que lleva dentro." (citado por Ferrant, A. 1997). En el dibujo infantil hay algo eterno, permanente, BIOLÓGICO.

El artista uruguayo **Joaquín Torres García (1930)** manifestó su interés por el arte infantil. Amigo de Miró, durante sus primeros años de estancia en Barcelona se interesó por el diseño y la fabricación de juguetes, que tuvieron considerable éxito, unido a su teoría de la significación pedagógica del juguete y de su papel en el aprendizaje del niño. A raíz de los dibujos de sus hijos, lo que le sorprende es que sin preocuparse de ello, los niños hacen arte, guiados por su subconsciente, con libertad en el trabajo.

Convencido de la importancia de la función didáctica del arte en el florecimiento de la personalidad infantil, se dedicó con fervor a la enseñanza, estando a cargo de las clases de dibujo y manualidades para

chicos de 7 a 12 años en el Mont d'Or, un colegio, que aplicando las teorías de Montessori, exponía a los niños a las experiencias directas. Las observaciones y deducciones de esta experiencia serían claves para la elaboración en el futuro de sus teorías sobre arte, en las que se anticiparía a muchas ideas innovadoras posteriores.

El dibujo infantil de aquellos años se centra en torno al círculo artístico y literario que floreció en **Barcelona**, en el que contamos con **Picasso o Miró**. Es conocido el comentario que hizo Picasso a una exposición de dibujos infantiles organizada en París por Herbert Read "Cuando tenía la edad de esos niños podía dibujar igual que Rafael. Sólo después de muchos años he podido dibujar como esos niños". Y por parte de Miró, es evidente la vinculación que tuvo al arte infantil, y abarca desde la influencia en su propia obra a la colaboración en ilustraciones para cuentos, o su relación con **Sebastián Gasch (1953)**, otro gran defensor del arte infantil, y con la Escuela del Mar.

En años posteriores, los artistas relacionados con el arte infantil se consolidan. A través de su obra o escritos, manifestando una especial sensibilidad hacia este arte, podemos destacar a **Miralles, Mompó** "Yo parto de la pureza de las pinturas infantiles", a **Gordillo o Saura** "Hermosos latigazos surgen de las manos infantiles, impresionados por su transposición de la realidad" (citados por M. Hernández Belver, 2002).

La **segunda mitad del siglo XX** va desde la autoexpresión creativa a la Educación Artística como disciplina.

En los años centrales del siglo XX el crítico de arte **Herbert Read (1957)** y el profesor y arte-terapeuta **Víctor Lowenfeld (1932)** publicaron las obras que han marcado desde entonces el carácter de la Educación Artística. Con ellos cristalizó y alcanzó pleno esplendor la tendencia que había arrancado con Cizec y que se conoce actualmente como "autoexpresión creativa".

La gran novedad que se introdujo en la Educación Artística fue considerar que lo decisivo de esta disciplina no estaba en los contenidos

de la enseñanza sino en la persona que se estaba formando. Los alumnos deben ser considerados como personas que tienen que desarrollarse plenamente potenciando su sensibilidad, capacidades creativas, posibilidades expresivas y comunicativas, seguridad en sí mismos y en su forma personal y única de comprender el mundo, su equilibrio y pleno desarrollo. Se pretende que través del arte se aprenda a ser persona.

(La educación artística está relacionada principalmente con el efecto de ese proceso sobre el individuo, mientras que las llamadas "bellas artes" están más vinculadas con los productos resultantes "Lowenfeld y Brittain, 1984, p. 11").

El dibujo libre y espontáneo se convirtió en el ejercicio y la actividad fundamental en educación artística. Lo principal era conseguir que cada uno llegara a ser capaz de dibujar conforme a su edad, a su grado de desarrollo, a su propia personalidad. Era importante crear en el aula un clima estimulante de confianza, evitando modelos o copias de láminas con ejercicios iguales para todo el alumnado y así descubrir sus propios intereses y sus propias respuestas.

Lowenfeld hizo hincapié en los aspectos relacionados con la expresión. Según él, para los niños el arte es "primordialmente, un medio de expresión", no hay dos niños iguales y cada niño difiere incluso de sí mismo a medida que va creciendo. Los niños "son seres dinámicos" y el arte es para ellos "un lenguaje de pensamiento". El niño ve el mundo de forma diferente, y a medida que crece, su expresión también cambia. Hace una defensa de la libertad del niño para crear sin interferencias del adulto, interferencias que a menudo frustran un desarrollo creativo incipiente. Según él, "la discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión". Una de sus aportaciones más importantes fue su clasificación por **etapas o estadios en el proceso infantil hasta su etapa adulta**, común a todos los niños y todos pasarían por ellas en determinados momentos de su desarrollo. En estas etapas

analiza una serie de características como la representación de la figura humana, del espacio, del color, etc., que **Ricardo Marín (2003)** recoge sobre el dibujo infantil. H. Read también propone su clasificación por etapas, por ejemplo el garabato, aquí distingue cuatro tipos (sin finalidad, localizado, imitativo y con sentido) y que recuerda mucho a la de Lowenfeld, incluso en la importancia que se da al concepto de *esquema* (citado por Read, H. 1971).

Lowenfeld sintetizó las principales diferencias entre el modo tradicional de enseñanza del dibujo en la escuela y su nueva concepción de la Educación Artística como desarrollo de la creatividad.

Imitación	Autoexpresión
Expresión que sigue un nivel que no es el propio sino ajeno.	Expresión que está de acuerdo con el nivel personal del niño.
Pensamiento sometido o dependiente.	Pensamiento independiente.
Frustración.	Liberación o descarga emocional.
Inhibiciones y limitaciones.	Libertad y flexibilidad.
Adherencia a formas establecidas.	Fácil adaptación a situaciones nuevas.
Dependencia, rigidez, inclinación a seguir a otros.	Progreso, éxito y felicidad.

Síntesis según Victor Lowenfeld, de las consecuencias educativas del modelo tradicional de enseñanza del dibujo en la escuela y del modelo de autoexpresión creativa. (Lowenfeld, 1961, p. 26).

Paralelamente a la difusión de las ideas de **Herbert Read** y de **Víctor Lowenfeld**, en la década de **1950** tuvieron lugar dos acontecimientos institucionales de enorme trascendencia en Educación Artística.

En **1951**, la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**) el organismo internacional de mayor relevancia en educación, que había sido recientemente creado, **organizó un seminario sobre educación artística, que se reunió en Bristol (Reino Unido)**, en el que coincidieron las más destacadas personalidades del momento en el mundo del arte, la psicología educativa y las enseñanzas artísticas. Participaron **Henri Matisse (1993), Jean Piaget (1961), Pierre Duquet (1936), Arno Stern (1962), Herbert Read (1957) y Víctor Lowenfeld (1961)**. Una de las conclusiones del seminario fue fundar la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte (INSEA. *International Society for Education through Art*) que se constituyó oficialmente en París en 1954, y que es la organización internacional más importante de Educación Artística.

Jean Piaget (1948) concede gran importancia a la percepción, la concepción espacial y a las funciones simbólicas del lenguaje como fundamento de la construcción del mundo real por el niño, lo que constituye, uno de los fundamentos del arte. Dentro del campo psicológico, fue quién más influyó en los estudios posteriores sobre arte infantil con su clasificación en diferentes niveles o períodos de desarrollo, con otros estadios intermedios, hizo que fueran adaptados a los estudios específicos sobre arte infantil.

Otro autor que parte de la teoría evolutiva es **Bruner**, aunque su modelo se funda en una visión crítica de Piaget. Él parte de que Piaget ha sido interpretado de forma errónea por aquellos que consideran su orientación principalmente psicológica, cuando es epistemológica: Piaget se ocupa esencialmente de la naturaleza del conocimiento en sí mismo, de cómo existe en los diversos estadios de desarrollo del niño, y su interés es muy inferior respecto a los procesos que posibilitan el crecimiento (J. S. Bruner, 1972).

En 1955, como conclusión de un estudio a nivel mundial sobre la situación de las enseñanzas artísticas en los sistemas educativos, la

decimoctava reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra (Suiza) por la **UNESCO y la Oficina Internacional de Educación, aprobó las recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias**. Este documento es como una especie de carta magna de estas enseñanzas, ya que se trata de un texto aprobado por los representantes oficiales de los ministerios de educación de los distintos países del mundo. El documento refleja cuáles eran los términos, conceptos y argumentos que iban a orientar las actuaciones generales de las administraciones educativas sobre enseñanzas artísticas en la segunda mitad del siglo XX.

Las dos recomendaciones básicas que se desprendían correspondían a la obligatoriedad de la Educación Artística en el currículo de la escuela primaria y a la libre expresión como el método más adecuado de enseñanza. (UNESCO, 1979, pp. 161-166).

La reflexión sobre los nuevos medios audiovisuales de comunicación de masas, determinarían en gran medida el rumbo de las nuevas ideas en Educación Artística a finales de la década de 1960.

Rudolf Arnheim (1964), psicólogo formado en la escuela de la "Gestalt" (Forma) investigó el dominio de las artes visuales, la pintura, la escultura y el cine, para demostrar que la visión no es una fase previa al pensamiento, un proceso exclusivamente sensorial y pasivo, sino todo lo contrario, la percepción visual es un proceso cognitivo activo y complejo. Interesado en investigar las relaciones del arte con aspectos perceptivos y con el pensamiento visual, en su obra "Arte y percepción visual", Madrid, Alianza, 1988, se detiene a analizar el arte producido por los niños y apunta que lo que dibujamos no es tanto una réplica como un equivalente del original, por lo que representamos contiene tan sólo algunas propiedades de éste, aunque sea semejante a él en cierto punto. Él piensa que las unidades que elegimos para formar nuestros equivalentes están basadas en la "estructura" del original, que son los aspectos que configuran la esencia de su forma, y sobre ello se basa

nuestro reconocimiento del mismo, en una aplicación de teorías gestálticas. Por ello, los niños aplicarían estas estructuras básicas a sus dibujos, omitiendo otros aspectos menos esenciales.

Las consecuencias educativas de estas ideas son decisivas para la Educación Artística: dibujar, pintar, confeccionar o crear cualquier tipo de imagen no tiene que ver únicamente con la expresión de emociones y sentimientos, sino que constituye una forma de pensamiento, de ahí la importancia educativa.

También, una aportación significativa, en el estudio del arte infantil ha sido **Rhoda Kellogg (1967, 1979)**. Al igual que para Arnheim, es fundamental la búsqueda de orden y equilibrio. Las ordenaciones y unidades en cualquier estadio del desarrollo, reflejan lo que ha sucedido en estadios más tempranos. Al igual que la mayoría de autores atribuye gran importancia al modo en que los dibujos incorporan, en cada estadio, unidades que caracterizan a la etapa anterior.

Su análisis se centra en el conjunto de los que denomina "arte autodidacta", y que abarcaría hasta los cinco años aproximadamente, que es la edad en que se suele comenzar a enseñar a los niños a copiar los esquemas habituales en la sociedad (R. Kellogg, 1987).

La consideración de las artes visuales como un lenguaje vino propiciado por el desarrollo de los nuevos medios de comunicación visual, especialmente la televisión, y por el desarrollo de una nueva disciplina, la semiótica o ciencia de los signos, que cubría no sólo los fenómenos lingüísticos, sino también los visuales. La prensa gráfica, la publicidad y la televisión pusieron el énfasis en los aspectos comunicativos de la imagen.

La importancia social de esos medios justificaba su interés por el currículo escolar.

La profesora **Donis A. Dondis**, 1976, afirmaba:

"La invención de la cámara ha provocado el nacimiento espectacular de una nueva visión de la comunicación y colateralmente de la educación. La cámara, el cine,

la televisión, los videocassettes y los medios visuales que todavía no están en uso modificarán nuestra definición, no solo de educación, sino de la inteligencia misma. Dondis, 1976, p. 31”.

El paralelismo entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual se hizo tan intenso y exacto como fue posible. Dondis, postuló que los elementos básicos del lenguaje visual eran diez: el punto, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala o proporción, la dimensión y el movimiento. Estos son los elementos visuales que constituyen la materia prima en todos los niveles de inteligencia visual y a partir de los cuales se proyectan y expresan todas las variedades de declaraciones visuales, de objetos, de entornos y experiencia. (Dondis, 1976, p. 28).

En las **últimas décadas** se ha trabajado en la mejor comprensión de cómo las niñas y niños se desarrollan gráficamente, cómo usan los símbolos visuales característicos de la cultura en la que viven o cómo construyen su concepto sobre arte. Se ha revisado la concepción de la actividad artística como un proceso creativo espontáneo y natural para entenderla más bien como una elaborada construcción de conocimientos especializados que son distintivos de cada cultura.

El profesor **Elliot W. Eisner (1985, 1987)**, de la Universidad de Stanford ha sido una de las figuras centrales en la conceptualización actual de la educación Artística.

“El aprendizaje artístico es complejo y está fuertemente influenciado por las condiciones del entorno en que tienen lugar. Cuando se les abandona a sus propios recursos, los niños muestran una gran ingenuidad para configurar las formas que dan cuerpo a ciertas ideas. Sus logros, aunque reales, quedan bastante lejos de lo que es posible conseguir con una adecuada enseñanza. (Eisner, 1995).

Durante la **década de 1970**, Eisner (1976) promovió muchos de los principales proyectos educativos en las enseñanzas artísticas que abordaron diferentes aspectos curriculares: materiales didácticos para el profesorado no especialista, escalas de evaluación de los conocimientos y de las actitudes artísticas, etc. Todos estos proyectos fraguaron a

comienzos de la década de 1980, en el que ha tenido mayor repercusión de todos ellos: la DBAE.

La Educación Artística Basada en la Disciplina (DBAE). El currículo deriva de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística.

La DBAE. Discipline Based Art Education es un proyecto educativo y curricular para la educación artística, principalmente en la escuela primaria, que desde 1982 hasta el final del siglo XX, promovió la fundación privada estadounidense "Centro Getty para la Educación en Arte" asociada al museo Getty de los Ángeles (California). Principales atractivos: sólida fundamentación interdisciplinar, coordinando las ideas más actuales sobre educación, psicología del desarrollo, arte y estética y movimientos artísticos de vanguardia; la colaboración de relevantes especialistas en educación artística, entre otros, H. S. Broudy, L. Chapman, M. Day, Eisner, A. Efland, Gardner, B. Wilson; y la calidad de las publicaciones y materiales didácticos que ha propiciado.

La DBAE tiene como objetivo fundamental desarrollar las habilidades y conocimientos del alumnado para comprender y apreciar el arte, por ello es necesario conocer las teorías y conceptos artísticos así como tener una experiencia creadora. La asignatura de educación artística debe disponer de un elaborado, completo y sistemático currículo escrito que secuencialice los contenidos y actividades y el nivel de profundidad en que se desarrollarán los diferentes temas a lo largo de todos los años de escolaridad.

La estructura de los contenidos en el currículo debe integrar de forma equitativa cada uno de los cuatro ámbitos de conocimiento siguientes: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y las diferentes modalidades artísticas, dibujo, pintura, escultura, cerámica, arquitectura, etc.

Las obras de arte deben ocupar un lugar central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos específicos de cada

una de las cuatro disciplinas. El currículo debe organizarse de manera que aumente progresivamente el nivel de comprensión y las destrezas creativas del alumnado; y debe también estipular con claridad cuáles deben ser los resultados del aprendizaje, además de establecer los criterios y procedimientos de evaluación apropiados.

En los últimos años las ideas y resultados de la DBAE, han sido revisados y también han disminuido la intensidad de las acciones institucionales que la sostenían.

Elliot Eisner ha investigado, desde el ámbito educativo, las tendencias en el arte infantil. Habló, hace tiempo, del carácter mitológico de ciertas creencias en educación artística relacionadas con la autoexpresión. Estos mitos hacían referencia a los puntos fuertes en dicha teoría, como el dejar trabajar a los niños solos, sin interferencias, conceder la mayor importancia al proceso, y no al producto, desarrollar al máximo su creatividad o la imposibilidad de evaluar el arte infantil. Ante esto, proponía reemplazar estos mitos por un mayor conocimiento del arte y no condicionar el currículo a estas ideas (E. Eisner, 1973-74).

Retomando este planteamiento, recientemente **K. Freedman (1996, 2000)** proponía nuevos mitos que habrían sustituido a los anteriores en ese proceso, y a los que propone hacer también frente, en línea con nuevos valores que deberían sustituir a los que subyacen en estos mitos, y que están relacionados con un mayor interés por las variables culturales o los aspectos sociales en la producción y apreciación artística, con el objetivo de conseguir una "reconstrucción social artística" (K. Freedman, 1994).

Elliot Eisner (1995), hizo también uno de los estudios más sistemáticos sobre las concepciones en arte infantil, recogiendo las teorías y autores más significativos hasta ese momento, cuando publicó una de sus obras más conocida "Educar la visión artística". En esta obra clave, dedica una parte a analizar las teorías más extendidas sobre el desarrollo y los cambios en el arte infantil, que serán más desarrolladas

en el apartado de Teorías en que nos apoyamos para realizar nuestra investigación, pero las nombramos a continuación:

- Teoría Gestáltica de Arnheim.
- Relación entre arte infantil y personalidad (Alschuler y Hattwick).
- Los dibujos infantiles como indicadores de su madurez intelectual.
- Teoría de Meier sobre aptitud artística.
- Teoría de la capacidad creativa de Lowenfeld.
- La educación por el arte de Read.
- Teoría de la "percepción-delineación" de McFee.
- Teoría de la imaginación creadora de Vigotsky.
- Teoría de Guilford sobre la estructura del funcionamiento intelectual.

Hubo otros esfuerzos por estudiar el desarrollo del aprendizaje más allá de la investigación psicológica, como los realizados por **Wallon (1951)** sobre el desarrollo psíquico del niño, implicando factores del tipo biológico y social. El organismo y el ambiente son los dos elementos básicos para establecer el equilibrio, y la relación entre desarrollo psíquico, desarrollo psicológico y desarrollo social es decisiva en la progresión o regresión del niño pues las funciones cognitivas, por sí mismas, no son más que la respuesta a la resolución positiva de esta relación (H. Wallon, 1984).

No es de extrañar que el pensamiento de Piaget haya influido tanto en las investigaciones posteriores sobre arte infantil, pues proporcionó toda una construcción sobre el desarrollo integral del niño en el que encaja perfectamente una evolución simultánea de sus capacidades artísticas.

No podemos dejar de mencionar a **Eugenio Estrada (1988, 1991)**, que en su conocida obra "Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños" establecía un total paralelismo entre los períodos de Piaget y las etapas que él propone a modo de equivalencias. Así, al período sensomotor le correspondería un *período del garabateo*, entre el año y medio y los 2-3 años, caracterizado por una pura expresión plástico-gestual y la elaboración de esquemas gráfico-motors, con resonancias predominantemente sonoras y tactilocinestésicas. Sigue un *período de transición del garabateo a la figuración*, o de elaboración de los protoesquemas figurativos, entre los 3-4 años, en que ya hay una intencionalidad representativa y una tendencia a la organización formal; un *período del realismo intelectual*, entre los 4-7 años, con organización de imágenes en las que predomina lo conceptual-vivencial sobre lo estrictamente visual, conjugando puntos de vista dispares en un mismo esquema formal; un *período de transición del realismo intelectual al visual*, entre los 7-12 años, con integración de detalles en el conjunto o aproximación a la representación con punto de vista único, y por último un *período del realismo visual*, a partir de los 12 años, en que el niño utiliza un sistema de referencia o punto de vista único para representar. (E. Estrada Díez, 1991).

Otra autora que ha fundamentado sus estudios en la obra de Piaget ha sido **Isabel Cabanellas (1994-2000)**. El estudio de las significaciones y relaciones entre factores plásticos y el desarrollo de las operaciones que realiza la mente, y la incidencia que puedan tener en el proceso de desarrollo del conocimiento es el ámbito de la investigación de esta autora, para quien el estudio de las significaciones y relaciones entre los elementos aportarían un mayor conocimiento a la evolución de las primeras etapas de formación de la imagen. Se apoya en planteamientos de autores precedentes que, como Luquet, Widlocher o Vigotsky han incidido en los aspectos simbólicos de la imagen plástica infantil, y otros que con posterioridad han seguido trabajando en esta tesis sobre la función simbólica, como Wallon, Luçat u Osterriet. Y como nos comenta

en su libro "Mensajes entre líneas" sobre el futuro de la investigación, que junto con Alfredo Hoyuelos ha escrito, "seguimos pensando que el conocimiento de la infancia, se nos presenta como un lugar en el horizonte, siempre presente y siempre inalcanzable. Ante ese horizonte de nuestro conocer sólo nos es posible seguir buscando, dejar abiertos mayores espacios, mejorar a través de distintas visiones, de distintos puntos de vista" (I. Cabanellas y A. Hoyuelos, 1994).

En los años **finales del siglo XX** ha despuntado una nueva propuesta en Educación Artística, al calor de los movimientos posmodernos y de las nuevas tecnologías, básicamente Internet. Esta corriente ha acertado en denominarse "**Cultura Visual**".

Paul Duncum (1993), profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Tasmania en Australia y una de las figuras más identificadas con el nuevo modelo, sostiene que el cambio desde las artes visuales hacia la cultura visual va a significar la transformación más radical y profunda en Educación Artística desde la "autoexpresión creativa". Para él los últimos cambios, por ejemplo la DBAE, han sido más bien reorientaciones de enfoque más que transformaciones radicales de conceptos y de contenidos. Las imágenes y conceptos que se iban incorporando al currículo de Educación Artística nunca llegaron a constituir una amenaza que obligara a tener que reconceptualizar seriamente el área.

La cultura visual implica centrar las enseñanzas artísticas en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones:

1. Que sea prioritariamente visual.
2. Que tal artefacto sea constitutivo de actitudes, valores y creencias.

Por tanto los aprendizajes en Educación Artística, de acuerdo con los postulados de la Cultura Visual, se despliegan sobre un inmenso territorio que va más allá de los objetos reconocidos como arte, por

ejemplo mobiliario urbano, moda en el vestir y peinado, decoración de hogar, tipología de las revistas infantiles y juveniles, los coches y motos, los logotipos de las principales empresas de telecomunicaciones. Estas imágenes y artefactos tienen que ser además interpretados y comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos; pues son mediadores de valores culturales.

Fernando Hernández (2000), profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, sostiene:

“Este enfoque trata de acercarse a todas las imágenes y estudia la capacidad de todas las culturas para producir imágenes en todas sus manifestaciones sociales. Lo que supone reconocer a todas las culturas como productores de imágenes en el pasado y en el presente y valorar la importancia de conocer sus significados, para reconocer su valor cultural... la Cultura Visual tendría, por tanto, un objeto de estudio caracterizado por los artefactos materiales (edificios, imágenes- fijas y en movimiento-, representaciones en los medios de comunicación de masas,...) producidos por el trabajo o la acción y la imaginación de los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas. (Hernández, 2000, pp. 140-141).

La cultura visual absorbe muchas ideas propias de los enfoques posmodernos (interculturalidad, feminismo, ecología, ciberespacio, espectáculo, simulacro, etc.) para redefinir y renombrar los términos clave del currículo de educación artística:

1. Se prefiere hablar de “representaciones” o de “artefactos visuales” en lugar de imágenes, obras de arte o artes visuales.
2. La función de las obras de arte en el currículo no es tanto que disminuye como se disuelve, porque se entiende que los valores estéticos no son algo inherente a determinados objetos, sino más bien a determinadas culturas y más concretamente a criterios muy cerrados que solo corresponden a grupos especializados dentro de determinadas culturas.

3. El propio concepto de "cultura" se emplea no en el sentido académico, aplicado a las obras más insignes de las ciencias, las humanidades y las artes, sino en un sentido socioantropológico más próximo a la experiencia cotidiana de los miembros de cada grupo social.
4. Las representaciones y artefactos deben interpretarse de muchas formas diferentes, superando los análisis exclusivamente formales (color, proporción, ritmo, composición) y los que permanecen encerrados en los propios límites de la imagen para llegar a insertarlos y comprenderlos como elementos culturales que afectan directamente a la vida cotidiana del alumno.

De ahí que los criterios que se propongan para seleccionar los contenidos o representaciones con las que trabajar en el aula tengan poco o nada que ver con técnicas o materiales, épocas o estilos, figuración o abstracción, sino más bien con criterios tales como:

"Ser inquietantes. Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas. Reflejar las voces de la comunidad. Estar abiertas a múltiples interpretaciones. Referirse a la vida de la gente. Expresar valores estéticos. Hacer pensar al espectador. No ser herméticas. No ser solo expresión del narcisismo del artista. Mirar hacia el futuro. No estar obsesionados por la idea de novedad". (Hernández, 2000. p. 149).

El enfoque de la cultura visual ofrece dos ventajas importantes para la Educación Artística:

- es capaz de conectar directamente con situaciones y debates estrictamente coetáneos en las zonas emergentes del arte y las teorías del arte, y siempre es preferible acompañar lo que sucede en la escuela con lo que sucede en la sociedad.
- permite concentrarse en las imágenes más atractivas y fascinantes para el alumnado: muñecos y muñecas, videojuegos, páginas web, parques temáticos y de

atracciones, cadenas multinacionales de restaurantes de comida rápida, teleseries, pegatinas, dulces y golosinas, ropa.

A lo largo del último siglo, tres dilemas han centrado los debates en Educación Artística (Ricardo Marín Viadel, 2003):

1. Este primer dilema plantea la Educación Artística como desarrollo libre y espontáneo acorde con la propia evolución natural y la capacidad creativa personal frente a la Educación Artística como aprendizaje de los contenidos disciplinares correspondientes a la estructura académica y profesional de las artes y las teorías visuales.

Sus raíces están en el intenso debate, entre académicos y románticos, que apareció a finales del siglo XVIII. Para los *académicos* las grandes obras de arte eran principalmente el logro de una completa perfección en el desarrollo de los principios y saberes en los que habían venido trabajando los artistas desde la antigüedad. El conocimiento de las mejores obras del pasado, el dominio de los conocimientos acumulados durante siglos era la mejor garantía para conseguir estar al nivel y poder superar las cimas artísticas que habían alcanzado las generaciones precedentes. Para los *románticos* el laborioso aprendizaje de todo ese conjunto de conocimientos y tradiciones artísticas solo conducía a obras correctas, pero mediocres, por falta de genio y vitalidad, y en arte lo más deleznable es precisamente la correcta mediocridad.

2. El segundo dilema está relacionado con la función que deben jugar las grandes obras de arte en los contenidos y actividades de la Educación Artística: ¿constituyen o no, su núcleo central de aprendizajes?

Tiene su origen en las propias concepciones contradictorias que se han desarrollado sobre las obras de arte. Por un lado, las grandes obras de arte son consideradas como las más sublimes realizaciones de las civilizaciones humanas, porque encierran los más excelentes e intensos logros de la sensibilidad, del conocimiento, la emoción y la experiencia

humana universal. Pero por otro, las obras de arte son consideradas como un reducido y aislado conjunto de objetos singulares y elitistas, alejados y distantes de las experiencias cotidianas de la mayoría del alumnado.

3. El tercer dilema trata de la disyuntiva entre la libertad del creador frente a la erudición del espectador que corresponde a los dos modelos profesionales característicos del territorio artístico: el del artista innovador que descubre o explora formas visuales insólitas, y el de la persona experta capaz de razonar y demostrar el interés y los valores de los más complejos artefactos visuales.

Concluimos este apartado de la evolución de la Educación Artística diciendo que es un campo abierto de aprendizaje significativo hacia muchos frentes y apasionante en el que muchos de los grandes problemas educativos se plantean por aspectos que nos conmueven a los seres humanos como nuestra identidad y sinceridad, nuestros conocimientos y dudas, nuestras imaginaciones y sueños.

La búsqueda de nuevas concepciones del aprendizaje y la enseñanza de las artes visuales no ha cesado. Los retos que constantemente plantean las innovaciones artísticas y tecnológicas, las nuevas formas de concebir la educación y la sociedad propician nuevas situaciones y acontecimientos que transforman la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales y gráficas.

BREVE EVOLUCIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

La expresión plástica puede ser entendida hoy como un lenguaje que utiliza los medios plásticos para comunicarse. Es, ante todo, un inicio de la actividad lúdica para el niño, un juego al que se entrega con sus vivencias y emociones, alcanzando su plenitud en las primeras edades debido, más bien, a la necesidad de un control motórico y de apropiación del medio que siente y la imagen de la realidad que tiene o concibe él.

En esta realidad tiene que aprender a observar, ordenar, clasificar,..., al hacerla partícipe de sí será capaz de comunicarla necesitando dominar ese medio de expresión que le permite comunicarlo con todos los matices, tonos,...

La plástica ayuda al niño en su desarrollo de maduración intelectual, físico, motriz, emocional,...Le permite satisfacer su necesidad de expresión, con libertad, contribuyendo a formar su imaginación, fantasía, sensación, percepción de la realidad, pensamiento,...Es un medio de comunicación de su estado, sentimientos, conflictos, así como ofrecer una información sobre el particular modo de percibir e interpretar el mundo que le rodea.

La educación plástica aporta una verdadera educación integral de la persona, ya que el niño se desarrolla como un ser creativo manipulando, transformando y apropiándose de la realidad. A la vez, como actividad escolar, desarrollará las capacidades, medios y recursos que el niño debe adquirir para el logro de un desarrollo gráfico y armonioso para así potenciar su capacidad de expresión y creación.

El desarrollo de la expresión plástica comienza desde que el niño traza sus primeros rasgos en relación con su desarrollo madurativo. Necesita vivir situaciones en las que el profesor le anime, sugiera, sienta, para que todo tenga para él un significado positivo. De esta forma irá adquiriendo diversas técnicas, materiales y aprenderá a usarlos para su expresión. A medida que van creciendo va cambiando su forma de expresión, y el grafismo será diferente en cada niño según sus aprendizajes y motivaciones recibidas, aunque existen unos rasgos evolutivos generales y pautas comunes que nos indican el estadio gráfico del niño.

Es importante que el profesor de Educación Infantil tenga un conocimiento de la evolución de la expresión plástica de los niños y niñas, para poder apreciar las variaciones que se producen sobre su desarrollo e introducir mecanismos y conceptos que ayuden a éste.

Para trabajar con el niño, en el terreno plástico, es necesario que comprendamos las diversas etapas de su desarrollo y además debemos tener un conocimiento adecuado de las posibilidades del mismo. Aunque es muy difícil decir donde comienza y termina una etapa, ya que el desarrollo y evolución es un proceso continuado y cada niño tiene su propio ritmo.

Como estas etapas se suceden con un orden, a través de los dibujos podemos apreciar en qué etapa se encuentra cada niño, y hacia dónde se dirigen sus inquietudes plásticas.

Los estudios de tipo longitudinal y comparativo de estas pautas comunes, tanto del campo de la psicología (Wallon, Piaget,...) como de la plástica (Luquet, Lowenfeld,...) han determinado unas etapas del desarrollo gráfico.

Lowenfeld y Lambert (1984) codifican en sus investigaciones el proceso evolutivo del grafismo en las edades que nos ocupan, distinguiendo los siguientes aspectos: hacen una clasificación del comienzo y seguimiento en fases o etapas como por ejemplo:

ETAPA DEL GARABATEO (2 a 4 años).

El niño comienza a establecer pautas de aprendizaje, en su interacción con el ambiente. El garabateo comienza alrededor de los dieciocho meses, y será muy importante como los reciba para su evolución posterior. Distinguimos:

- Garabateo desordenado (1 a 2 años). Es el resultado de movimientos incontrolados, el niño explora repitiendo los movimientos una y otra vez. No hay control motriz del brazo ni visual. Sus dibujos son el resultado de su desarrollo tanto psíquico como motor, motivado por movimientos kinestésicos.
- Garabateo controlado (2 a 4 años). El niño descubre que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que realiza sobre

el papel. Controla sus movimientos y varía la forma y dimensión de los trazos. Solo realiza líneas que, al final de la etapa transformará en la base de la figura humana, cerrándolas. Le gusta llenar toda la página de líneas y usará diferentes colores, a los tres años toma el lápiz como la forma de hacerlo el adulto, es capaz de copiar un círculo, pero no un cuadrado y asocia lo realizado con lo que hay de parecido a su alrededor. Comienza una verdadera integración visual y motriz aunque no se complementa hasta llegar a las primeras etapas de la adolescencia.

El adulto tiene un papel fundamental, el niño acudirá a él con sus garabatos para hacerle participe de ellos con entusiasmo y alegría, teniendo más importancia esta experiencia que el dibujo en sí.

- Garabateo con nombre (3 años y medio). El niño ha cambiado su pensamiento kinestésico al imaginativo. Desarrolla su base para la retención visual y ya le pone nombre a sus garabatos realizados, es un indicio de que el pensamiento está cambiando. Aumenta el tiempo que dedica al dibujo y los garabatos son más diferenciados, dando una descripción verbal de lo realizado; se convierte en un medio de comunicación.

El niño posee un concepto de la totalidad formada a base de partes. **Rhoda Kellogg** (1979) nos presenta la clasificación métrica para el análisis de los dibujos:

1. Rectángulo.
2. Óvalo.
3. Triángulo.
4. Cruz griega.
5. Cruz de San Andrés.
6. Diagrama irregular.
7. Combinaciones que se forman a partir de la unión de diagramas. Primera aproximación que hace el niño de la realidad, que sería: Separado,

Interpuestos y Contenidos. Cada niño realizará sus diagramas con intenciones diferentes.

8. Agregados. Unión de tres o más diagramas.
9. Mandalas. Son configuraciones concéntricas.

Opta por los criterios de que en esta etapa el color no es importante, solo interesa que sea brillante y se aplique con facilidad.

La figura humana será un círculo y cuatro líneas radiales representando las extremidades, más adelante aparecerán dos círculos que son la cabeza y el tronco, con líneas dobles para los ojos y una raya para la boca y nariz. El color será importante a nivel afectivo, pues no hay relación entre la realidad y el color que usa. El interior de las figuras empieza a colorearlas, representando el espacio de una forma subjetiva. Estos símbolos están en continua transición.

ETAPA PREESQUEMÁTICA (4 a 7 años).

El niño crea formas que tienen relación con el mundo que le rodea. Los trazos y garabatos van perdiendo su relación con los movimientos corporales, siendo más controlados y referentes a objetos visuales. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, siendo la figura humana la primera, llamada "renacuajo o cabezón" círculo que es la cabeza y dos líneas verticales para representar las piernas. Hacia los siete años habrá establecido ciertos esquemas y una evolución en sus dibujos que se cumple con respecto a casa y árboles. Suelen repetir un dibujo una y otra vez.

ETAPA ESQUEMÁTICA (7 a 9 años) y ETAPA DEL REALISMO (9 a 12 años). Estas etapas por quedar fuera del ámbito de la etapa de Educación Infantil, no las trataremos.

ELEMENTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO

Los elementos plásticos son las estructuras básicas que configuran el lenguaje visual (Donces, D. A. 1980). Que serían: color, forma, espacio, línea, materia y volumen.

El color se percibe gracias a las radiaciones luminosas que inciden en nuestra retina, estimulando los órganos que correspondan a los colores básicos, y transcribiendo al cerebro la sensación del variante de color. Hablamos de color-luz (sería el color físico), color-materia (los pigmentos) y significado del color (color psicológico).

Los colores que utilizamos en Educación Infantil son en primer lugar el rojo, el azul y el amarillo que son los colores primarios. Se asocia el amarillo a la representación de una escena feliz y el marrón para la parte triste de la misma. Aunque el niño no asocia el color a las cosas disfruta usándolo a su gusto. De la combinación de los colores primarios surgirán los complementarios verde, violeta, naranja, verde oliva, rosa, marrón, gris, sepia, el blanco es fusión de todos, y el negro es la ausencia del color y de toda impresión luminosa.

El niño prefiere los colores cálidos rojo, naranja y amarillo que estimulan pudiéndose aplicar a la decoración de la casa, y utilizan menos los verdes y azules que son fríos, relajantes y calmantes.

Para un niño hiperactivo, los colores suaves y el verde le estimulan la creatividad.

El amarillo y el turquesa, dan un giro positivo a nuestras vidas. Los griegos y los romanos, relacionaban cada día con sus dioses mitológicos, atribuyéndoles cualidades.

Distintos autores han trabajado la significación del color en función de las diferentes culturas que contribuyen como un importante pilar para el análisis de los dibujos infantiles, como autores Georgina Ortiz, 1992. Realiza un libro específico y amplio sobre el significado de

los colores en términos generales de donde podemos establecer criterios para aplicar al campo de la enseñanza.

Extrayendo de diferentes autores su significado simbólico, podemos mostrar un ejemplo del significado asociativo del color teniendo en cuenta que depende siempre de la cultura y de su formación.

Los colores tienen un significado, aceptado según cada cultura; en nuestra cultura occidental lo han consensuado:

Rojo. De la actividad y la pasión, es cálido y excitante, se relaciona con las iniciativas y la vitalidad y en su aspecto negativo con la cólera y las aptitudes agresivas.

Azul. Transmite una sensación de pureza, protección y calma.

Amarillo. Se asocia con la luz, la alegría y la prosperidad, estimula la inteligencia emocional.

Verde. Simboliza la fecundidad y la naturaleza, es curativo y renovador, induce a la pasividad.

Turquesa. Se relaciona con el desarrollo espiritual y mental, con la capacidad de orientar positivamente cualquier iniciativa.

Naranja. Color estimulante para el trabajo en equipo, ideal para todos aquellos que tengan dificultades para relacionarse con los otros, ya que propicia la unión y recuperación.

Rosa. Expresa la ternura y los afectos espontáneos, atempera la agresividad.

Violeta. Simboliza la espiritualidad y el sacrificio, es el color tradicional del duelo.

Blanco. Es la fusión de todos los colores y la absoluta presencia de la luz y por eso es más brillante que ningún otro.

Negro. Es la ausencia del color y de toda la impresión luminosa.

Dorado. Es un color raro en la naturaleza, simboliza la perfección, los místicos de todos los tiempos en esos estados alterados de conciencia, que conocemos como iluminación, hablan de una gran luz dorada que no tiene equivalencia en el mundo físico.

Cada uno de ellos tiene una sensación definida. Los colores cálidos excitan, animan, alegran y estimulan. Los fríos deprimen y tienen cualidades de reposo, quietud y silencio. El rojo es movimiento, calor, fuerza y excitación. La armonía de los colores es un efecto esencial en todas las artes y muy especialmente en aquellas que intervienen en la vida diaria, como son todas las ramas de la decoración: tejidos, maderas, tapicerías, cerámica, etc.

Pilar Montero Tirado, en un artículo de la Web en la Escuela (<http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Teoría-Color.asp>), con fecha del 7 de enero de 2005 dado en Asunción (Paraguay), expone “*ser sensible al color es ya ser un artista, no podemos imaginar la vida privada de colores, y la luz es el agente que posibilita el acto de ver, se desarrolla por ondas de distinta longitud y a diferentes velocidades, que son las que producen la sensación que denominamos color. El color nace de la luz, porque de la intensidad de ésta van a depender su valor y su densidad. Color y luz son factores hondamente interdependientes el uno del otro*”.

El niño determina su preferencia, por factores emocionales, en la elección de un color determinado en la etapa del garabateo desordenado y ordenado, lo que le atrae es su resolución técnica y suele cambiar de color siempre que cambie la parte emocional si no se considera un estereotipo fijo. Usa un color distinto según cambia de elementos representativos en la etapa del garabato con nombre, o suele usar el color que tiene más próximo. Por tanto, el color, tiene una importancia secundaria haciendo un uso subjetivo de él.

En la etapa preesquemática el niño descubre la relación que existe entre la realidad y lo que dibuja, comenzando a distinguir los colores de

las cosas creando sus esquemas de color. Según experimente el niño con los colores así será su vivencia emocional.

El color se usa para que el niño experimente para potenciar su observación y el análisis de las cosas. Primero se percibe, luego se interioriza y por último se transcribe. El color es una forma de expresión y debemos proporcionar al niño infinidad de experiencias para que sepa utilizarlo como un lenguaje plástico.

El espacio se adquiere lentamente, ya que no tenemos un conocimiento innato del espacio organizado.

Las primeras nociones son de proximidad, lejanía, contorno,... que es el espacio topológico; el espacio proyectivo es cuando se capta profundidad y el euclidiano medidas proporciones y elementos coordinados y relacionados entre sí. El niño en edades de educación infantil usa la percepción topológica.

Al principio el niño usa arbitrariamente por el papel los monigotes y a partir de los 4 o 5 años empiezan a alienarse por el borde inferior del folio, representando el suelo con una línea paralela que servirá de base para los dibujos, complementada con otra superior para significar el cielo. Por tanto, el niño interiorizará las relaciones espaciales a través de su propia acción.

El volumen y la forma comienza con la manipulación de materiales como hacer bolas o rulos que van a recibir nombres siendo serpientes, gusanos, etc. La unión de todas estas formas irá adquiriendo nuevas formas y nuevas experiencias dotándoles de mayores detalles construyendo de forma tridimensional.

La línea es el resultado de un movimiento de la mano que requiere coordinación como fruto de una orden motora. El trazo nos proporciona gran información como la intensidad, violencia, debilidad,... según se divida el papel podemos decir que los dibujos situados en la parte superior hay un predominio de la actividad intelectual, si es en la parte central es emocional, y vital en la inferior.

El ritmo y la armonía nos dan a conocer la actitud de la persona ante la vida. Los trazos seguros, confiados y armónicos conducen hacia aspectos de seguridad y madurez del trazo, de personas maduras y los trazos titubeantes y repetitivos hacia inseguridad y miedos, por el contrario los ágiles, graciosos y muy pensados son de aquellas personas más sensibles u observadoras.

La coordinación visomotriz es muy importante para el aprendizaje de los trazos, por ello el niño debe estar muy bien preparado para realizar los gestos gráficos con libertad. Esta coordinación se consigue entre los 3 años y medio y los 4. Se harán ejercicios en el aire, para pasar después al papel con el fin de llevar a cabo el grafismo que pretendemos alcanzar.

Los conceptos anteriormente generales descritos son muy subjetivos, pero recogen el espíritu de diferentes autores.

OBJETIVOS, CONTENIDOS; MATERIALES, ACTIVIDADES; ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

Hasta la implantación de la nueva ordenación de la Educación Infantil de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las enseñanzas mínimas se regirán por lo establecido en el R. D. 1333/91 de 6 de Septiembre en donde la Expresión Plástica en la etapa de Educación Infantil viene contemplada y por el que se establece el currículo tanto en objetivos generales como en contenidos y en propuestas metodológicas y de evaluación, nos apoyamos en lo extraído de ella.

Objetivos. En los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil encontramos aquellos que están relacionados con la expresión

plástica, que son más significativos, y en relación con nuestro ámbito de estudio. Serían:

- Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vivida, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

La principal fuente de información sobre los elementos plásticos es el entorno más próximo. El color, las formas y los espacios permitirán al niño conocer y descubrir las categorías estéticas. La realidad vivida o imaginada a través de la observación, la representación, la expresión y el análisis serán bases fundamentales en la actividad plástica en la aplicación de diferentes técnicas, recursos y materiales para la mejora progresiva de dichas representaciones. El niño que desde pequeño es introducido en la apreciación de las manifestaciones artísticas, desarrollará su capacidad de apreciación estética que aplicará posteriormente en sus producciones. El familiarizarse con materiales y recursos plásticos desde estas edades facilita el acceso al mundo de la expresión plástica.

En el área de comunicación y representación encontramos los objetivos relacionados con la expresión plástica:

1. Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.
2. Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.
3. Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
4. Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión, para aumentar sus posibilidades comunicativas.

Es importante que el niño durante la etapa del garabateo desarrolle el trazo y el grafismo libremente, de manera que lo relacione con el movimiento que produce, se inicie en la percepción de los colores básicos por medio de técnicas y materiales plásticos con limpieza y un cierto orden.

Ya en la etapa preesquemática el niño debe adquirir un dominio de lo que quiere representar y lo que realiza, usando los colores primarios, y utilizando papeles de diferentes tamaños, texturas, e iniciarse en las técnicas de recortado, pegado, etc.

Contenidos. Los contenidos concretos de la expresión plástica en Educación Infantil vienen reflejados dentro del área de comunicación y representación en el RD. 1333/1991 de 6 de Septiembre.

Los contenidos vienen establecidos en términos de conceptos, procedimientos y actitudes:

Conceptos.

1. Materiales útiles para la expresión plástica.

2. Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno: pintura, escultura, programas de televisión, películas, fotografías, dibujo, ilustraciones.

Procedimientos.

1. Producción de elaboraciones plásticas para expresar hechos, deseos, fantasías.
2. Utilización de las técnicas básicas del dibujo, pintura, modelado, collage de la creación de imágenes.
3. Exploración y utilización de materiales específicos e inespecíficos para la producción plástica (ceras, témperas, barro, agua, harina, etc.).
4. Empleo correcto de utensilios plásticos básicos y afianzamiento en el movimiento para conseguir precisión en la realidad.
5. Identificación y representación de la figura humana en la obra plástica en su conjunto y diferenciación de las distintas partes y segmentos corporales.
6. Percepción diferenciada de los colores primarios y complementarios, así como el contraste claro-oscuro.
7. Atribución o identificación de imágenes y secuencias animadas utilizando aplicaciones informáticas.
8. Interpretación de diferentes tipos de imágenes presentes en su entorno.

Actitudes.

1. Disfrute con las propias elaboraciones plásticas y con las de otros.
2. Gusto e interés por las producciones propias.
3. Respeto a las elaboraciones plásticas de los demás.

4. Interés por el conocimiento de las técnicas plásticas básicas y actitud proclive a la buena realización.
5. Cuidado de los materiales e instrumentos que se utilizan en las plásticas.
6. Valoración ajustada de la utilización de la imagen (televisión, cine,...).

Los niños en Educación Infantil no tienen el mismo nivel evolutivo, por lo que estos contenidos fueron secuenciados en dos ciclos y vienen reflejados en la Resolución del Secretario de Estado de 5 de Marzo de 1992. Los contenidos a tratar en el primer ciclo serían:

El descubrimiento, experimentación y utilización de los materiales de su entorno como instrumento de producción plástica y de las técnicas más básicas, consiguiendo con ello un desarrollo de nuevas habilidades perceptivo-motrices. En un primer momento sería como una descarga emocional y motora pues no existe expresión plástica, pero sí podemos decir que al final del ciclo se da una expresión, se pueden interpretar figuras de su entorno, una comunicación intencional, así como una aproximación a la figura humana. El niño disfruta con todo y con gran interés.

En el segundo ciclo se van introduciendo técnicas como recortar con tijeras, cosido, picado, etc. Que permiten una mayor comunicación.

El aumento en la habilidad del trazo usando herramientas de que le ayuden a precisar más, le ayudará a percibir, diferenciar formas, colores cada vez más complejos, contrastes, usar nuevos materiales como ceras duras, etc.

El niño progresivamente irá construyendo el concepto de obra plástica, disfrutando con ella con la ayuda de diversos materiales así como el empleo de variadas técnicas.

Materiales. El material es la herramienta que ayuda a la expresión plástica a que sea un lenguaje. Se deben ajustar a las necesidades del niño para estimular su expresión espontánea.

Los materiales más idóneos para estas edades se pueden clasificar en: pintura líquida o sólida, papeles y materiales tridimensionales.

Pintura sólida: ceras, tizas, crayons, rotuladores gruesos. El lápiz común no es adecuado para la presión que necesitan, pero existe en el mercado uno llamado "triplu" en tres dimensiones, con punta gruesa, que si es el adecuado a esta edad pues soporta la presión que el niño pueda realizar sin miedo a que se pueda romper la punta, con el que el niño puede perfectamente controlar sus movimientos.

Las ceras tienen la ventaja de unir línea y color, de grafismo y pintura a la vez. Su tacto es agradable al niño y cubren con facilidad la superficie grande.

Los crayons son barras más delgadas y por ello el niño debe realizar una mayor presión para trabajar con ellos y además son más duros, pero producen trabajos más atractivos y permite una mayor limpieza en su uso.

Las tizas son blandas según la presión que se realice con ellas, siendo recomendables para ejercicios grafomotrices en especial en la pizarra, el mayor inconveniente es que no se fija al papel.

Los rotuladores gruesos son llamativos y brillantes, el inconveniente es que según el grosor del papel lo traspasa y el color perdura en algunos tonos poco tiempo.

Pintura líquida:

La pintura de dedos cuya consistencia es pastosa, se utiliza directamente con los dedos de los niños sobre el papel o soporte.

La témpera es un material que cubre perfectamente las necesidades expresivas del niño. Se usa con pincel, a los niños les encanta y le ayuda en su expansión y no le coarta jamás, disfruta con

ello. Este trabajo es de mucho colorido, apareciendo aquí la relación forma-color, en cambio si introducimos el lápiz se convierte en relleno de color y ya no es pintar sino colorear. Los soportes suelen ser papel en especial el satinado y de tamaños diferentes así como el papel continuo, el cartón y cualquier otro papel que sea absorbente.

Se puede usar también esponjas, corchos, palillos, cepillos de dientes, patatas, etc.

Papeles:

Sería el collage, el empleo de todo tipo de papel. Ayuda a la maduración y al desarrollo sensorial, permitiendo una destreza manual y un dominio en la organización de toda la superficie, siendo así un medio de expresión diferente.

Materiales tridimensionales:

Serían la arcilla y la plastilina. Ambas ayudan a la parte más afectiva y lúdica del niño, pues es un disfrute para él.

Actividades. Es importante realizar experiencias y muy variadas con los niños, relacionadas con su entorno, y partiendo de sus intereses, para que pueda expresar y comunicar; así como realizar actividades de coordinación oculo-manual para que adquiriera habilidades en la utilización de materiales de expresión plástica.

* Actividades relacionadas con la iniciación al color, pintura y dibujo:

1. Manipular y reconocer objetos de diferentes colores.
2. Dibujar en papel de distintos colores.
3. Dibujar sobre distintas texturas.
4. Hacer mezclas con los colores básicos.
5. Pintar con el dedo, con pincel, brocha, rodillo, etc.
6. Hacer dibujos con rotuladores, colores, ceras blandas o duras, etc.

7. Realizar impresiones con distintos elementos como esponjas, corchos, telas, etc.
8. Uso de la témpera, pintura de dedos.
9. Realizar pulverizados, goteados, soplo, con cepillos de dientes, esponjas,...
10. Pintar con cera derretida.
11. Hacer manchas, así como las que surgen del doblado de papel.
12. Realizar dibujos libres.
13. Dibujo libre, copias, sugeridos, coloreado, punteado, relleno con distintas técnicas,...ya sea en papel continuo, folios, o sobre cualquier otro material.

* Actividades que ayudan al inicio del modelado:

1. Arcilla, plastilina, arena. Se pueden realizar múltiples y variadas actividades como muñecos, figuras de animales, churros, impresión de huellas, castillos de arena en el patio (arenero), amasar, aplastar, figuras con palos en la arena.
2. Arroz, azúcar, lentejas, harina,..., que nos ayudan para trazar líneas, formas, y cualquier otra producción gráfica.
3. Escayola y pasta de papel. Se pueden hacer caretas, figuras de guiñol, o cualquier otra figura sencilla para ellos y adecuada a su edad.

* Actividades con papel:

1. Arrugar y hacer bolitas.
2. Rasgado, cortado con los dedos o con tijeras.
3. Picado y rasgado con el punzón.
4. Diferentes texturas de papel, descubrirlos manipulándolos.
5. Hacer actividades de doblar el papel, intento de papiroflexia.
6. Collage.

7. Cosido en el papel.
8. Decorar objetos, dibujos, etc. con papel.

* Actividades de impresión:

1. Hacer estampaciones con todo tipo de material como corchos, esponjas, mano, cartón, patata, maderas, etc.
2. Realizar dibujos impresionando partes del cuerpo, mano, pie, o simplemente doblando el papel.
3. Realizar dibujos de impresión con el rodillo.
4. Realizar creaciones con el salpicado del cepillo de dientes, soplando pajitas,...

Estrategias metodológicas. El RD. 1333/1991 de 6 de septiembre nos marca que la Educación Infantil debe trabajar de una forma globalizadora, estableciendo aprendizajes significativos adecuados al nivel de desarrollo del niño, por medio del juego y estableciendo conexiones entre lo conocido y lo desconocido para que ese aprendizaje sea significativo. Por ello, es importante partir siempre de los intereses, motivaciones y conocimientos previos del alumno.

Las actividades de plástica serán siempre activas realizadas a través de la observación, experimentación y el uso de distintos materiales plásticos o cualquier otro recurso y técnicas, para que así el niño descubra sus posibilidades de expresión y sus habilidades.

El entorno es la fuente de mayor información, a partir de situaciones familiares le favorecerá la realización de actividades de observación en la ayuda de la expresión y representación tanto plástica como visual.

El juego es fundamental en el desarrollo de estas actividades. El niño debe gozar con sus producciones artísticas, serán como un divertimento para él.

Es importante, igualmente, introducir al niño en las obras artísticas de nuestra sociedad, como exponer obras de pintores famosos, esculturas, etc.

El papel del profesor será el de potenciar las situaciones de expresión, y el niño sujeto activo de su propio aprendizaje. Nos limitaremos a resolver dudas, proponer experiencias, presentar los materiales, y todo aquello en que podamos colaborar con el niño.

No solo potenciaremos el trabajo individual, sino que también el trabajo en grupo será importante en nuestro caminar, ya que es muy positiva la cooperación y nos enseña a ayudar, colaborar, pedir ayuda en un momento determinado, compartir, respetar a los demás, etc.

La interacción tanto del alumno con el profesor como el profesor con el alumno es muy importante como recurso metodológico; por ello, es necesario que esta relación sea la adecuada creando un ambiente de libertad, motivador y con cierta flexibilidad.

Los tiempos serán organizados de manera que permitan la adaptación a los ritmos individuales de los alumnos.

La mejor forma de organizar la clase es por rincones de juego y actividad o talleres que se irán modificando o ampliando según las necesidades e intereses de los niños. El rincón es un espacio donde se organizan una serie de recursos y el niño permanece un tiempo realizando una actividad o un juego determinado, sería el eje de la organización espacial del aula. El profesor tiene función de mero observador y ayuda en los posibles conflictos o dificultades que puedan surgir.

La zona de plástica la podemos dividir ya sea en su rincón determinado o en el centro del aula en gran grupo o grupos pequeños dependiendo de la actividad a realizar. En el rincón propio de plástica se tendrán todos los materiales específicos de este rincón como pinturas, plastilinas cada una en su base de color, punzones, almohadillas, papeles

de diferentes colores o texturas, rodillos, pinceles, brochas, cepillos de dientes, rotuladores, lápices, colores, tijeras, pajas, etc.

Si disponemos el aula, en aula-taller, según Beatriz Trueba (1989) se organiza el espacio y los materiales en función de las actividades que se realiza en cada uno.

Los talleres pueden ser globalizados como por ejemplo actividades de carnaval, cuento, o técnicas de picado, modelado, construcción, cosido, cocina, etc.

En los talleres globales los niños pueden permanecer en el taller, en cambio en los talleres de técnicas los niños van rotando por ellos.

La organización de un aula-taller en el área de plástica sería:

- Hay una zona seca y otra húmeda. En la seca estarán los utensilios del taller de picado, construcciones, cosido, collage, ceras, etc.; y los de zona húmeda sería cerca de una toma de agua con lavabo, aquí se ubicaría la arcilla, modelado, pinturas, etc.
- Biblioteca, en la que habrá libros de imágenes, y exposición de los trabajos de los niños y todo aquello relacionado con este espacio.

Lo más importante es que exista un ambiente de libertad y motivación dentro del aula, y que el niño sepa la distribución de todas las cosas que hay dentro de ella, y sepa encontrar en cada lugar los materiales a utilizar y, en especial, sepa como ha de usarlos. La clase estará dividida en grupos pequeños para poder atenderlos debidamente, y serán de gran grupo o individual atendiendo a la actividad que realicemos en cada momento.

Tendremos en cuenta que los materiales que se usarán serán aquellos que estén adecuados a las características, necesidades e intereses de nuestros alumnos, de forma que sean duraderos, no tóxicos, de fácil manejo así como de su limpieza y que podamos contar con todos los

materiales de plástica asequibles y adecuados a su edad y evolución psicológica como punzones, tijeras, rodillos, papeles de diferentes texturas o color, etc.

Evaluación. El RD. 1333/1991 de 6 de Septiembre en su artículo 1.1 expone que la evaluación en Educación Infantil tiene un **carácter global**, referido al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de área y de etapa.

Para que la evaluación sea más precisa, los objetivos generales se adecuarán al contexto sociocultural del centro y a las características de los alumnos, según viene reflejado en los artículos 2.1 y 3.1 de la Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992.

En Educación Infantil vamos a evaluar capacidades como interpretación, comprensión-percepción, recursos utilizados o técnicas, cómo realiza los trabajos en cuanto a forma, si domina las técnicas y si las emplea con creatividad. Todas estas capacidades vienen reflejadas en los objetivos generales del área de expresión y comunicación, pero al ser tan generales el profesor debe elaborar unos objetivos didácticos como guía de intervención para la evaluación continua (Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992. Art. 7.2).

A la hora de cómo vamos a evaluar, que viene la respuesta en el art. 3.3 de la orden Ministerial anterior, el equipo docente debe establecer unos criterios de evaluación. Es importante considerar que, en educación plástica, lo que hay que evaluar será la consecución de las capacidades propuestas. Así como la evolución en la precisión de movimientos en la realización de las diversas actividades plásticas, los progresos alcanzados en identificar elementos materiales e instrumentos básicos de plástica, el disfrute y goce por parte de los niños en la realización de estas actividades.

Las estrategias de evaluación a utilizar quedarán reflejadas en el proyecto Curricular según establece el art. 3. 4 de la citada Orden Ministerial.

La principal técnica del proceso de evaluación según el RD. 1333/1991, será la **observación directa y sistemática**.

El momento de evaluar será siempre continuo, según la Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992. La información que obtenemos de la evaluación servirá para hacer una valoración cualitativa de los progresos que va realizando el niño, y si necesita alguna medida de refuerzo o adaptación, según se refleja en el art. 3. 5 de orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992.

La función de la evaluación en Educación Infantil es **formativa**, pues no se pretende calificar ni promocionar.

Modelos y Estereotipos. Un estereotipo es una representación plástica que se repite carente de significado.

Los estereotipos hacen que el niño represente de una forma rígida la realidad, desviando su libertad expresiva y tenga una visión particular y emotiva del mundo. El niño, con libertad, elige sus manchas cromáticas en los trabajos y su forma, teniendo una visión del mundo según su madurez y desarrollo evolutivo. El profesor no debe desear que el resultado sea bonito, sino hay que animar al niño que lo haga como él sepa, sin preocupación por el resultado, pero debemos colaborar en desarrollar su imaginación y creatividad.

La creatividad se consigue gracias al pensamiento divergente, los estímulos que el profesor potencie en el niño ayudarán a conseguirlo si él también posee una actitud de creatividad, potenciador de una motivación personalizada, con recursos prácticos adecuados y que sea capaz de aceptar cualquier respuesta.

El profesor debe estar en constante búsqueda de nuevas formas de expresión, y tener presente que hay interferencias que influyen en el trabajo expresivo del niño como:

1. *Interferencia adulta directa*. Empieza en la casa con los padres, continúa en el medio familiar y social y se complementa con el ámbito escolar. El adulto desde un primer momento espera que el niño dibuje la realidad, sin tener en cuenta los procesos madurativos. Los padres corrigen sus creaciones interrumpiendo el juego kinestésico, cuantas veces escuchamos la frase “no sé”, son niños que han recibido fuertes críticas por parte de algún adulto.
2. *Interferencias transmitidas por medios de comunicación*. Los medios de comunicación fijan modelos que normalmente los niños no pueden reproducir debido a su falta de madurez, pero intenta reproducirlos ya que son aceptados por los adultos.
3. *Interferencias que perduran de la enseñanza tradicional*. Esta enseñanza infravalora la autoexpresión del niño, así tenemos el coloreado de esquemas adultos. El objetivo que se persigue es el dominio viso-manual, y aunque la finalidad es correcta pero hace que se presenten los problemas mencionados.

Cabanellas (1994), nos dice “pensemos que cuesta lo mismo imprimir cualquiera de los estereotipos que se le ofrecen a los niños y a las niñas que un buen dibujo de un gran artista”.

Las actividades plásticas son un lenguaje que sirven al niño como un instrumento de expresión y representación del mundo que le rodea, además de ser un mundo de imaginación y fantasía.

El profesor debe aportar materiales y técnicas apropiadas para favorecer, potenciar y posibilitar las realizaciones plásticas, para ayudar al niño de esta forma en su creatividad. El niño necesita descubrir, explorar, manipular, y por medio de la expresión plástica será estimulado y enriquecido en predisposición de su naturaleza, en un

ambiente de libertad, tolerancia y apoyo. La expresión plástica es también un medio y un recurso hacia el aprendizaje de la lecto-escritura.

Las actividades plásticas favorecen el desarrollo sensorial, la creatividad, el sentido estético, las destrezas motrices y la orientación.

La familia debe colaborar ayudando a desarrollar el gusto por la belleza, lo estético; y valorar, siempre y de forma positiva, las producciones realizadas por sus hijos.

I. 2. Fundamentación.

A finales del siglo XIX, con el fin de una renovación de la Educación y tratar la problemática escolar que situaba al alumno en el centro del proceso educativo didáctico, **aparece el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.**

Giner de los Ríos fundó la Institución Libre de Enseñanza (I. L. E.) en 1876. Sobre bases humanistas y liberales, intentó renovar la enseñanza en España.

Cuando aparecen las "Escuelas libres" extendidas por diversas naciones, comienza el movimiento de Escuela Nueva.

Se basa en siete principios fundamentales:

1. Frente a la instrucción, la educación.
2. Pedagogía fundada en la Psicología, teniendo en cuenta el interés, la actividad, la espontaneidad y la naturaleza evolutiva de los alumnos.
3. Educación puerocéntrica.
4. Autonomía conseguida gradualmente como una conquista hecha por el alumno.
5. Abrir la escuela a la vida.
6. Educación individualizada en un espíritu comunitario.
7. Atmósfera de optimismo y confianza.

Una Escuela Nueva utiliza una pedagogía basada en la organización de los trabajos del niño en función de su formación total, adaptando los aprendizajes a las características individuales.

Los pedagogos precursores de este movimiento, en la que defendían el derecho de todos a la educación y que la escuela debía ser

obligatoria, universal y gratuita, fueron Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel.

Romper con la escuela tradicional como escuela rígida era defender una Escuela activa, motivadora, atractiva, y bajo estas ideas aparecen opiniones desde diferentes países y diferentes disciplinas como Psicología, Sociología, Filosofía, Medicina, etc. destacando autores como María Montessori (Italia, 1870-1952), las hermanas Agazzi (Italia, 1886-1951), Ovidio Decroly (Bélgica, 1871-1932), Jean Piaget (Suiza, 1896-1981), Leontiev Vygotski (Rusia, 1896-1934), Freud (Austria, 1856-1939).

En Calais en 1921, con la formación de *La Liga Internacional pour L'Éducation Nouvelle*, este movimiento educativo que era esencialmente práctico organizó formalmente sus ideas.

Las ideas fundamentales del movimiento eran:

- La escuela debe estar situada en la vida.
- La escuela debe girar alrededor de los intereses de los niños.
- La escuela debe ser activa, en que la que predomine la autonomía, espontaneidad y la autoactividad.
- La escuela ha de ser una comunidad vital.
- El papel del maestro ha de ser revalorizado, no improvisar y tener una gran preparación.

Los métodos y técnicas de la Escuela Nueva se organizan según unos principios pedagógicos como:

- **Individualización.** Una educación que tiene presente las peculiaridades de cada uno individualmente.
- **Socialización.** Educar al alumno para la sociedad.
- **Globalización de la enseñanza.**

- **Autoeducación.** El niño es el que organiza y genera su propio aprendizaje y es el centro de toda actividad educativa.

Influencia de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas.

1. Precusores de la Educación Temprana.

Juan Amós Comenio (República Checoslovaquia, 1592-1670).

Es el primero en el campo didáctico que propone un tipo de institución para la Educación Infantil: "La escuela de la infancia, materna, en los períodos de 0 a 6 años", que coincide con la clasificación actual. Se ha de ejercitar y desarrollar el lenguaje así como sus sentidos. La figura del educador viene representada por la madre y es por lo que puede considerarse como precursor de Pestalozzi y Fröebel.

Juan Jacobo Rousseau (Ginebra, 1712-1778).

Representante del naturalismo, es el primero que "ve al niño como niño". Valora los principios de transparencia, interés, intuición y libertad, bajo una didáctica activa. Sentó las bases de lo que fue, más tarde, la revolución pedagógica y constituyó el fundamento de la Escuela Nueva. En su obra "El Emilio", que consta de cinco libros, aparecen sus ideas pedagógicas más relevantes. Se resumen en:

El naturalismo: El niño nace bueno y es la sociedad la que lo corrompe.

La adaptación a las etapas del **desarrollo** del niño.

La **coordinación de experiencias**.

Juan Enrique Pestalozzi (Zurich, 1746-1827).

Es el pedagogo más influyente de la pedagogía actual y, en la Historia de la Educación, es considerado el verdadero fundador y promotor de la Educación Infantil. Sitúa al niño en relación con la

naturaleza y la cultura. Desarrolla el principio de actividad en el proceso de la enseñanza.

Sus aportaciones a destacar serian:

Hacer llegar la educación a los hogares sociales sencillos y marginados.

Es el precursor de la escuela pública.

Creación de métodos basados en la claridad.

La sistematización de la intuición como un instrumento más eficaz.

Hoy siguen vigentes algunos de sus principios didácticos, como:

- * Los niños han de captar la realidad por el mayor número posible de sentidos.
- * Establecer entre el alumno y el profesor unas relaciones positivas.
- * Crear conexiones naturales entre lo que se aprende.
- * En la enseñanza ir de lo simple a lo complejo.

Federico Fröebel (Alemania, 1782-1852).

Es considerado en la historia de la educación el fundador y promotor de la Educación Infantil. Fundó los *Kindergarten* o llamados *Jardines de Infancia*, trabajó con Pestalozzi y su gran obra fue "La educación del hombre". Su gran modelo fue el juego lúdico.

En los primeros años de vida del niño sobre educación destaca la importancia del conocimiento del niño (puerocentrismo), el principio de unidad, principio de actividad espontánea del niño (autoactividad) y la importancia de la individualidad de cada niño, teniendo presente las capacidades específicas de cada uno.

Principalmente aportó al campo de la educación:

- **Dones.** Juguetes concebidos para la educación intelectual del niño. Constituyen un valioso material didáctico y como se le dan al

niño se llaman regalos. Son juguetes atractivos para el niño y adaptados a su desarrollo.

- **Las ocupaciones.** Son actividades que el niño puede realizar como modelar, recortar, plegar, picar,...

- **El Kindergarten.** Institución creada por Fröebel, fundada en 1840 en Alemania, aunque posteriormente fue imitada en todo el mundo. Destacó por la colaboración a la vez de familia y escuela. El aprendizaje social en el Kindergarten se lleva a cabo por los propios niños, con la puesta en práctica de una serie de normas de conducta y responsabilidades que hacen del estar en la escuela un modelo de sociedad en el que todos los niños tienen derechos y deberes mutuos.

La **organización del Kindergarten** se desarrolla según los objetivos:

1. Cuidado de los niños en edad no escolar.
2. Desarrollo de las facultades corporales.
3. Desarrollo y ejercitación de los sentidos.
4. Fomento del interés del niño por la naturaleza y su cuidado.
5. Estimular el sentido religioso e influir sobre la educación moral.
6. Desarrollar la autonomía y la socialización.

Las actividades y el material están pensados para que el niño aprenda jugando, pues según Fröebel hay que aprovechar la tendencia espontánea del niño a jugar; por lo que las actividades, deben estar enfocadas en base a este aspecto lúdico-didáctico.

2. Modelos aportados por la Escuela Nueva.

Corrientes Pedagógicas.

María Montessori (Italia, 1870-1952).

El mundo de los niños y en especial el de niños con problemas mentales fue el campo de sus experiencias científicas y pedagógicas, siendo una innovadora.

María Montessori en 1907, fundó en Roma la “**Casa dei Bambini**”, organizada según su método basado en la aplicación a niños normales de las experiencias y resultados obtenidos en sus trabajos e investigaciones científicas con niños deficientes.

En sus ideas pedagógicas destacan:

- **Puerocentrismo.** El niño está necesitado de cariño y el maestro ha de conocerlo a través de la observación directa y cariñosa.
- **Libertad-represión.** Es necesario que el niño se desenvuelva espontáneamente según sus intereses.
- **Principales defectos de los educadores.** Impaciencia por el lento ritmo del niño, incomprensión total del niño y sugestionabilidad propia del niño.
- **El movimiento.** Base del aprendizaje.
- Y, la importancia de la **Educación Sensorial** como base para el **desarrollo de la inteligencia**, en un ambiente preparado.

En el método de M. Montessori, se programan muchos ejercicios adecuados para los mismos, como:

- Ejercicios de la vida práctica. Cuidado de la persona y de la casa.

- Ejercicios sistemáticos. Ejercicios de tacto y presión, sentido cromático, percepción de formas, encajables, coordinación óculo-manual.

M. Montessori cree que el ambiente es uno de los elementos esenciales para el proceso educativo de los niños y por eso da un gran valor al papel que debe desempeñar el maestro. El ambiente, por tanto, debe ser estimulante que contribuya a su educación permitiendo no solo realizar aprendizajes escolares, sino que sean globales teniendo en cuenta todas las facetas del niño. Elaboró un método analítico y científico, basado en la educación sensorial y el dominio del movimiento como base del aprendizaje.

Parte de la actividad manipulativa y de la experimentación, permitiendo interiorizar aprendizajes y adquirir conocimientos. Cree en la necesidad que el niño tiene de observar, comparar, descubrir, autocorregirse, graduar, así como poner a su disposición un material estructurado que le permita realizar todos estos procesos. Todo el material estará al alcance del niño, que elegirá cual es el trabajo que va a realizar; el material sensorial constituye un sistema, atendiendo a una cualidad como color, forma, sonido, etc.

Las hermanas Agazzi (Italia, 1886-1951).

Crearon una Escuela cuya atmósfera era de libertad y acogida afectiva e inteligente, que actuaba como marco para el desarrollo de la actividad del niño, llamada la *Escuela Materna de Rosa y Carolina Agazzi*. Comenzaron a desarrollar el método que lleva su nombre cuando se les encomendó la dirección del asilo de Mompiano, y fueron las pioneras en Italia del movimiento de la Escuela Nueva.

La escuela materna se organiza en base a los siguientes principios:

“Libertad del niño, trabajo independiente, vida en común, potencialidad, y horario”.

El método de la Escuela Materna es activo, está organizado en función de la actividad que desarrollen los propios niños con su iniciativa individual y colectiva.

Las actividades más habituales son nueve:

1. Ejercicios de la vida práctica, como una familia.
2. Ejercicios de lenguaje oral. Entre profesora y alumno para favorecer y enriquecer el vocabulario y corregir defectos de dicción y pronunciación.
3. Ejercicios de discriminación visual.
4. Jardinería y horticultura, considerado como uno de los elementos principales de las ciencias naturales.
5. Cuento, elemento clave de la escuela materna.
6. Ocupaciones sedentarias.
7. El juego. Actividad principal del centro.
8. Contraseñas.
9. El museo del pobre. Ninguna cosa es inútil, se realizan objetos sin valor aparente, los niños recogen estos objetos considerados material de desecho y los ordenan utilizándolos para diversos trabajos.

Ovidio Decroly (Bélgica, 1871-1932).

Fundó la “Escuela del Ermitage” en Bruselas, cuyo lema era **“Escuela para la vida y por la vida”.**

Decroly basa la acción educativa en tres principios:

1. Ubicar al niño en un ambiente adecuado.
2. Realizar una gran estimulación en todas las actividades, con el fin de que exista una buena adaptación a los ambientes en los que el niño deberá desenvolverse fuera de la escuela.

3. Los fines y objetivos deberán estar adaptados a las capacidades físicas y mentales de los niños.

Los principios fundamentales de su método son:

- ***Principio de globalización.*** El pensamiento del niño es sintético pues percibe toda una globalidad y no partes aisladas, por tanto no es un pensamiento analítico.

- ***Principio de interés.*** El interés del niño surge de su necesidad, como luchar contra la intemperie, alimentarse, defenderse de los peligros, acción, alegría y vida en sociedad. El conocimiento se adquirirá a través de un proceso cognitivo global propio de la edad.

Organiza todos los aprendizajes del niño en torno a unas lecciones que llama "**Centro de Interés**". Nos lleva a la noción de "**Rincones y Talleres**", se trata por tanto de atribuir a cada parte del aula un "Centro de Interés". El aula se divide atendiendo al centro de interés y a la edad de los niños de modo cíclico-concéntrico. Tienen la función de fomentar la creación de un ambiente estimulador desde el punto de vista intelectual y afectivo.

El contenido de los centros de interés debe estar relacionado con las necesidades básicas del niño como alimentación, peligros y accidentes, etc. y a la vez con su ambiente centrado en él mismo y su relación con la familia, la escuela, los animales, la sociedad, las plantas, etc.

Para el desarrollo de cada centro de interés Decroly presenta tres fases:

- La observación.
- La asociación.
- La expresión.

Propone la organización de un curso desarrollando un solo centro de interés y cada tema durante al menos un mes y en función del tema de interés que estemos trabajando.

Este planteamiento globalizado tiene plena vigencia actualmente, en especial en **Educación Infantil**, como es el caso de nuestro presente trabajo que ha sido desarrollado según este método, pues nuestra aula está dividida en rincones, de juego y trabajo, para el buen desarrollo y funcionamiento de los Centros de Interés.

3. Modelos aportados por la Psicología.

Jean Piaget (Suiza, 1896-1981).

Estudió los fundamentos de la lógica en el niño, así como el desarrollo de su inteligencia. El desarrollo es espontáneo, cuya cualidad es el constructivismo, el autodescubrimiento y la actividad.

Máximo representante de la Escuela de Ginebra. El conocimiento se adquiere mediante dos procesos: **asimilación** en donde se incorporan nuevos datos a las estructuras que ya poseemos y **acomodación** en la que el sujeto se acomoda a las condiciones externas.

Respecto al **Constructivismo** considera que es la propia actividad del niño la que conduce el progreso intelectual. Las estructuras intelectuales son construidas por el niño como resultado de sus propias acciones. En cuanto a la actividad, unas veces y en determinados niveles, es manipulación pero no siempre; la actividad, puede consistir en coordinar diversas perspectivas, hipótesis, conjeturar, anticipar resultados, reflexionar. Considera de esta forma la actividad física y mental constructiva.

Esta actividad del niño conduce al autodescubrimiento, única forma de progresar las estructuras y los conocimientos y de ir evolucionando cualitativamente desde niveles de menor validez hacia los

de mayor. Si este autodescubrimiento no se da, el desarrollo será artificial.

El niño organiza su mundo a través de unos esquemas de conocimiento, incluidos dentro de una estructura cognitiva. Si el objeto a conocer es novedoso y no puede ser asimilado familiarmente, se produce una pérdida momentánea del equilibrio hasta que de nuevo los esquemas se acomodan y son capaces de hacerse con el objeto y además atribuirle un significado, de ahí que el equilibrio vuelva de nuevo.

Para Piaget (1961, 1972) este proceso de desarrollo se da por una serie de desequilibrios entre la asimilación y la acomodación, debido a una serie de perturbaciones que el niño tiene que ir compensando. A medida que va desarrollándose utiliza esquemas más complejos que le ayudarán a organizar la información y entender el mundo que le rodea.

En la construcción de la inteligencia distingue varias etapas:

1. Período Sensoriomotor (0 a 2 años).
2. Preparación y organización de las Operaciones Concretas:
 - Período Preoperacional (2 a 7 años).
 - * Pensamiento Simbólico (2-4 años).
 - * Pensamiento Intuitivo (4-7 años).
 - Período Operaciones Concretas (7 a 11 años).
3. Período Operaciones Formales (11 años en adelante).

Leontiev Vygotski (Rusia, 1896-1934).

Máximo representante de la Escuela Soviética. Una de sus ideas básicas es el énfasis que la psicología actual ha puesto en la interacción social como fuente del progreso humano. Todas las personas que rodean al niño se convierten en agente del desarrollo al impulsar, regular y orientar sus conductas.

Para analizar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje nos presenta dos niveles evolutivos:

El nivel de desarrollo real (Vygotsky, 1979) lo marca el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo.

El nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1979) que lo determina el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con ayuda de otras personas.

Nos habla de la *Zona de Desarrollo Próximo* en el desarrollo de las capacidades humanas para establecer el margen de la intervención educativa entre lo que sabe el niño y es capaz de aprender por si solo, o con la ayuda del otro. El papel del educador es el mediador social y organizador de los entornos que rodean al niño, dando mayor relieve a los procesos de comunicación y los que promueven los contextos interactivos. Aquí sitúa las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, el aprendizaje activa los procesos evolutivos internos capaces de actuar cuando el niño está en interacción con las personas de su alrededor o entorno más próximo.

Para Vygotski (1990), el aprendizaje es aquel que precede al desarrollo, convirtiéndose en dinamizador y motor del mismo.

Visión Actual de sus aportaciones.

Las aportaciones actuales y que son base de nuestro trabajo, en el campo de la Psicología, se concretan en el **Currículo de la Educación Infantil** en una concepción **Constructivista del Aprendizaje**.

El primer teórico en formular el concepto de Aprendizaje Significativo fue Ausubel.

El **Aprendizaje Significativo** consiste en la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya sabe el niño. Aprender Significativamente consiste

en la posibilidad de atribuir un significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya conoce.

Los aprendizajes que el niño realice en la etapa de Educación Infantil contribuirán a su desarrollo en la medida que sean Aprendizajes Significativos, según nos marca el R. D. 1333/91 de 6 de Septiembre por el que se establece el currículo de Educación Infantil.

Las características del Aprendizaje Significativo son:

- Que el nuevo contenido se pueda relacionar significativamente con el previo.
- Partir del desarrollo evolutivo del niño.

Las condiciones para que se produzca el Aprendizaje Significativo serían:

- Que el material que debe aprender el niño sea significativo y además que sea apropiado para ello.
- Que el niño disponga de unos conocimientos previos para poder atribuir significados al aprendizaje.
- Que el niño tenga una actitud positiva hacia la realización de aprendizajes significativos.

Los principios que han de regular la intervención educativa serían:

- Partir del nivel de desarrollo del niño.
- Construcción de aprendizajes significativos.
- El alumno ha de realizar un aprendizaje significativo por sí solo, desarrollando la facultad de aprender a aprender (Ausubel).
- Aprender significativamente supone modificar esquemas de conocimiento que la persona posee y se acomoda a la realidad.

- El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del niño, pues es el protagonista y artífice de su aprendizaje.

Estos principios o criterios de intervención se concretan en una serie de **metodologías para la etapa de Educación Infantil** que se fundamentan en las ideas de los autores que hemos mencionado:

- **Aprendizajes Significativos.** Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos, el niño debe establecer relaciones entre sus experiencias previas que posee y los nuevos aprendizajes. Se requiere que las actividades a realizar tengan sentido claro para el niño (basado en las ideas de Ausubel y Piaget).

- **Globalización.** En esta etapa se aborda la enseñanza desde una perspectiva globalizadora, para que los aprendizajes sean para los niños significativos. Según el principio de globalización el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo que ya se ha aprendido; es por tanto un proceso global de acercar al niño a la realidad que va a conocer (Decroly).

- **La actividad física y mental del alumno.** Es base esencial en su aprendizaje (Montessori). Importancia del juego como principal instrumento de aprendizaje en esta etapa, así como la acción y la experimentación que ayudará a descubrir propiedades y relaciones, y construyendo el niño sus conocimientos (Fröebel, Montessori, Agazzi).

- **Relevancia de los aspectos afectivos y de relación** en esta etapa. Es importante crear un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado para afrontar los retos que le marcan su entorno en el progreso de sus conocimientos; así como, adquirir los instrumentos que le ayudarán a ello (Vygotski, Agazzi, Freud).

- **Importancia de una adecuada organización del ambiente, espacios, recursos materiales y tiempo**, como base fundamental en todo proceso de enseñanza (Montessori, Agazzi).

- **Coordinación y colaboración de todos los elementos** que intervienen en el proceso educativo, como son el equipo docente y las familias (Agazzi).

- **Individualización.**

- **Evaluación.** La evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje será global, continua y formativa. Se partirá teniendo en cuenta las características del medio en el que el niño vive, además si ha estado escolarizado antes comprobar informes y de que familia.

La evaluación formativa nos permitirá comprobar los cambios que se producen como resultado de las distintas intervenciones o qué objetivos se han de modificar y proponer. El profesor evaluará su propio trabajo haciendo una valoración adecuada del mismo.

Las técnicas de evaluación son las entrevistas con los padres, la observación directa y sistemática del niño por parte del profesor.

- **Carácter preventivo y compensador.** Si hay niños con dificultades en su aprendizaje, llevarán un seguimiento individualizado de la enseñanza adaptada a sus necesidades de una forma preventiva y compensadora a la vez.

La actual Reforma Educativa se basa fundamentalmente en la Construcción Constructivista del Aprendizaje.

Una práctica generalizada en nuestros días es recurrir a los principios constructivistas del funcionamiento psicológico, con el fin de comprender y explicar mejor los procesos del desarrollo y de aprendizaje y los procesos educativos; así como, para elaborar y fundamentar propuestas de innovación y mejora en educación.

César Coll (2004) presenta una clara visión sobre Constructivismo y Educación, que nos permitirá completar este apartado de nuestro trabajo.

La idea del Constructivismo es “que el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo”.

El objeto es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el alumno, de forma que en el conocimiento no sólo cuenta las características del objeto, sino también los significados que tienen su origen en los marcos de interpretación utilizados por el niño. Por tanto, el conocimiento y el aprendizaje son el resultado de una actividad mental constructiva mediante la cual y a través de la cual, leemos e interpretamos las personas. Esta idea se encuentra en los trabajos desarrollados por Piaget y sus colaboradores en psicología en las décadas 1940 y 1950 (Coll, 1996a). A partir de 1960 se expande, con una aceptación creciente de los principios constructivistas en psicología y en educación.

La psicología de la educación actual está totalmente impregnada por el constructivismo.

Conviene revisar el término *constructivismo* referente a un determinado paradigma del psiquismo humano del que son tributarias una gama amplia de teorías psicológicas, entre las que destacan las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos. Los enfoques constructivistas en educación son propuestas orientadas a comprender y explicar los procesos educativos o propuestas de actuación pedagógica y didáctica, que tienen su origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo del aprendizaje o de otros procesos psicológicos.

Vamos a presentar un enfoque constructivista en Educación, que se ha ido realizando en el transcurso de los últimos quince años en el

marco de una serie de procesos de reforma educativa y de innovación curricular, pedagógica y didáctica, con la denominación de "concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar".

Constructivismos y enfoques constructivistas en Educación.

Hay tres tipos de constructivismo referentes al funcionamiento psicológico:

- ***Constructivismo cognitivo o constructivismo psicológico.***

Toma auge a partir de los años sesenta, concibe el pensamiento, el aprendizaje y en general los procesos psicológicos como fenómenos que tienen lugar en la mente de las personas. En la mente de los alumnos se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo físico y social, de forma que el aprendizaje consiste en relacionar, fundamentalmente, las informaciones o experiencias nuevas con las ya existentes, esto puede dar lugar bajo determinadas circunstancias a un proceso interno de revisión y modificación de las representaciones o a la construcción de otras nuevas mediante una reorganización y diferenciación interna de las representaciones ya existentes.

- ***Constructivismo sociocultural.***

Llamado también constructivismo social o socio-constructivismo, inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky y ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las dos últimas décadas. A partir de 1930, Vygotsky adopta un enfoque que sitúa en primer plano la importancia del significado. La construcción de significados – *meaning-making* – en toda su complejidad se convierte en el foco de preocupación e indagación de Vygotsky.

En esta construcción de significados, le atribuye un papel importante a los factores individuales y sociales, por lo que

presta una atención prioritaria a los *mecanismos mentales* de la persona que intervienen en la construcción de los significados. Tanto Dewey como Vygotsky en sus últimos trabajos aceptan la existencia de la mente como propiedad de los individuos. Las representaciones individuales y los procesos mentales que intervienen en su construcción están bajo la influencia directa de las comunidades o entornos culturalmente organizados en los que participan las personas, a la vez que influyen sobre ellos. Las relaciones entre mentes individuales y entornos culturales son fluidas y transaccionales.

- ***Constructivismo vinculado al constructivismo social.***

El constructivismo vinculado al constructivismo social (Gergen, 1985; Harré, 1986) y a la irrupción de los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento y los procesos psicológicos en general, en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas (Edwards y Potter, 1992; Edwards, 1997; Potter, 1998). “El lenguaje y los procesos sociales del aula constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento” (Nuthall, 1997, p. 758). El aprendizaje de los alumnos y lo que sucede en el aula es el fruto de las aportaciones individuales de los alumnos como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre profesor y alumno en el seno del grupo clase. Salomón nos dice que “es útil considerar los procesos mentales como una propiedad de las personas que actúan conjuntamente en entornos organizados culturalmente”.

**Concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje:
un marco psicológico global de referencia para la educación escolar.**

O'Connor (1998) sugiere construir un marco teórico unificado capaz de adaptarse a las necesidades de la educación y de proporcionar una herramienta poderosa y útil para analizar y guiar la práctica educativa. Esta idea es compartida actualmente con otros autores como Coob y Yackel (1996, p. 176), Schön (1983), Fenstermacher y Richardson (1994). La finalidad de la concepción constructivista no es ofrecer una explicación alternativa a la que proporcionan las teorías constructivas del desarrollo, del aprendizaje o de otros procesos psicológicos, ni proporcionar una teoría unificada de las diferencias que tienen entre sí, sino más bien proporcionar un marco global de referencia inspirado en una visión constructivista del funcionamiento psicológico que guíe y oriente a los profesionales de la educación, incluidos los psicólogos de la educación, en su estudio de los procesos educativos por revisarlos, comprenderlos y mejorarlos.

Los **Objetivos de la concepción constructivista** son:

- Integrar en un todo coherente y articulado aportaciones relativas a diversos aspectos o dimensiones psicológicas relevantes que intervienen en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.
- Poner al alcance del profesorado y de otros profesionales de la educación conocimientos psicológicos que les serían difícilmente de otro modo accesibles y que perderían gran parte de su potencial utilidad al ser tomados en consideración de forma aislada.
- Proporcionar un esquema organizador susceptible de ser enriquecido progresivamente con los resultados de investigaciones psicológicas, educativas y psicoeducativas, y

que ayude al mismo tiempo a valorar el alcance, las limitaciones y la utilidad potencial de estos resultados.

- Ofrecer un marco de referencia que pueda ser utilizado como plataforma para la elaboración de propuestas pedagógicas y de intervención psicopedagógica más o menos globales, referidas a determinadas áreas curriculares o a determinados tipos de contenidos, para la formación del profesorado, la elaboración de materiales didácticos, la planificación de la enseñanza, y para el análisis de prácticas educativas escolares concretas o de algunos componentes de las mismas.
- Ayudar a identificar problemas nuevos, a revisar creencias y postulados relativos a la educación escolar, aceptados a veces como obvios de una forma un tanto acrítica, y a establecer prioridades para la investigación de los fenómenos y procesos educativos.

La concepción constructivista concibe la educación escolar como una práctica social, de la misma forma que se conciben otras prácticas educativas como las educativas familiares, las que tienen televisión u otros medios de comunicación como ingrediente fundamental, las prácticas educativas extraescolares de ocio y tiempo libre, etc. Pero además, y al igual que sucede también con otros tipos de prácticas educativas, **la educación escolar tiene**, entre otras, **una función socializadora**.

Los procesos de individualización; es decir, de construcción de la identidad personal, y de socialización; es decir, de incorporación a una sociedad y a una cultura, son dos vertientes de un mismo proceso: aquel por el cual nos desarrollamos las personas.

A continuación presentamos una serie de **principios sobre la Educación Escolar**:

- La educación escolar es uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo y la socialización de sus miembros más jóvenes. Lo que la distingue de otros tipos de prácticas educativas es la convicción de que, en el marco de nuestra sociedad y de nuestra cultura, hay determinados aspectos del desarrollo y de la socialización de los niños y jóvenes que requieren una ayuda sistemática, planificada y continuada durante un período largo de tiempo.
- La educación escolar, como práctica social que es, cumple entre otras la función de conservar, reproducir y legitimar determinados aspectos del orden social y económico establecido, la función de control ideológico, la función de formar a las personas de acuerdo con las necesidades del sistema de producción, etc. La concepción constructivista entiende que la función de la educación escolar, generalizada y obligatoria, es la de ayudar al desarrollo y socialización de los niños y jóvenes.
- La educación escolar trata de cumplir esta función de ayuda al proceso de desarrollo y socialización de los miembros más jóvenes facilitándoles el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, cuyo aprendizaje y asimilación se considera esencial para que puedan convertirse en personas adultas y desarrolladas, con plenitud de derechos y deberes, en la sociedad de la que forman parte.
- El aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidos en el currículo escolar sólo puede ser fuente de desarrollo personal de los alumnos y alumnas en la medida en que potencie simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización; es decir, en la medida en que les ayude a situarse individualmente de una

manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte.

- La naturaleza del psiquismo humano es lo que explica que el aprendizaje de los saberes y formas culturales cuyo aprendizaje promueve la escuela pueda ser una fuente de desarrollo personal. El aprendizaje de los contenidos escolares implica siempre un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones del alumno son fundamentales. Para poder cumplir la función de ayuda al proceso de desarrollo y de socialización de los alumnos, la educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza intrínsecamente constructiva del psiquismo humano y apoyarse en ella.

La educación escolar consiste en diseñar, planificar y llevar a cabo una serie de actividades mediante las cuales determinados saberes o formas culturales se desgajan de su contexto natural de elaboración y uso, y se recrean, bajo la forma de contenidos escolares, en un contexto específico con el fin de facilitar su aprendizaje por los alumnos. Este hecho confiere inevitablemente a la educación escolar un cierto carácter de actividad simulada y artificial, se enseñan y aprenden saberes y formas culturales con la pretensión de que, una vez aprendidos, los alumnos puedan utilizarlos en un contexto distinto al escolar.

La peculiaridad de la educación escolar se refleja también en el papel que desempeñan los diferentes agentes implicados y en la naturaleza de las relaciones que se establecen entre ellos. El papel del profesor como agente especializado es el rasgo más distintivo de la educación escolar, es un agente mediador entre los destinatarios de su acción educativa –los alumnos- y los conocimientos que pretende que aprendan, creando situaciones y actividades pensadas, planificadas y ejecutadas con una intencionalidad educativa, para su adquisición por parte de los niños.

Por tanto, uno de los rasgos característicos de la educación escolar es la de ser una actividad intencional, sistemática y planificada.

La concepción constructivista pone el acento sobre tres características del aprendizaje escolar:

1. El principio de actividad mental constructiva de los alumnos como elemento mediador de la enseñanza y de su incidencia sobre el aprendizaje.
2. El hecho de que esta actividad mental constructiva se aplica a formas y saberes culturales, los contenidos escolares, que poseen un grado considerable de elaboración. Para la concepción constructivista, ésta es una característica fundamental del proceso de construcción del conocimiento en la escuela.
3. El papel del profesor en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos. Además de favorecer en sus alumnos la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva, el profesor tiene la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales incluidos en el currículo como contenidos de aprendizaje.

Por tanto, la función del profesor consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares.

La concepción constructivista nos presenta el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que

hacen y aprenden. Lo que los alumnos aportan al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que se llevan a cabo. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados que vehiculan los contenidos escolares. La naturaleza y características de éstos últimos, mediatizan a su vez totalmente la actividad que profesor y alumnos despliegan sobre ellos.

El *triángulo interactivo*, cuyos vértices están ocupados respectivamente por los alumnos, contenidos y profesor, aparece así como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela.

Los principios explicativos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento constituyen el tema más nutrido y conocido de la concepción constructivista. Quedarían reflejados de la siguiente forma:

1. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno es decir, la cantidad y calidad de aprendizajes significativos que puede llevar a cabo mediante su participación en actividades educativas escolares, está condicionada, entre otros factores, por su nivel de desarrollo cognitivo.
2. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos, así como por los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que inicia su participación en las mismas.

3. Tener en cuenta el estado inicial del alumno en la planificación y desarrollo de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.
4. Establecer una diferencia entre lo que alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas: observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o actuando conjuntamente con ellas.
5. Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse las dos condiciones esenciales identificadas por Ausubel: el contenido del aprendizaje debe ser significativo, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico; y el alumno ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre dicho contenido .
6. El factor clave en el aprendizaje escolar no está en la cantidad de contenidos aprendidos, sino en el grado de significatividad con que los alumnos los aprenden y en el sentido que les atribuyen. El nivel de significatividad de un aprendizaje depende de la cantidad y naturaleza de las relaciones que el alumno puede establecer entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos y experiencias previas, cuanto más complejas sean estas relaciones mayor será el grado de significatividad del aprendizaje.
7. La disposición del alumno para realizar aprendizajes significativos está relacionada con el sentido que puede atribuir a los contenidos, en relación a la motivación, emoción y relaciones en el acto de aprendizaje.
8. La significatividad del aprendizaje escolar está directamente relacionada con su funcionalidad; es decir,

con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando las circunstancias así lo aconsejen o lo exijan.

9. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad mental constructiva por parte del alumno, que debe establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva. La actividad mental constructiva implica psíquicamente al alumno en su totalidad y pone en marcha tanto procesos cognoscitivos como afectivos y emocionales.
10. Al mismo tiempo que construye significados y atribuye sentido a los contenidos escolares, el alumno aprende a situarse ante el conocimiento escolar, es decir, va construyendo una imagen de sí mismo como aprendiz, de su capacidad de aprendizaje, de sus recursos y limitaciones. La autoestima es un condicionante y una consecuencia de la historia escolar del alumno.
11. La memoria no sólo es el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se pueden acometer nuevos aprendizajes. La memorización comprensiva y la funcionalidad del aprendizaje son ingredientes esenciales del aprendizaje significativo.
12. Aprender a aprender es el objetivo más importante de la educación escolar, que significa ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias.
13. La estructura mental del alumno puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento interrelacionados. Mediante la educación escolar se pretende contribuir a la revisión, modificación y

construcción de los esquemas de conocimiento de los alumnos.

14. Tomando como referente el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas formulado por Piaget, cabe caracterizar el proceso de revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento en la escuela como un proceso que incluye fases de equilibrio, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio.
15. Las fases de desequilibrio y de búsqueda de un nuevo equilibrio que intervienen en todo proceso de revisión, modificación y construcción de nuevos esquemas de conocimiento, provocan a menudo en los alumnos confusiones, incomprensiones y errores que deben ser interpretados como momentos sumamente importantes, e incluso en ocasiones necesarios, del proceso de aprendizaje.
16. El proceso de construcción de significados y de atribución de sentido es el fruto de las relaciones que se establecen entre lo que aportan los alumnos, lo que aporta el profesor y las características del contenido. La clave para comprender el proceso de construcción del conocimiento dentro el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje.

Estos principios reflejan las ideas esenciales de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje sobre los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar y proporcionan el armazón o esqueleto conceptual básico a partir del cual cabe intentar una relectura, y eventualmente una apropiación, de otras muchas contribuciones de la investigación psicológica reciente.

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje señala tres fuentes principales de influencia educativa: la que tiene su origen en el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con sus alumnos; la que tiene su origen en los compañeros y se ejerce a través de interacciones que mantienen los alumnos entre sí; y la que tiene su origen en la organización y funcionamiento de la institución escolar.

I. 3. Objetivos generales y planteamiento de las hipótesis de trabajo.

Los objetivos generales de esta investigación son, por un lado, analizar las posibilidades de aplicación de una metodología cooperativa al aula de Educación Infantil y, por otro, el determinar los efectos de este tipo de metodología sobre el rendimiento de los alumnos en el área de Educación Plástica.

Estos objetivos generales se pueden concretar en la siguiente hipótesis general de trabajo:

«*Si*, como se ha probado con anterioridad en los diferentes meta-análisis efectuados, la aplicación de una metodología cooperativa al aula es beneficiosa para el rendimiento académico de los alumnos, *entonces* encontraremos mejoras sustanciales entre los sujetos que utilizan una metodología cooperativa sobre los que utilizan una metodología individualista».

Ahora bien, esta hipótesis general creemos que necesita ser matizada por cuanto las actividades realizadas en el aula presentan connotaciones bien diferenciadas desde el punto de vista de la interacción, por ejemplo, actividades como “El Carnaval”, “Los Cuentos”, u otras similares, presentan un carácter ‘objetivamente’ más interactivo que actividades como “El Día del Padre” o “Mi Mamá” que tienen un componente ‘subjetivamente’ más personalista (individualista).

Por otra parte, es posible que las propias características del dibujo (trazo, color, etc.) pudieran ser más o menos favorecedoras en la generación de procesos interactivos en los alumnos.

Finalmente, el proceso de interacción podría ser llevado a cabo mediante relaciones (más o menos) simétricas, hasta relaciones donde el

parámetro de igualdad entre los interactuantes fuera muy bajo, como ocurre en las relaciones de tutoría.

Estas tres razones nos obligan a desglosar la hipótesis general anteriormente planteada para poder dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Es posible la organización cooperativa del aula de Educación Infantil?.

2. Si la respuesta a la primera pregunta fuera afirmativa, ¿mejora el rendimiento, en el área de Educación Plástica, de los alumnos con relación a una organización del trabajo de aula individualizada?.

3. ¿Qué tipo de interacción es la más favorecedora para mejorar el rendimiento de los alumnos en el área de Plástica?.

4. ¿Dependerán estos resultados del tipo de actividad realizada?.

Para responder a las siguientes cuestiones desglosaremos la hipótesis general en sub-hipótesis que tengan un carácter más operativo:

H₁: *Si* la organización cooperativa del aula mejora el rendimiento de los alumnos de Educación Infantil, en el área de Plástica, con relación a una organización del trabajo individualizada, *entonces* encontraremos mejoras en todas las actividades realizadas en el aula.

H₂: *Si* el tipo de actividad y los instrumentos necesarios para llevarla a cabo inciden en las posibilidades de interacción, *entonces* encontraremos diferencias en la ejecución de los alumnos en cada una de las situaciones experimentales (individualización, cooperación y tutoría).

H₃: *Si* el incipiente desarrollo de los mecanismos de relativización de los puntos de vista que presentan los sujetos de Educación Infantil es determinante para el proceso interactivo, *entonces* encontraremos diferencias de ejecución entre las relaciones de cooperación y tutoría.

Para verificar estas hipótesis proponemos la metodología que a continuación se desarrolla.

MÉTODO

II. MÉTODO.

II. 1. Descripción de sujetos y entorno.

El trabajo de investigación ha sido realizado en el Colegio Público "Virgen del Pilar" situado en Estación de Blanca, perteneciente al municipio de Blanca (Murcia).

Comenzamos con un estudio y descripción de todo lo referente al Centro Escolar obtenido del Plan de Convivencia, para pasar después a una descripción de los Alumnos de Educación Infantil, protagonistas de este trabajo.

El Centro Escolar.

1. El centro docente: características y entorno.

Características del centro.

El centro comenzó a funcionar otra vez, como centro independiente, el uno de Julio de 2000, a instancias de la Administración. Jurídicamente se define como Colegio Público de Infantil y Primaria. Anteriormente, desde 1-09-79, fecha en la que este centro comenzó su existencia, hasta el 30-06-93 funcionó como centro independiente denominándose Escuela Graduada Virgen del Pilar. Durante los cursos 1993-94 y 1994-95 formó parte del Colegio Rural Agrupado el Azud, y desde el 1-07-95 hasta el 30-06-00 formó parte del Colegio Rural Agrupado Hoya del Campo. En el curso 2000-01 teníamos 2 unidades de Infantil y 4 de Primaria. En el 2001-02 ya tuvimos 2 de Infantil y 5 de Primaria, que se nos amplió en el curso 2004-05 con un aula más de Primaria, para llegar al curso actual, 2006-07 y ser un centro completo con 3 aulas de Infantil y 6 aulas de Primaria.



De forma breve podemos citar las *características del municipio* de Blanca al que pertenece la pedanía de Estación de Blanca:

Está integrada en la Vega Alta del Segura, dentro del Valle de Ricote, presentando una altitud de 200 metros, con unas temperaturas medias de 18 grados centígrados, siendo los inviernos suaves y los veranos calurosos.

Por la riqueza de sus tierras, bañadas por el río Segura, han sido habitados desde el año 2000 a. C., rescatándose distintos restos arqueológicos a partir de dicha fecha. Su mayor auge empieza con los asentamientos árabes antes del siglo XII, quedando algunas ruinas de la época y, sobre todo, el legado cultural y económico con el desarrollo de la agricultura, tarea que en la actualidad sigue ocupando la mayoría de sus habitantes.

El origen de la pedanía de Estación de Blanca data de 1864, fecha en la que se inauguró el tramo de ferrocarril que pasa por aquí, como consecuencia del establecimiento progresivo de un grupo de labradores que vivían en casa de campo y que fueron concentrándose en esta barriada, alrededor de la estación de ferrocarril.

Características económicas, culturales, sociales y políticas.

- Los trabajos que se realizan en la zona son de carácter agrícola e industrial.
- La actividad económica predominante de los padres es la de trabajador por cuenta ajena. En las mujeres existe una amplia incorporación al mundo laboral.
- Son pocas las personas que salen fuera a trabajar.
- La mayor parte de empresas que existen en la zona, se dedican a la manipulación y envasado de frutas. Dichas empresas son en su mayoría temporales, comenzando en Mayo y terminando aproximadamente en Diciembre. Entre las industrias que destacan en esta pedanía son Juvenavia y Cofrisur, pertenecientes al sector metalúrgico; y San Remo, Mónaco y Multiservicios Guillén pertenecientes a la Hostelería. También hay varias empresas dedicadas a la construcción.
- Las necesidades del comercio y servicios son muy amplias, estando solo cubierto el apartado de domésticos, panadería y farmacia.
- Existe una A.P.A., débilmente legalizada y una Asociación de vecinos.
- En cuanto al servicio sanitario, está cubierto; aunque de forma muy precaria.
- No existe servicio de ambulancia ni de urgencias.
- El servicio religioso se realiza por la Iglesia Católica que tiene templo con culto habitual.
- El colectivo de padres es casi cien por cien católico.
- Tienen un buen servicio de comunicaciones, ya que está situada cerca de la Autovía A-30 que une Murcia con Madrid

y de la nacional Murcia-Valencia, y al lado de la vía férrea Madrid-Cartagena.

- No existe servicio propio de taxis.
- El servicio de Correos se reduce a la entrega y recogida de cartas, no se pueden certificar envíos ni recibir o mandar giros postales.
- Las actividades culturales se reducen a las fiestas de la patrona (Virgen del Pilar).
- No hay cine, pero si biblioteca municipal.
- Los hábitos culturales y de ocio son fiel reflejo del nivel de estudios y del estrato social predominante en la escuela: bajo nivel de lectura, escaso interés por temas culturales.
- El tipo de vivienda de la familia es la vivienda unifamiliar propia y suele ser la vivienda principal y única de la familia.
- La población está creciendo a un ritmo bastante alto, al igual que las viviendas de nueva construcción.
- En cuanto a necesidades, se demanda la construcción de un pabellón cubierto y una piscina.

Características de nuestros alumnos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la escala de estimación familiar, se puede afirmar que:

- Los niños que asisten a este Centro, poseen mayoritariamente un buen ambiente familiar.
- Por lo general, son niños adaptados socialmente hablando.
- Referente a su conducta escolar, son niños que se sienten y son aceptados por sus profesores.
- Normalmente las calificaciones malas les desaniman y las buenas les estimulan.

- Casi la totalidad de los padres consideran las calificaciones de sus hijos, son conforme a su capacidad y esfuerzo.
- La mayoría dispone de un lugar independiente para estudiar en casa y cuentan con libros adecuados para la lectura y la consulta.
- Exteriormente son niños aseados.
- Son niños que juegan en la calle.
- La actitud de los padres hacia los niños suele ser buena.
- Casi siempre, algún miembro de la familia acude al colegio cuando el niño tiene cualquier problema escolar.

Si se observan los resultados de las escalas de estimación cumplimentadas por los profesores, se puede constatar:

En cuanto al estilo de aprendizaje:

- La mayoría prefiere trabajar con un compañero o pequeño grupo.
- La mayoría de los alumnos suele tener éxito en las tareas escolares. Se esfuerzan por realizarlas bien, las terminan y valoran su propio esfuerzo.
- Son fácilmente distraídos, y les cuesta conseguir la atención y mantenerla.

En cuanto a la capacidad intelectual:

- La mayoría de los alumnos participa con interés en la labor de la clase, comprendiendo lo que se les enseña. Hay aproximadamente un 20% que presenta graves dificultades.
- El ritmo de trabajo es muy diverso, siendo incapaces de terminar su tarea un 12%, necesitando ayuda del profesor o de un compañero.

- La mayoría de los alumnos comprenden los enunciados de los problemas y ejercicios sin la ayuda del profesor, pero existe un 37% que necesita de ella.
- Por lo general, a los alumnos les agradan las tareas escolares y, mayoritariamente, tienen facilidad para el aprendizaje.

En cuanto a la personalidad:

- Generalmente son niños sensibles, tranquilos, estables, responsables, colaboradores y comunicativos, aunque también se constata la existencia de alumnos impacientes, ansiosos y reservados.
- Son niños con una buena adaptación escolar. Se sienten a gusto en clase y les gusta lo que hacen en ella.
- Socialmente se aprecia que la mayoría mantiene un buen trato con sus compañeros.
- La mayoría desea terminar lo que inicia, considerando que hay un alto porcentaje que solo estudian cuando se le manda.
- Sus diversiones preferidas son jugar en la calle con sus amigos y ver la tele.
- La mayoría de los alumnos se siente satisfecho con el trabajo realizado en clase, aunque cabría mejorar, por parte de los profesores, los refuerzos positivos.
- La actitud escolar de los alumnos, cuando no entienden algo, suele ser buena; pero existe un porcentaje que solo a veces reacciona preguntándole a un profesor o a algún compañero.

En cuanto a valores:

- Lo que más valoran es el compañerismo, hacer un grupo de amigos y el ambiente de trabajo.
- En cuanto a los profesores, lo que más valoran es que expliquen claro, que sean sus amigos, que les ayuden cuando

no entienden algo, que sean justos a la hora de poner las notas y cuando haya algún conflicto, y que se preocupen de ellos y no solo de lo que aprenden.

En cuanto a hábitos o técnicas de estudio:

- Los factores medidos nos permiten deducir que, en todos y cada uno de ellos se puede mejorar, favoreciendo las conductas y rasgos que en ellos se incluye dentro de los campos de planificación del estudio, método de estudio, lectura, memoria y atención, actitud en clase y técnicas auxiliares.
- La puntuación global alcanzada en técnicas de estudio por la totalidad de niños encuestados, se puede calificar de mediana por lo que se podrá reflexionar sobre las conductas o hábitos que adquieren valores medios más bajos, para incidir educativamente en ellos y procurar su mejora.

Resultados del QUAFE 80.

Remencionan los resultados de esta prueba que atañen directamente a la convivencia escolar.

- El profesorado manifiesta una gran inquietud por atender debidamente la tutoría de los alumnos, aunque opinan que tienen poco apoyo institucional en esta importante función de la escuela. Contamos con un Plan de Acción Tutorial elaborado por la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Existe un interés general por acomodar los niveles de las enseñanzas y la metodología a las posibilidades e intereses de los alumnos.
- Se intenta favorecer el que los niños expresen sus reacciones, sus dudas y a veces se escogen algunas de sus propuestas, tanto individuales como de clase.

- Se refleja una preocupación mayoritaria sobre la organización del grupo-clase.
- Se hacen intentos para que las decisiones sean compartidas, aunque está claro quien debe tomar las decisiones en cada momento.
- Se realizan esfuerzos para conseguir una actuación coordinada en campos concretos o durante un tiempo determinado.
- La comunicación entre el profesorado y el que todos estén bien informados, facilita su trabajo y le da coherencia. Aunque sería conveniente reflejar por escrito la canalización de esta información.
- Se debe combinar la autoridad y la exigencia en el trabajo propio y de los niños con una actitud abierta de comprensión y flexibilidad.
- Los cursos y las responsabilidades de la escuela se asignan de acuerdo a lo establecido en el R. R. I.
- Hay un conjunto de relaciones formalmente establecidas entre escuela y los padres, aunque hay una tendencia a deslindar los campos de cada uno.
- Las relaciones entre los profesores son cordiales.
- La mayoría de los maestros viven su trabajo con bastante intensidad. El centro favorece el que puedan disfrutar del trabajo que realizan, aunque los imprevistos hacen que de vez en cuando, surjan situaciones de ansiedad.

Enseñanzas que se imparten en el centro.

- En la actualidad abarca las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Tiene puestas en funcionamiento un total de 9 unidades, 3 de Infantil y 6 de primaria.

Actividades complementarias que ofrece.

- Apoyo del E. O. E. P.
- Préstamo de libros.
- Talleres.
- Excursiones didácticas.
- Celebración de fiestas populares.
- Charlas a padres y alumnos.
- Colaboración con las actividades de las A. P. A. S.
- Las actividades organizadas por el Ayuntamiento: educación vial, animación a la lectura, visita de exposiciones, clases extraescolares de informática, protección civil, prevención de incendios, prevención de drogodependencias, módulos deportivos, etc.

Profesorado del Centro.

En centro cuenta en la actualidad con un total de 15 profesores, entre ellos especialistas de todas las áreas.

- 3 de Infantil.
- 6 de Primaria.
- 1 de Inglés.
- 2 de Educación Física.
- 1 de Música.
- 1 de Religión (15 horas).
- 1 de Pedagogía Terapéutica, compartido con el C. P. Barranco Molax y el C. P. Santiago Apóstol.
- 1 de Audición y Lenguaje, compartido con el C. P. Barranco Molax y el C. P. Santiago Apóstol.

Una vez al mes recibimos el apoyo del E. O. E. P. de Cieza, uno de cuyos psicólogos forma parte de la Comisión Pedagógica del centro.

También se recibe apoyo de los asesores del Centro de Profesores de Cieza.

El índice de motivación del profesorado es alto, pues realiza abundantes actividades de formación y perfeccionamiento, tanto a nivel individual (cursillos, seminarios), como de forma colectiva o de claustro (grupos de trabajo, formación en centros).

Características físicas del centro.

Los edificios que componen el centro son de reciente construcción.

El estado de conservación de las instalaciones es en general bueno, si bien sería deseable la mejora ornamental de los entornos que la rodean. Tenemos patio cercado y pista para la práctica de actividades deportivas. No tenemos dependencias que permitan la práctica deportiva a cubierto, ni tampoco vestuarios ni duchas.

Actualmente tenemos:

- 3 aulas para Infantil.
- 5 aulas de Primaria.
- 1 aula de Informática.
- 1 sala para los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- 1 sala de Profesores.
- 1 sala de Apoyos.
- 1 despacho de Secretaría-Dirección.

Características ideológicas.

- Aconfesionalidad.

Nuestro Centro es aconfesional respecto a todas las religiones, tanto de profesores como de alumnos. El profesor podrá manifestar su opinión personal, si los alumnos lo solicitan específicamente, pero sin intentar adoctrinar. Ello quiere decir que la escuela como tal no adoptará posiciones religiosas o ateas, sino de total respeto hacia las creencias de cada persona. No obstante y, debido a que en la actualidad, la casi totalidad de los padres se manifiestan católicos y solicitan que se les imparta a sus hijos clases de religión, el Centro atiende esta demanda a través del Obispado de Cartagena-Murcia que envía a una profesora para atender esta tarea.

- Pluralismo.

Nuestro Centro se define ideológicamente pluralista, en especial en sus vertientes cultural, política y religiosa. Ello quiere decir, respeto hacia todas las culturas, ideologías y creencias e intentar dar a los alumnos las informaciones de la manera más objetiva para que, progresivamente, se formen sus propios criterios y, analizando la realidad, puedan tomar decisiones responsables. Los padres pueden y deben ayudar a sus hijos en este proceso, sobre todo a partir de su propia vida y del diálogo con ellos. Además han de estimular en el alumno los valores de una sociedad democrática.

- Coeducación.

Nuestro Centro ofrece una educación para la igualdad, sin discriminación por razón de sexo.

Consideramos que la coeducación no es solo tener niños y niñas dentro de la misma aula, sino que hay que llegar a la plena aceptación de la propia sexualidad y de la de los otros a través de las vivencias que se producen entre niños y niñas.

La educación sexual debe conducir hacia el respeto de la propia persona y a la del otro y así a la integración natural de la realidad

social, constituida por hombres y mujeres, valorando el enriquecimiento de la complementariedad. Por tanto, dentro del centro, se dará en todos los aspectos un tratamiento idéntico a niños y niñas, tanto en el aspecto de conocimientos, como en el reparto de tareas o la participación en actividades complementarias.

Señas de Identidad.

Equilibrio personal y autoestima.

El Centro como entidad educativa, favorecerá todas las actividades que mejoren nuestro entorno como medio de adquisición progresiva de hábitos tendentes a la mejora de nuestra calidad de vida, tanto en lo referente a la salud personal como ambiental.

Teniendo en cuenta la educación integral, asume el compromiso de desarrollar el valor del equilibrio personal y autocrítica en el alumnado. Para ello el centro aceptará una serie de actitudes que lleven a la consecución de este valor, desarrollándolo en su entorno en un clima de afectividad, confianza, desarrollo emocional y seguridad.

Libertad.

Entendemos la libertad como un valor que desarrolla una postura crítica e independiente frente a situaciones de la vida cotidiana, fomentando la apertura y la autonomía.

Justicia.

Este Centro, como entidad educativa fomentará la verdad, el perdón, comprensión y generosidad, rechazando situaciones de violencia y marginación.

Salud y vida.

El Centro, como entidad educativa, favorecerá todas las actividades que mejoren nuestro entorno como medio de adquisición progresiva de hábitos tendentes a la mejora de nuestra calidad de vida, tanto a nivel de salud personal como ambiental.

Respeto y tolerancia.

Este centro fomentará actitudes de respeto y tolerancia entre todos los miembros de la comunidad escolar, valorando y respetando la diversidad de sus miembros.

Responsabilidad.

Todos los miembros de la comunidad educativa deben asumir sus responsabilidades tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en los demás ámbitos educativos.

Diversidad.

Asumimos la diversidad de nuestro alumnado, a la que hay que dar respuesta en todos sus sentidos. Así, desde el punto de vista psicológico, partimos de la base del conocimiento individual de los alumnos para saber sus características y necesidades, y sobre esa base pretendemos hacer que nuestra enseñanza responda a las demandas que detectemos o nos requieran. El a. c. n. e. e. debe estar integrado en el grupo, pero al mismo tiempo, si es necesario, ha de tener un apoyo individualizado fuera del aula.

Desde el punto de vista sociológico, nuestra tarea consiste en educar en valores, respetando las diversas culturas que confluyen en el aula, y procurando aceptar a los demás tal y como son, lo que hace de la diversidad una forma de enriquecimiento del grupo, no una traba.

Individualización.

Tenemos que respetar las características individuales, ayudando a los que no alcanzan el nivel general, por lo que hay que buscar una metodología que permita atender las necesidades de cada uno de los alumnos. Para ello, pensamos que es imprescindible la coordinación entre el profesorado, sobre todo inter-ciclos.

Globalización.

Partiendo de que pensamos que no podemos globalizar todos los aprendizajes de manera absoluta, intentamos relacionar todo lo posible

los contenidos, ya que así se produce con mayor facilidad un aprendizaje verdadero: el que traspasa los muros escolares y se aplica en la vida cotidiana. Cuanto más acerquemos los contenidos a la realidad del niño más le motivaremos. Para ello, consideramos muy necesaria la coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de un mismo ciclo.

Modelo de Enseñanza/Aprendizaje.

Partiendo de la realidad que rodea a nuestro alumnado, hemos de prestarle toda la ayuda necesaria para conseguir formar a la persona en el respeto, la autonomía y la responsabilidad, favoreciendo así su crecimiento intelectual, afectivo y social.

Papel del alumnado.

El alumno es activo, participativo, constructor de su propio aprendizaje. Al ser el núcleo de la educación, hemos de asumir que tanto el profesorado como el alumnado tenemos que ser partes de la evaluación del proceso Enseñanza/Aprendizaje.

Papel del Profesorado.

El Profesorado, al ser el modelo a seguir por nuestros alumnos, hemos de asumir una línea metodológica común, ya que todos incidimos en todo el alumnado.

Debemos organizar la formación respetando los ritmos de aprendizaje, actuando como apoyo y guías, y siendo flexibles y abiertos a las sugerencias de los alumnos.

El Profesorado ha de ser intuitivo para suplir las carencias de los niños, sobre todo afectivas; así mismo, ha de constituirse en el empuje y motivación para hacer de la escuela un foco cultural, de manera que la cultura no sólo interese dentro de la escuela, sino que sea demandada fuera de ella por toda la comunidad educativa.

Evaluación.

En la evaluación no interesa tanto el producto final como todo el proceso seguido hasta ese momento. Así, hemos de indagar en las causas de los posibles fallos que lleguemos a detectar para reorientar el proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Evaluación continua.

La evaluación continua se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que los instrumentos de evaluación deben ser variados, deben dar información concreta de lo que se pretende evaluar, deben utilizar distintos códigos, deben ser aplicables en situaciones más o menos estructuradas de la actividad escolar y deben permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se han adquirido, señalamos los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación para llevar a cabo con total garantía una Evaluación Continua.

Pruebas específicas.

- Pruebas objetivas.
- Exámenes tradicionales.
- Interpretación de datos.
- Exposición de un tema.

Observación sistemática.

- Pautas de observación.
- Cuestionarios de evaluación.
- Registros anecdóticos.
- Diarios de clase.

Relación personal.

- Entrevistas.
- Puestas en común.
- Debates.

Análisis de trabajo de los alumnos y alumnas.

- Cuadernos de trabajo.
- Monografías y resúmenes.
- Investigaciones.

La recuperación será lo más inmediatamente posible, es decir, se utilizará el error como fuente de aprendizaje. Un error nos dice que hemos de trabajar nuevamente ese contenido cuanto antes, si no se acumulan las dificultades. Por lo tanto, incorporamos la recuperación en el proceso normal del aula.

Nuestros valores.

Este Centro, después de un serio análisis y una profunda reflexión, ha decidido cuales son los valores que considera imprescindibles para una convivencia democrática y un adecuado desarrollo de la personalidad de nuestros alumnos.

Sin que el orden de enumeración suponga preferencias de unos sobre otros, los valores que van a orientar la actividad de este centro son los siguientes:

RESPECTO Y TOLERANCIA

EQUILIBRIO PERSONAL Y AUTOESTIMA

LIBERTAD

JUSTICIA Y SOLIDARIDAD

RESPONSABILIDAD

VIDA Y SALUD

2. Situación actual de la convivencia en el centro.

Entendemos por conflicto la ruptura de la convivencia en la clase y el buen clima de estudio y de trabajo, por ejemplo, la falta de obediencia y de respeto a los maestros, contestar mal cuando se llama la

atención a un niño o niña, negarse a realizar las actividades, las agresiones físicas o verbales a otros compañeros, las faltas de asistencia a clase sin justificar, la falta de puntualidad, la actitud "pasota" en la clase o fuera de ella, etc.

Los conflictos más frecuentes son las agresiones físicas o verbales y las faltas de asistencia injustificadas en algunos casos contados en los que se implica al tutor o profesor que esta con él y a los demás niños que a veces incluso se sorprenden de ciertos comportamientos.

Conflictos.

Ante la existencia de cualquier tipo de conflicto nos atenemos a lo dispuesto en el decreto 115/2005, de 21 de Octubre por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, si bien es de destacar que agotamos todos los recursos de que disponemos (hablamos con los niños a nivel personal o en la clase dependiendo del caso, nos entrevistamos con los padres, etc.) antes de aplicar cualquier medida correctiva legal.

La implicación del profesorado en este aspecto se atiene a la delegación de competencias hechas por el director a los tutores en función del decreto antes mencionado y de falta que el alumnado haya cometido.

El grado de implicación del alumno/a parte del cumplimiento del correctivo que se le impone según la falta cometida, y que normalmente suele ser efectivo y aceptado por el mismo, redundando en la mejora de los comportamientos.

Las familias tienen en algunos casos un sistema de valores diferente al nuestro y delegan las tareas educativas propiamente familiares en los maestros o contradicen a los mismos con valores propios no muy de acuerdo con los transmitidos en la escuela.

Normalmente aceptan los castigos impuestos.

Relación con las familias y los servicios externos.

La relación con las familias se canaliza a través de las reuniones generales (una por trimestre) y las individuales cuando voluntariamente acuden al centro o son llamados por el tutor. No suelen ser muy frecuentes y acuden normalmente aquellas madres de niños que tienen una evolución normal o buena dentro del centro, no acudiendo salvo que se les llame a los padres de niños que verdaderamente necesitan un seguimiento más directo.

La relación con la A. M. P. A. es buena aunque la intervención de la misma en las actividades del centro debería ser mayor.

Los servicios sociales del ayuntamiento han intervenido en casos muy puntuales por problemas familiares o por temas de absentismo escolar.

El centro de salud colabora solamente con las campañas de vacunación escolar y sería bueno que actuase más en coordinación con el centro en algún tipo de campaña de prevención de enfermedades, de higiene y salud, alimentación, etc. y se comprometiera a justificar de alguna manera las enfermedades o lesiones producidas en los niños y que impidan su asistencia a clase o la realización de determinadas actividades (Educación Física).

Experiencias y trabajos previos desarrollados en relación con la convivencia del centro.

En el centro no han existido nunca problemas graves de convivencia escolar en todos los años de su existencia. De esta forma no ha sido necesario ningún tipo de actuación o experiencia específica al respecto, si bien, como antes se comentó, los valores de respeto, tolerancia, libertad, responsabilidad, salud, etc. son denominador común del quehacer diario en el centro en todas las áreas.

Necesidades de formación y recursos.

Para trabajar de forma específica la convivencia en el aula y recabar materiales que nos sirvan para el desarrollo de la misma en el aula, sería conveniente, dado que no disponemos de la formación específica a los aspectos ni materiales curriculares con los que trabajar en las aulas, que los maestros/as realizáramos algún tipo de formación en este sentido, cosa que debería hacerse para el curso que viene.

3. Objetivos en el ámbito de la convivencia.

Dado que no existen problemas de convivencia graves en el centro, partimos este año de los objetivos mínimos fijados en la Orden de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares:

1. Potenciar el respeto a la diversidad, con el fin de atender a la identidad de los individuos (valor, respeto y tolerancia).
2. Rechazar cualquier tipo de marginación que pueda surgir de la diversidad de la comunidad educativa (valor, justicia y solidaridad).
3. Vivir la diversidad como un valor y no como un problema.
4. Fomentar la participación de los miembros de la comunidad educativa de una forma seria y responsable en todas las actividades que se realicen en el centro (valor, responsabilidad).
5. Potenciar las relaciones de afectividad entre el profesorado y el alumnado.
6. Integrar a las diferentes etnias y a. c. n. e. e. s. en la comunidad escolar.

7. Potenciar entre la comunidad educativa actitudes que favorezcan el diálogo, la comprensión y la participación.
8. Rechazar cualquier tipo de violencia y marginación que surja en la comunidad educativa.
9. Fomentar en el alumnado actitudes de reflexión acerca de la diversidad social.

4. Acciones previstas para la consecución de los objetivos propuestos.

- Talleres de padres y charlas sobre la prevención y actuación en los conflictos, donde se tratará de coordinar normas y pautas de comportamiento entre el colegio y la casa. Estas actividades se realizarán en la tarde de permanencia, por ciclos.
- Investigar sobre la cultura y costumbres de niños inmigrantes en el centro. Seleccionar en Internet la información que los niños pueden ver en clase con el material informático correspondiente.
- Analizar en las sesiones de tutoría con los alumnos las normas del R. R. I. que les atañen, y cómo se procede en el caso de que incurran en algún tipo de falta leve o grave.

5. Procedimiento específico de actuación para prevenir casos de acoso e intimidación entre alumnos.

- Observación puntual y directa del tutor hacia los alumnos para detectar cualquier tipo de acoso o problema.
- Establecer diálogos tendentes a la prevención de conflictos y como reaccionar en caso de que existan.
- Seguimiento y atención de las actividades que se realizan en el aula, patio y en las actividades extraescolares.

- Intervenir inmediatamente en caso de conflicto para evitar que vaya a más, e intentar resolverlo de forma positiva.
- Procurar que los tiempos en que los alumnos están solos sean mínimos, haciendo el intercambio de clase lo más rápido posible, con total coordinación entre los profesores que trabajan en el mismo grupo de alumnos.

Descripción de los Sujetos.

1. Grupo clase de Educación Infantil.

Sujetos.

El grupo clase, en el que se lleva a cabo la realización del presente trabajo, está formado por 14 niños y niñas del **2º Ciclo de Educación Infantil**. Once tienen 3 años y tres tienen 4 años.

En este grupo se puede apreciar una niña con Síndrome X Frágil que tiene 3 años, tres niñas con dificultades en el lenguaje, una de ellas debido a un problema neurológico que tiene 4 años, las otras dos tienen 3 años, y un niño magrebí que habla poco español con 3 años.

De los catorce niños y niñas, hay doce niños que proceden de la zona y, los otros dos, uno es de origen ecuatoriano y el otro magrebí; en ambos casos, sus padres acaban de instalarse en el pueblo.

Descripción de los sujetos.

Niña con Síndrome X Frágil (3 años): El Síndrome se le detectó desde su concepción pues la familia, por parte de la madre portadora, ya tenía antecedentes con familiares que lo padecían.

Los padres en su primera toma de contacto conmigo me lo explicaron todo el proceso y seguimiento que estaba llevando la niña desde antes de nacer. Sabían que al quedar embarazada la madre tenía el riesgo de que padeciera su hijo/a el síndrome, pero como tuvo varios abortos antes de quedar embarazada y al ver que era una niña que suelen

padecerlo de forma más leve, quisieron llevarlo hasta término, con un buen resultado feliz.

La madre desde el primer momento de la concepción de la niña llevó un tratamiento y seguimiento médico, en el que ella me explicaba que le ponían música incluso al feto.

La niña ha llevado un seguimiento, desde su concepción hasta hoy, por parte de médicos, atención temprana, fisioterapeuta y estimulaciones de todo tipo; la fundamental, sus padres, que se desviven por el buen desarrollo en todos los aspectos de la vida de su hija. Forman parte de la Asociación del Síndrome X Frágil de Murcia, y acuden a todas las reuniones y congresos.

La niña, por todas las estimulaciones que ha llevado y además porque su caso es leve, se adaptó muy bien al grupo clase, sin dificultad.

Como rasgos a destacar en relación con el Síndrome serían: aleteo de manos, no le gusta el contacto con los demás sólo con quien ella quiere pues es muy cariñosa, retira la mirada, tímida, su lenguaje es pausado y a veces baja el tono de voz, rabietas sin motivo en ocasiones más bien cuando venía de casa, presenta muy poca hiperextensibilidad en los dedos.

Cuando ingresó en el Colegio acudía a Atención Temprana. Iba dos veces a la semana y con los profesionales de allí, tuve varias reuniones para ver el desarrollo y evolución desde pequeña. A mitad de curso, en el segundo trimestre, la madre me dijo que no la iba a llevar más pues en el Colegio veía que recibía toda la atención necesaria y en Atención Temprana estaban de acuerdo, que si en algún momento veían necesario acudir que no dudaran en llevarla.

No llevó adaptación curricular específica para ella, pues conseguía sin dificultad todos los objetivos mínimos de su edad. Hacía todas las actividades con alegría, participaba en todo y jamás pude comprobar en ella que padeciera el Síndrome X Frágil, aunque siempre contaba con mi asesoramiento para todo. Sus relaciones sociales con todos los niños eran

cordiales, incluso le encantaba jugar con la niña con problema neurológico la veía como más pequeña que ella y le ayudaba en todo, se hicieron unas amigas inseparables que a veces la otra se quejaba de lo pendiente que estaba de ella (es el rasgo típico de repetir aquello que le gusta).

Apoyos en el Colegio:

- Logopeda, a nivel grupal. Entraba al aula una vez cada quince días con una duración de 20 minutos. No presentaba ninguna dificultad en el lenguaje.
- Pedagogía Terapéutica, a nivel de pequeño grupo. La compañera especialista se sacaba al aula de ordenadores a ella siempre y a dos más, una vez a la semana 20 minutos. Tenía un pequeño conocimiento del ordenador, pues esta estimulación la recibía en casa y era una de las cosas que le gustaba. La profesora especialista y yo mantuvimos siempre una coordinación y en relación con las unidades didácticas trabajadas en clase.
- Equipo de Orientación. Seguimiento por parte de la Pedagoga del Equipo de Orientación de la zona.

Niña con problemas de lenguaje a nivel neurológico (4 años):

No se le detectó la dificultad que presentaba hasta el momento, prácticamente, de entrar en el Colegio. La madre tiene antecedentes con retraso mental en la familia, pero como su evolución fue normal hasta llegado el desarrollo del lenguaje no se detectó esta dificultad, ni por parte del pediatra ni médicos.

Se le hicieron pruebas en el Hospital, llegando a la conclusión que es una dificultad en la sinapsis de las neuronas en el cerebro de etiología desconocida. Esta dificultad le produce un retraso mental ligero, afectando al lenguaje.

La niña se adaptó muy bien al grupo clase. No necesitó llevar adaptación curricular específica pues consiguió muy bien los objetivos mínimos para cuatro años. Era despierta y le motivaba todo y lo mejor que se esforzaba en conseguirlo. Su dificultad siempre era el lenguaje pero se le entendía, omitía fonemas pero con gestos completaba sus frases.

Apoyos en el Colegio:

- Logopeda, a nivel grupal e individual. Una vez a la semana a nivel individual y alternos cada quince días, a nivel grupal.
- Pedagogía Terapéutica, a nivel de pequeño grupo. Una vez a la semana salía al aula de ordenadores con una duración de 20 minutos.
- Equipo de Orientación: Seguimiento por parte de la Pedagoga del Equipo de Orientación de la zona.

Niñas con dificultad en el lenguaje (3 años):

La dificultad de estas dos niñas es en la falta de madurez en el lenguaje y omitiendo algunos fonemas como “r”, “g”. Pero consiguieron perfectamente los objetivos mínimos para tres años, y su evolución en el lenguaje fue el deseado.

Llevaron apoyo del Logopeda, a nivel grupal, e individual cada veinte días 15 minutos, y a los padres se les dio orientaciones para casa.

Niño magrebí (3 años):

Se adaptó muy bien a su grupo clase y aprendió a hablar correctamente el español al mes. No necesitó apoyo individualizado del Logopeda. Era un niño muy nervioso, impulsivo y observador que le ayudó a su adaptación.

Resto de niños, nueve:

Lo forman dos niños de cuatro años y siete de tres años. Su adaptación al grupo clase fue la esperada y alcanzaron todos los objetivos

mínimos programados a su edad. Participaron muy bien con actividad y alegría en todas las actividades a lo largo del curso como individuales, pequeño y gran grupo; ya fuera en situación de tutoría o en relación de cooperación.

En general, todo el grupo clase se adaptó muy bien entre ellos, a la profesora y al centro. Era un grupo alegre, participativo, activo, motivador que le encantaba trabajar y jugar en aquello que se les propusiera. Todos consiguieron los objetivos mínimos marcados, correspondientes a su edad.

Descripción del aula.

El aula de Educación Infantil está distribuida en cinco rincones de juego bien diferenciados: biblioteca, construcciones y zona de propuestas comunes (*alfombra o zona de tranquilidad*), plástica, casita (*juego simbólico*) y lógico-matemático compartido con naturales. Hay una zona común, en el centro del aula, donde se trabaja por grupos (*tres equipos*) o bien gran grupo.

La participación de los niños y niñas en los distintos rincones viene representada por cinco colores verde, rojo, amarillo, rosa y azul, cada niño pertenece a un color y por medio de un símbolo representativo de cada rincón, los niños rotan por ellos.

Cada día un equipo es el responsable de repartir trabajos, bolsas de almuerzo, etc. son los protagonistas de ese día. Va en correlación con el "Tren del Tiempo" que lleva los mismos colores que el de los grupos.

La exposición de los trabajos realizados por los niños se realiza en la mesa del centro global, en la pizarra donde está la zona de propuestas comunes (*alfombra o zona de tranquilidad*) o bien en el rincón que corresponda.

Cada rincón cuenta con los materiales adecuados a él, y en función de las necesidades de los niños y a la unidad didáctica o tema que estemos trabajando.





2. Información general sobre el Síndrome X Frágil.

A continuación presentamos una recopilación sobre documentos publicados en la red que nos informan sobre el Síndrome X Frágil (astait.org/sxf; Hospital de Sabadell por el Dr J. Artigas, Sra. C. Brun, Dra. E. Gabau, Dra. I. Lorente 25-04-2001; Asociación de Murcia SXF, creada el 21 de Febrero de 1998 en perso.wanadoo.es/sxf; Biblioteca Salud 1-8-2006, en nacersano.org; fortunecitu.es, Asociación Andaluza del SXF; C. Brun-Gasca, J. Artigas-Pallares, Revista de Neurología 2001, 33-supl.-1, S 29-S 32; en wikipedia.org, la enciclopedia libre 21 de julio de 2006).

Síndrome, en Medicina, es un conjunto de signos y síntomas que existen al mismo tiempo y que definen clínicamente un estado de enfermedad.

En el caso del **Síndrome X-Frágil (SXF)**, la causa de estos síntomas viene dada por una anomalía en un cromosoma sexual, el cromosoma X. Este síndrome es una importante causa de retraso mental hereditario en nuestro medio.

Fue descrito por primera vez por J. Purdon Martin y Julia Bell en 1943, ellos observaron que aparecían unos rasgos físicos constantes en varones con retraso mental y con historia familiar del mismo, de ahí que se conozca también el **Síndrome** como de **Martin & Bell**. Pero hasta 1977 no se descubrió una prueba citogenética capaz de detectar un punto frágil, una constricción distal en el brazo largo del cromosoma X de éstos individuos. A finales de 1991 se identificó y caracterizó con técnicas de biología molecular el gen responsable del Síndrome, y se le denominó FMR1 "fragile mental retardation-1".

Las causas por las que el SXF es desconocido hasta ahora son: la gran variabilidad clínica, el carecer de métodos de estudio genéticos adecuados y que el Síndrome presenta escasa sintomatología específica, salvo el retraso mental y no en todos los casos.

La aplicación de estas técnicas permitió que se diagnosticaran con el SXF a personas con retraso mental de origen desconocido hasta ese momento. Aunque se puede estimar que sobre el 95% de las personas con el Síndrome todavía no han sido diagnosticadas.

Cada persona posee 23 pares de cromosomas. Una de estas parejas determina el sexo con que se nace, adoptando el nombre de "cromosomas sexuales". Por su forma se identifican los cromosomas sexuales femeninos (determinan que la persona sea de sexo femenino) como XX, y la pareja de cromosomas masculinos XY (determinan que la persona sea de sexo masculino).

Por tanto, las mujeres pueden tener esta anomalía en cualquiera de los cromosomas sexuales X, mientras que los hombres pueden padecerlo sólo en el único cromosoma sexual X que poseen.

La anomalía es debida a una mutación genética del ADN que afecta tanto a las células sexuales (óvulos y espermatozoides) como a los otros tipos de células de nuestro organismo.

La mayor parte de los síntomas de este síndrome vienen determinados por la afectación de las neuronas (células del sistema nervioso).

Existen diferencias importantes derivadas del sexo en dos aspectos principales:

- **Afectación:** como los cromosomas sexuales femeninos son XX, las mujeres tienen una defensa adicional importante que provoca que se vean menos afectadas: si uno de los cromosomas X tiene la mutación, siempre tienen el otro cromosoma X que puede suplir y tapar la anomalía de su par. En cambio, los hombres tienen un solo cromosoma X (el otro es Y), por lo que la mutación en el cromosoma sexual X no puede ser suplida por ningún otro y la afectación será casi segura.
- **Herencia:** las consecuencias de estar afectados respecto a los descendientes son diferentes según sea el padre o la madre quien sea el portador.

El padre portador puede transmitir el cromosoma X afectado a sus hijas pero nunca a sus hijos, pues a éstos les transfiere el cromosoma Y. La madre portadora, tiene una probabilidad del 50% de transmitir el gen frágil X a cada uno de sus hijos o hijas.

Las cifras de incidencia en la población general, convierten al Síndrome X Frágil en la primera causa hereditaria de retraso mental y la segunda cromosopatía en frecuencia, después del Síndrome de Down. Aunque en nuestro país no existe una estadística al respecto, se estima que su frecuencia es de 1 individuo afectado por cada 4.000 nacimientos, una portadora por cada 800 y un portador por cada 5.000. Por ello, globalmente en España, puede haber 8.000 varones portadores normales, 10.000 afectados por el retraso mental causado por el Síndrome X Frágil

y 50.000 mujeres portadoras del cromosoma X frágil. Aproximadamente entre el 80-90% del total no están diagnosticados.

Los síntomas que caracterizan a este síndrome son variados, siendo el más importante retraso mental, que oscila de leve a severo, dependiendo de la edad, del sexo y de la mutación del propio individuo.

Aunque cada individuo es diferente, hay una serie de síntomas comunes que se han observado en las personas que padecen este síndrome.

Rasgos físicos.

Los varones tienen como rasgos físicos más característicos:

- Macrocefalia (mayor perímetro craneal, al nacer; en el joven, no suele ser evidente).
- Orejas grandes y prominentes (80% de los casos), muestran una hendidura en la parte superior del lóbulo.
- Cara alargada y estrecha.
- Paladar ojival (alargado y muy arqueado).
- Mandíbula inferior prominente y dientes apelotonados.
- Problemas de oído medio.
- Estrabismo (25-50% de los casos).
- Prolapso en la válvula mitral (80% de los varones adultos).
- Macroorquidismo o testículos grandes (80% de los varones adultos, empieza a ser evidente con la llegada de la pubertad. Se cree que puede ser debido a la estimulación de las gonadotropinas).
- Laxitud articular y pies planos:

Aproximadamente un 60% de los varones presentan hiperextensibilidad en las articulaciones, más frecuente en los dedos.

Esto se detecta doblando los dedos hacia atrás en dirección a los nudillos produciéndose un ángulo de 90° o superior, aunque también ocasiona debilidad en otras articulaciones como el tobillo o la muñeca. Los pies planos aparecen en un 50% de los niños y adultos.

Las mujeres con SXF, sus síntomas son semejantes a los de los varones, aunque son menos fáciles de identificar por los rasgos físicos típicos, ya que tienen la cara larga y estrecha y las orejas grandes, asociado con el retraso en el aprendizaje o leve retraso mental; ya que, el retraso mental o incapacidades de aprendizaje serios, sólo ocurre entre un tercio y la mitad de las niñas afectadas. No obstante, algunas niñas con inteligencia normal tienen incapacidades de aprendizaje en matemáticas, dificultades para prestar atención, problemas emocionales (como ansiedad, depresión y timidez) y escasas habilidades sociales. Se suelen dar, a veces, hiperextensibilidad en las articulaciones, paladar ojival y prolapso de la válvula mitral. Las que no se encuentran afectadas suelen mostrar algún rasgo físico propio del síndrome.

Rasgos psicológicos.

La hiperactividad y la falta de atención son problemas de conducta que aparecen tanto en varones como en mujeres afectadas por el síndrome. Son características comunes, el lenguaje desordenado y repetitivo y a menudo en voz baja lo que dificulta mucho la inteligibilidad, la pobre capacidad de mantener un tema y los pensamientos expresados de forma incomprensible. A menudo el diagnóstico se hace cuando el niño se estudia debido a la hiperactividad o a la falta de lenguaje después de los dos años. La retención de memoria generalmente es reducida, pero puede ser excelente y conservarse por un período de tiempo largo en un tema que sea primordial y de interés para el niño.

En varones se han descrito rasgos que se han calificado como autistas, y se presentan en alrededor del 16% de los varones con X frágil. Estos rasgos son: mantenimiento escaso de la mirada, timidez, aleteos

con las manos, repetición de la misma frase constantemente, impulsividad (quieren las cosas inmediatamente), preferencia por las rutinas, aversión a ser tocado o abrazado, rabietas injustificadas y el morderse las manos. Normalmente, los niños con SXF son cariñosos aunque los rasgos autistas interfieren con la relación normal.

Las mujeres afectadas por el síndrome, suelen presentar leve retraso mental y problemas de atención, pero normalmente sin hiperactividad, y dificultades en áreas como las matemáticas. Lo más frecuente es la timidez, que puede ser profunda en la adolescencia, y que puede conducir a una depresión.

Adquisición del lenguaje.

El lenguaje aparece casi siempre tarde en los niños con SXF. Las primeras palabras pueden aparecer hacia los tres años o incluso más tarde, y si el niño no está muy afectado y no hay otros casos en la familia, éste puede ser el motivo de la primera consulta.

Existe aproximadamente un 11% de niños que, a los cinco años todavía no ha iniciado el lenguaje oral. Los estudios demuestran que éste es el grupo con un déficit cognitivo más grave.

A pesar de este inicio tardío, la adquisición de vocabulario nuevo es relativamente rápida una vez el niño ha comenzado a hablar; los errores son los típicos del desarrollo normal del lenguaje, y tanto el nivel de estructuración de frases como de adquisición de nuevas palabras se corresponden al nivel mental general del niño. La excelente memoria auditiva a largo plazo y la elevada capacidad de imitación favorecen este proceso.

Durante los primeros años se evidencia especialmente que el nivel de comprensión de lenguaje se sitúa bastante por encima de la capacidad de expresión.

Las dificultades práxicas, o de planificación motora, se hacen muy evidentes en los niños con SXF durante los primeros años. Estos problemas, que se pueden observar en la alimentación (dificultades para

masticar o para deglutir, babeo, etc.) interfieren en la correcta articulación de los sonidos (fonética) y requieren tratamiento específico en muchos casos. Este tratamiento puede llegar a ser especialmente difícil a causa de la hipersensibilidad sensorial de estos niños en la zona oral, lo que provoca un gran rechazo al tacto en esa zona. Esta dispraxia, unida a otras características como ritmo desigual del habla, mal ajuste del volumen, etc., dificulta a menudo la inteligibilidad del habla en los niños con SXF.

En cuanto a la fonología (reconocimiento de los sonidos del habla y correcto emplazamiento de éstos en la palabra), hay que tener en cuenta que el mecanismo de procesamiento de la información de los niños con SXF es más simultáneo que secuencial, y esto dificulta una percepción aislada de los sonidos de la palabra. Sin embargo, su buena capacidad de imitación verbal hace que este déficit no se manifieste tanto en el lenguaje oral como en la escritura.

Una de las características de habla más frecuentemente asociada al SXF es la repetición de palabras, frases y preguntas. Ésta se da de manera más evidente en contextos en que el niño se siente excitado o angustiado, así, igualmente, como cuando la ansiedad es muy elevada puede llegar a provocar una ausencia o una disminución del habla es lo que se llama mutismo selectivo.

El inicio del lenguaje no es tan tardío en las niñas, aproximadamente las primeras palabras se producen de media a los 1,8 años, como en los niños afectados con SXF. En general, el desarrollo del lenguaje presenta menos problemas en las niñas que en los niños.

Cómo se diagnostica el SXF en el laboratorio.

La técnica más fiable para detectar este trastorno genético es la que analiza directamente el ADN, llegando a diagnosticar no sólo las mutaciones sino también las permutaciones. Esta técnica permite diagnosticar los individuos sanos, afectados, y portadores, tanto pre como

postnatalmente, lo que conduce a un asesoramiento genético de gran eficacia.

Los estudios citogenéticos ofrecen un porcentaje elevado de falsos negativos.

Tratamientos que tiene el síndrome.

En la actualidad, no existe curación para el SXF, aunque se están desarrollando experimentos basados tanto en terapia genética como en ingeniería genética, consistentes en reproducir la carencia de la proteína causante de la enfermedad.

No obstante, el tratamiento puede ayudar a los niños a alcanzar su máximo potencial. Esta ayuda puede ser tanto a nivel médico para los problemas que anteriormente se han descrito, como a nivel psicológico, educacional y ocupacional.

Seguimiento médico:

La mayoría de los niños con Síndrome X Frágil no padece problemas graves de salud y, por lo general, tiene una expectativa de vida normal.

Una vez que se ha detectado el síndrome en una familia, será conveniente realizar un seguimiento por parte del pediatra, del médico de familia o del especialista correspondiente, que permita abordar el tratamiento de los múltiples síntomas que suelen aparecer en este síndrome, entre ellos: otitis (infecciones en el oído medio), paladar hendido, hernias, anomalías cardíacas, dificultad respiratoria, hiperactividad, hipotonía y retraso motor, pies planos (se corrige mediante ortopedia y/o fisioterapia), estrabismo (se corrige mediante ejercicios para los músculos oculares, parches y en último caso cirugía), aproximadamente el 20% de ellos desarrolla convulsiones que normalmente pueden controlarse con medicación, aparición de timidez o ansiedad excesivas así como otro tipo de alteraciones cognitivas. Muchos de estos síntomas se tratan de manera efectiva con fármacos o terapias,

ello evita mayores secuelas en los pacientes, como pueden ser la falta de audición, problemas de comportamiento y aislamiento, así como problemas de lenguaje y aprendizaje.

Será necesario a su vez valorar el desarrollo psicomotor del paciente a través de un examen exhaustivo tanto físico como neurológico, realizándose un tratamiento adecuado de aquellos síntomas que pueden favorecerse con terapias disponibles en la actualidad.

Estimulación precoz:

Para intentar minimizar las alteraciones cognitivas provocadas por el síndrome en los individuos afectados, se puede seguir un programa de estimulación precoz que permitirá desarrollar y ampliar sus capacidades y habilidades al máximo. Para que sean eficaces deben iniciarse en los primeros años de vida. Este tipo de enfoque terapéutico puede llevarse a cabo de manera coordinada con la familia, que puede realizar una labor importante en la estimulación precoz del individuo afectado.

Tratamiento farmacológico:

En la actualidad no se ha desarrollado un tratamiento curativo para el síndrome que permita recobrar el estado normal en los pacientes nacidos con esta enfermedad, pero sí hay fármacos que tratan de forma efectiva muchos de los síntomas descritos, aliviando y permitiendo en muchos casos llevar una vida familiar y social más normalizada.

Logopedia, terapia del habla y del lenguaje:

Las alteraciones en el lenguaje y habla de los pacientes con este síndrome son rasgos muy frecuentes. En los varones se suele observar mayor velocidad, ritmo irregular y dispraxia verbal (falta de planificación motora del habla). Para conseguir una pronunciación adecuada es necesario realizar movimientos finos suaves y rápidos con la lengua y los labios. Esta terapia intentará conseguir que el paciente desarrolle la capacidad de hablar a través de estímulos visuales, auditivos y motores,

presentando la información como una imagen única que será más fácil de aprender para este tipo de pacientes.

El rendimiento suele disminuir a medida que el lenguaje adquiere estructuras y conceptos abstractos, pero estos pacientes tienen muy desarrollada una capacidad alta de imitación verbal. La verborrea, los comentarios evasivos y el contacto visual escaso, serán otros problemas que deberá tratar el logopeda, teniendo siempre en cuenta la dificultad de adaptación a nuevos ambientes en estos pacientes, por lo que el tratamiento será difícil hasta que el paciente se adapte a los nuevos cambios y a la terapia.

Integración sensorial, tratamiento psicopedagógico y conductual:

Debido a la variabilidad en los síntomas de estos pacientes, es necesario conocer las necesidades y habilidades de cada niño concreto. Normalmente es necesario un apoyo en áreas como la atención, la hiperactividad, la impulsividad, la concentración, la relajación o las habilidades sociales. Será necesario conseguir un procesamiento de la información sensorial de manera efectiva, así como un desarrollo de las capacidades motoras finas llevado a cabo por un fisioterapeuta.

Es recomendable un tratamiento de los problemas de comportamiento por el especialista, así como una colaboración estrecha con la familia para conseguir estructurar el entorno, prevenir la sobreestimulación, fomentar el lenguaje, conseguir el uso de técnicas calmantes y de refuerzo positivo de la conducta.

Plan educativo individualizado:

Todas las personas que están trabajando en la terapia y aprendizaje del niño afectado por este síndrome, deben perseguir el mismo propósito. Para ello es fundamental una coordinación terapéutica, educativa y familiar.

En la etapa escolar es beneficioso estar en un colegio de integración por la capacidad de aprendizaje por imitación. Es bueno no sobreestimar su deficiente desarrollo cognitivo con ambientes excesivamente exigentes, pues su velocidad de aprendizaje es menor que en el resto del grupo y suelen llegar a un límite de desarrollo.

El apoyo psicopedagógico es fundamental en estos niños para conseguir desarrollar al máximo las potencialidades individuales y corregir aquellas conductas que interfieren en el aprendizaje. Por ello, sería útil que asistiesen a clases de educación especial dentro de su programa educativo integrado. También puede ser muy útil el uso de nuevas tecnologías, como la informática, para mejorar el desarrollo cognitivo con programas informáticos específicos.

Los niños X frágil necesitan apoyo en unas áreas determinadas:

- Atención, hiperactividad e impulsividad.
- Aprendizaje.
- Habla y lenguaje.
- Incapacidad para procesar la información sensorial de manera efectiva y habilidades motoras escasamente desarrolladas.
- Problemas de comportamiento.

Se observan grandes dificultades en el proceso auditivo, procesos secuenciales, razonamiento abstracto y habilidades aritméticas. La generalización es difícil y muchas veces una tarea o un concepto tienen que ser enseñado de varias formas para que el niño lo aprenda y sea capaz de manejar la información con sentido.

Las recomendaciones más frecuentes son:

- Control médico para los problemas de atención y comportamiento.

- Técnicas de autogobierno del comportamiento, que incluyen: fijar la meta, autocontrol, autorreforzamiento y ajuste de metas.
- Ayudar a los padres a entender los retrasos en el desarrollo de sus hijos, que en ocasiones es la tarea más difícil, así como sus comportamientos anormales. Debemos enseñarlos para que utilicen estrategias para estructurar el entorno, fomentar y facilitar la producción de habla y lenguaje, prevenir la sobreestimulación, utilizar técnicas terapéuticas calmantes y técnicas de reforzamiento positivo de la conducta.
- Terapia tanto para el habla como para el lenguaje, así como terapia para desarrollar el vocabulario y el lenguaje social. Estos niños presentan lenguaje acelerado, con un ritmo desordenado, dispraxia verbal, articulación pobre, perseverancia, habla tangencial, falta de sencillez y naturalidad.
- Técnicas de integración sensorial.
- Servicios de educación especial, incluyendo un entorno educativo de apoyo que permita la modificación del formato instructivo y del plan de estudios (diseño curricular).
- Utilizar materiales visuales que el niño pueda usar para aprender nuevas habilidades y rutinas.
- Utilizar materiales y temas que tengan gran interés para el niño, y así aprenderá con los objetos que realmente le gusten, se deben usar además objetos o fotografías de la vida real y dejar tiempo para que el niño responda y formule preguntas.
- Hacer que el niño participe en actividades de pequeños grupos. La imitación es buena para que adquiera un lenguaje social y un comportamiento adecuado. Además esta es una cualidad casi constante en ellos.

- Las dificultades en el proceso auditivo deben considerarse y la información que se le transmite al niño tiene que ser en frases cortas y simples.
- Debemos ir modificando el material pedagógico para que siempre esté a la altura del desarrollo del niño y que le de apoyo suficiente para que consiga el éxito por el que está trabajando. La demostración y la repetición de las áreas son muy útiles para enseñar nuevas habilidades y rutinas.

Lo más importante de todo es que aquellas personas que estén trabajando con el niño deben perseguir el mismo objetivo, por lo que es fundamental una coordinación en el trabajo entre padres, profesores, médicos y psicólogos, conociendo al niño y aprovechando todas aquellas cualidades que le pueden ser útiles e intentando modificar las que le interfieran con un buen funcionamiento psico-social.

Terapia ocupacional y asistencia sociolaboral de adultos:

Conseguidas unas metas de aprendizaje de concepto en estos pacientes y debido a sus limitaciones intelectuales, es posible continuar el aprendizaje en un taller de terapia ocupacional, en los que podrán desarrollar una actividad productiva satisfactoria debido a sus buenas habilidades motoras. En muchos de estos pacientes es muy útil realizar una integración sensorial junto con la terapia ocupacional, lo que favorece su relajación y concentración.

Ayudar en tareas de transporte de material pesado, realizar tareas mecánicas y repetitivas rutinarias es muy útil para reducir las tensiones que acumulan. Es necesario un apoyo familiar y asistencial para conseguir una integración social y laboral en estos pacientes. Estos esfuerzos permiten a estas personas sentirse útiles y desarrollar todas sus capacidades al máximo.

Conclusiones.

Existe una necesidad clara de diagnóstico precoz en los niños nacidos con el Síndrome X Frágil y de consejo genético a las familias con individuos afectados. Todo ello está dirigido a detectar los portadores sanos en la población general, que tienen riesgo de transmitir el síndrome a sus descendientes. Esta necesidad se justifica por el importante coste personal, familiar y social del Síndrome X Frágil.

Debido a que los síntomas del SXF pueden ser bastante sutiles, especialmente en niños pequeños, y al hecho de que el síndrome tiene una incidencia notable en la población, muchos especialistas recomiendan que la realización de la prueba diagnóstica sea tenida en cuenta para cualquier persona con retraso en el desarrollo, o retraso mental de origen desconocido.

El diagnóstico prenatal debe ser realizado a toda aquella persona en cuya familia se haya detectado algún miembro con retraso mental.

El diagnóstico del SXF no se hace por la presencia de rasgos físicos. Cualquier demostración de retraso mental, una historia familiar de retraso mental o dificultades de aprendizaje de etiología desconocida, en combinación con alguna de las características anteriormente expuestas, pueden hacer sospechar que nos encontramos ante un niño con SXF.

Resaltar que la única técnica fiable para detectar este trastorno genético es la que analiza directamente el ADN. Esta técnica, como ya se comentó, permite diagnosticar los individuos sanos, afectados y portadores, tanto pre como postnatalmente, lo que hace posible un asesoramiento genético de gran eficacia. Ante cualquier duda hay que consultar al pediatra.

Para ayudar y orientar a las familias en las que se haya diagnosticado algún caso de SXF, se han creado Asociaciones de Síndrome X Frágil en diferentes comunidades autónomas, en Murcia concretamente existe esta asociación.

La tarea de estas asociaciones, entre otras, es divulgar las características de este problema, tanto a profesionales como a la sociedad en general. Su objetivo fundamental es conseguir mejorar la calidad de vida de las familias y de los afectados por este trastorno genético.

II. 2. Procedimientos.

Diseño de Actividades.

Las Lecciones Cooperativas se programan dentro de cada Unidad Didáctica para ser trabajadas a lo largo del curso escolar 2000-01. Se han realizado a través de actividades a nivel Individual, en Tutoría o bien en forma de Cooperación dentro del aula de Educación Infantil.

Cada Lección Cooperativa se diseña en función del Tema a trabajar y comprende una serie de actividades que nos permiten el buen desarrollo y funcionamiento de nuestro trabajo, para poder conseguir un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica dentro del Aprendizaje Cooperativo en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Presentamos las Unidades Didácticas con los temas y las actividades programadas para cada Lección Cooperativa que nos ayudan a realizar nuestro estudio, así como la fecha en que se llevan a cabo y de qué forma se trabajan.

CUENTOS.

Durante el Período de Adaptación, para los niños de tres años, en los tres primeros días del mes de septiembre, trabajamos "Cuentos" relacionados con el recibimiento, acogida, casa, y todo aquello que es cercano a ellos, para que la separación de su casa y, en especial de mamá, sea llevadera y lo más acogedora posible; de forma que sean felices y su adaptación al grupo clase, a su aula y al Colegio resulte lo más placentera y rápida, dentro de la evolución de cada uno.

El grupo de cuatro años no viene al colegio en estos tres primeros días, ya que el período de adaptación se hace por edad y entran al Colegio de forma escalonada, desde los más pequeños a los más grandes.

A los niños de cuatro años les corresponde entrar el cuarto día, por las características del grupo común 3 y 4 años, completando así la entrada de todos a su aula y al colegio.

Las actividades se realizan a nivel Individual.

- El rey león (13-09-2000).
- El patito feo (14-09-2000).
- Bambi (15-09-2000).

1. Unidad Didáctica: "EL CUERPO".

A partir de aquí todas las unidades didácticas y lecciones cooperativas son trabajadas por todos los niños de tres y cuatro años que forman el grupo clase.

Las actividades de la lección se realizan en forma de Tutoría.

- Las manos (18-09-2000).
- Este soy yo (20-09-2000).
- El caracol Ramón (21-09-2000).
- El gigante y las habichuelas mágicas (22-09-2000).
- Hago círculos (3-10-2000).
- Mis amigos (6-10-2000).
- Ramón y Juan (23-10-2000).

2. Unidad Didáctica: "EL OTOÑO".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- Llueve: nube azul (23-10-2000).
- Fiesta de la Castaña (28-11-2000).
- Hago espirales (1-12-2000).
- Fuerte y flojo (2-12-2000).

3. Unidad Didáctica: "LA FAMILIA Y LA NAVIDAD".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Tutoría.

- Mi familia (4-12-2000).
- Mi Belén (19-12-2000).
- Lo que me han traído los Reyes Magos (8-01-2001).

4. Unidad Didáctica: "EL INVIERNO".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- Prendas de abrigo (mural), (11-01-2001).
- Cosas que nos calientan (mural), (18-01-2001).
- El invierno (8-02-2001).
- Llueve (14-02-2001).
- Contorno de hojas (28-02-2001).
- Mi hoja al lado de mi casa (1-03-2001).
- Hoja perenne y hoja caduca "árboles" (mural), (5-03-2001).

5. Unidad Didáctica: "CARNAVAL".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Tutoría.

- Mi disfraz de carnaval y Carnaval en el bosque (1-02-2001).
- Peces y estrellas (16-02-2001).
- Ha nacido un bebé (23-02-2001).
- Hacemos una torta (Fiesta carnaval, lunes), (26-02-2001).

6. Unidad Didáctica: "DÍA DEL PADRE".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Tutoría.

- Mi Papá (14-03-2001).
- Una Tarta para Papá (15-03-2001).

7. Unidad Didáctica: "LA PRIMAVERA".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- Salida al entorno (23-03-2001).
- La primavera (dibujo y mural), (23-03-2001).

8. Unidad Didáctica: "LOS ALIMENTOS".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Tutoría.

- Alimentos envasados (2-04-2001).
- Alimentos al natural (2-04-2001).
- Mural de los alimentos (2-04-2001).
- Cumpleaños de "Víctor" (25-04-2001).

9. Unidad Didáctica: "SEMANA SANTA".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- Semana Santa (23-04-2001).

10. Unidad Didáctica: "DÍA DE LA MADRE".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- Mi Mamá (2-05-2001).
- Flor para Mamá (3-05-2001).

11. Unidad Didáctica: "LOS ANIMALES".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- Animales (31-05-2001).
- Mi familia (5-06-2001).
- Mi animal preferido (mural), (6-06-2001).
- Mi amiguito "El Erizo" (12-06-2001).

12. Unidad Didáctica: "EL VERANO".

Las actividades de la lección se realizan en forma de Cooperación.

- El Verano (mural y dibujo) (20-06-2001).
- Fin de curso (22-06-2001).

Estructuración de las lecciones.

Todas las Lecciones Cooperativas se han estructurado de la misma forma siguiendo los diseños recogidos en la obra de Jacqueline S. Thousand, Richard A. Villa y Ann I. Nevin (1994) y tratando de conjugar las exigencias impuestas por las dos dimensiones del proceso aprendizaje (académica y social) en un proceso único. Se han realizado a lo largo del curso escolar 2000-01 en correlación con el Proyecto Curricular de Educación Infantil del Centro y dentro de la programación de aula, para el buen desarrollo y funcionamiento del Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil en el área de Educación Plástica, de forma que nos ayuden a llevar a cabo el estudio comparado de las relaciones de tutoría y cooperación.

Presentamos una ejemplificación de una de las Lecciones Cooperativas programadas para el tema “**El Invierno**”.

1. IDENTIFICACIÓN DE LA LECCIÓN

Nivel: 3 y 4 años.

Área: Medio Físico y Social.

Tema: “El Invierno”.

Tiempo: 1 sesión de 60 minutos para la primera parte, 1 sesión de 40 minutos para la segunda parte, y 1 sesión de 40 minutos para la tercera parte.

Finalidad: La lección se diseña para que los niños sean capaces de reconocer los fenómenos y cambios atmosféricos que se producen durante el invierno y su repercusión en el entorno físico; así como, reconocer y respetar las prendas de vestir propias del frío. El proceso de aprendizaje se realizará mediante una salida al entorno, así como de interacción cooperativa.

2. OBJETIVOS ACADÉMICOS.

- Conocimientos y habilidades previas.

- Mantener la atención durante la explicación en el aula y en el entorno, para comprender los cambios atmosféricos "El invierno".
- Conocimiento y utilización del vocabulario propio de las prendas de vestir en invierno.
- Observación de la naturaleza.

- Objetivos académicos.

- Observar los cambios del entorno para comprender algunos factores que lo provocan.
- Percibir, identificar y enumerar elementos y fenómenos típicos del invierno, y constatar su repercusión en el paisaje natural y en el urbano.
- Mostrar curiosidad por descubrir e identificar los cambios que se producen en el entorno durante el invierno.
- Manifestar la necesidad de abrigarse y reconocer el uso y la utilidad de las prendas de invierno.

- Conducta de los alumnos para demostrar los objetivos.

- Contar qué se produce en la naturaleza durante el invierno como consecuencia de los cambios atmosféricos.
- Explicar qué tipo de prendas de vestir usamos durante el invierno, así como la utilidad de los aparatos de calefacción.

- Criterios para valorar su consecución.

- Observación: Cada niño/a de forma individual alcanza los objetivos si explica, por medio de lo observado en la salida al entorno para comprobar los cambios producidos en la naturaleza, qué es lo que ha pasado, como por ejemplo árboles sin hojas, viento, frío,... También si es

capaz de distinguir las prendas de vestir que usamos durante el invierno bufanda, abrigo, gorro, guantes,...; así como los distintos tipos de calefacción estufa, chimenea, radiador,...

Como grupo alcanzan los objetivos si al realizar el mural "El invierno" siguen todo el proceso natural que se produce en invierno como lluvia, viento, árbol sin hojas (caídas al suelo), etc. Así como la confección del mural con las distintas prendas que usamos para vestir durante el invierno, con distinción de cada una de ellas, agrupadas según su concepto, como por ejemplo bufandas, gorros, guantes, manoplas, ...Al igual que la distinción y clasificación de los distintos tipos de calefacción y su realización en el mural.

- Reproducción gráfica: Cada niño y niña alcanza los objetivos de forma individual si realiza un dibujo sobre el invierno con explicación de lo que ocurre en esta época del año, colorean las prendas de vestir propias del momento y son capaces de diferenciar los distintos tipos de calefacción.

Como grupo alcanzan los objetivos si clasifican las viñetas coloreadas tanto de prendas de vestir como tipos de calefacción y las colocan correctamente en el mural.

- Explicación: De forma individual cada niño alcanza los objetivos si son capaces de identificar el fenómeno natural "El invierno", las prendas de vestir que usamos, así como los distintos tipos de calefacción y sus usos.

Como grupo alcanzan los objetivos si explican los cambios atmosféricos que se producen, así de cómo está el paisaje natural en esta época del año.

3. OBJETIVOS SOCIALES

- Conocimientos y habilidades previas.

- Observación de las ejecuciones de los compañeros respetando su realización.
- Cumplimiento de las indicaciones para la realización de una actividad de grupo.
- Objetivos sociales.
 - Comprender que su actividad se desarrolla en relación a la de los demás miembros del grupo.
 - Comprender las normas básicas del trabajo en grupo: orden de intervención, ayuda.
- Forma de comunicación de la destreza social.
 - Decir a sus compañeros lo que más le gusta de sus dibujos.
 - Alentar a sus compañeros cuando se distraigan o tengan dificultades en sus dibujos.
- Conducta de los alumnos para demostrar los objetivos.
 - Comprobar que la actividad de grupo se desarrolla en su totalidad y según los criterios previstos.
- Criterios para valorar su consecución.

Los alumnos alcanzan los objetivos sí, y solo sí, durante:

- Comparten materiales, observan a sus compañeros y si lo necesitan les indican cómo deben hacerlo.
- Respetan el orden de intervención.
- Atienden a sus compañeros y respetan sus valoraciones en los comentarios personales.
- Asignación de las destrezas sociales.
 - La profesora asigna destrezas sociales: todo el grupo es responsable en la salida y ejecución de la actividad; así como, el cumplimiento de normas básicas para la realización (intervención y ayuda).

4. INTERACCIÓN DIRECTA

- Tamaño del grupo.

Todos los niños y niñas que forman el total del gran grupo: 14 alumnos/as.

- Criterios de formación de los grupos.

Heterogeneidad media. El grupo es heterogéneo en cuanto a sexo pues todos participan y, además es variable, pues son diferentes a nivel cognoscitivo, características sociales y actitud ante el trabajo.

- Organización del espacio físico.

- Mesa de trabajo, en el centro del aula, para las actividades individuales y por pequeños grupos.
- Zona de la alfombra o de tranquilidad, para realizar y colocar el Mural (pizarra).

5. INTERDEPENDENCIA POSITIVA

- Estructura de la tarea de aprendizaje.

- Número de metas a alcanzar:

Cada alumno debe describir el paisaje en invierno, dibujar las distintas prendas de vestir propias de la época del año, su necesidad para combatir el frío; así como, el buen uso de las diferentes clases de calefacción con distinción de cada una de ellas. Cada grupo formado debe realizar la reproducción gráfica del invierno. Y toda la clase es responsable del correcto desarrollo de las puestas en común, para la realización y exposición del mural.

- Producto final a conseguir:

Un mural realizado por todo el grupo tanto del invierno, prendas de vestir propias de la época del año, así como los distintos tipos de calefacción que usamos en este momento del año.

Cada niño y niña de forma individual realiza un dibujo sobre el invierno, colorea las viñetas de las prendas de vestir y los diferentes tipos de calefacción, para su mejor asimilación.

- Secuencia de actividades que integran la tarea:

El Colegio está situado al lado del campo. La profesora explica la salida que se va a realizar al entorno para ver el paisaje natural en invierno, y lo que vamos a observar.

Durante la salida todos los niños y niñas deben estar muy atentos, haciendo preguntas sobre lo que ven.

En el aula, una vez de regreso de la salida cada niño/a de forma individual realiza un dibujo de lo observado. Se comenta a nivel grupal todo lo que hemos visto, lo que más nos ha llamado la atención, etc.

En grupo confeccionaremos el mural del invierno, distinguiendo cada secuencia como lluvia, viento, frío, hojas caídas de algunos árboles, etc.

Después se pasará a colorear, de forma individual, las viñetas de las prendas de vestir propias del invierno; así como de las viñetas de los distintos tipos de calefacción. Luego, en grupo, se montan los dos murales con explicaciones alusivas al tema, para una mayor comprensión por parte de los alumnos.

Al finalizar el montaje del mural, se realiza una puesta en común sobre el tema.

Presentamos unas muestras fotográficas recogidas en distintos momentos de las actividades:



- Medios:

La propia naturaleza en el entorno, y de su casa (chimenea, estufa, radiador,...y prendas de abrigo), video, viñetas, colores, rotuladores, pegamento, fotos,...y todo lo necesario por grupo y niño/a.

- Estructura de la recompensa.

Para valorar el trabajo realizado por los niños se realizará:

- Cada niño y niña tiene en un mural con sus fotos una medalla, cada vez que realice el trabajo bien recibe un punto verde que se dibuja en ella, y a los cinco puntos verdes conseguidos se la lleva a casa, a la vez que recibe la alabanza de la profesora y un premio (golosinas que sobran de los cumpleaños o traen las madres o un globo).
- El grupo clase recibe un aplauso al confeccionar los murales y por su buen comportamiento en la salida al entorno; así como, las alabanzas de la profesora y un globo de premio.
- División del trabajo: cada alumno realiza la viñeta que más le gusta, así como en la confección de los murales, en caso de conflicto modera la profesora.

- Criterios de utilización de los materiales y de desarrollo de la actividad.

- Utilización de los materiales:

Cada alumno dispone de todos los materiales necesarios para la realización del trabajo. Se respetará el uso de colores utilizados por cada niño para realizar las viñetas, así como en el dibujo libre sobre "el invierno".

- Desarrollo del trabajo:

Durante el desarrollo de las distintas actividades, cada niño sigue su propio ritmo. No se da interacción intergrupar en las actividades individuales, cada niño realiza su propio trabajo.

Al montar el mural por el grupo, se llevará un orden, marcados por los alumnos y moderado por la profesora. Se da una interacción grupal a nivel de todos los niños, puesta en común.

- Interacción intergrupar.

No se da interacción intergrupar en la realización de las tareas que integran las diferentes actividades, pues todos participan de la salida y de las actividades de aula, siguiendo cada alumno su propio ritmo. Todos forman un gran grupo, y a la vez cada niño es independiente.

La cooperación se produce al montar el mural de "Prendas de Vestir" propias del invierno y "Los distintos tipos de calefacción", realizado por todo el grupo. Se explican para qué sirven y cual es su función.

También se produce cooperación en el montaje del mural "El Invierno" realizado en gran grupo.

6. PROCESO DE GRUPO

- Intervención y control de la profesora.

- Control de los grupos:

Observación del proceso, interviniendo en caso de conflicto para orientar su solución; retroalimentación, correctiva en caso de errores y de consolidación en caso de aciertos.

La observación abarcará todo el desarrollo del tema, registrándose sesión a sesión, mediante un protocolo de observación sistemática elaborado al efecto (se describe en el apartado de fichas de seguimiento), y se centrará en los procesos grupales generados durante la realización de las actividades de aprendizaje. Se llevará a cabo en los momentos críticos como distribución de materiales,

ordenación y comprobación del trabajo realizado, así como todo lo que se produzca durante la salida al entorno.

La intervención y retroalimentación tanto correctiva como de consolidación en el caso de aciertos, se producirá en términos positivos y en el momento necesario.

- Previsión y solución de problemas de colaboración:

Tipos de problemas: Los problemas más probables se deberán a la falta de implicación en el trabajo del grupo, falta de atención, incumplimiento de las normas de gestión del aprendizaje, reticencia en la colaboración con algún miembro del grupo, conflictos por los materiales, orden y buen seguimiento en la salida al entorno.

Ámbitos: Intragrupo.

Intervenciones: En prevención, la profesora establecerá recompensas grupales, aclarará el proceso a seguir en la gestión de las actividades intra e intergrupales. En la solución de problemas intervendrán la profesora y el propio grupo, ofreciendo retroalimentación necesaria.

La profesora establece criterios de actuación en la salida al entorno.

- Proceso de grupo:

Al finalizar cada actividad la profesora valora, junto con el grupo, el control del proceso grupal y de aprendizaje, alabando el progreso conseguido, por cumplir las normas de trabajo, así como de interacción.

Al terminar cada sesión la profesora registra, mediante un protocolo elaborado al efecto, el proceso grupal desarrollado durante la misma.

- Intervenciones y control del grupo.

- Una vez concluida cada actividad, el grupo revisa con la profesora el proceso seguido, distribución de viñetas a colorear, comprobación de la construcción del mural, la observación y participación en la salida al entorno; rectificando intervenciones y reestructurando responsabilidades.

7. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL

- Sistema de control.

- Actividad: Elaboración de los distintos murales como “El invierno”, “Prendas de vestir propias del invierno” (viñetas) y “Los distintos tipos de calefacción”; así como, observación de la naturaleza en la salida al entorno y posterior dibujo de la misma.
- Criterios de intervención de los alumnos/grupo: En la salida al entorno la intervención es espontánea por parte de todos y cuando les pregunta la profesora.

En el aula viene marcada según las secuencias seguidas para la elaboración de los murales y cuando lo considera la profesora.

8. ASIGNACIÓN DE LA TAREA.

- Sesión preparatoria.

Durante los días anteriores a la actividad, la profesora ha contado la salida que van a realizar al entorno a toda la clase, así como la preparación de murales y presentación de viñetas.

- Primera parte o sesión:

La profesora explica la salida al entorno a los alumnos para comprobar el paisaje de invierno y los cambios atmosféricos producidos, así como se podrá comprobar la diferencia producida en el campo con respecto al otoño.

En esta salida se recogerán hojas secas y se comprobará la diferencia entre árboles de hoja caduca y hoja perenne.

Al llegar a clase, después de realizar la salida, se realizará un dibujo sobre lo observado, será a nivel individual.

- Segunda parte o sesión:

Se reparten todas las viñetas sobre las prendas de vestir propias del invierno, y la de los distintos tipos de calefacción. Si hay conflicto al repartirlos, entonces lo hace la profesora, así como volver a explicar dudas.

Las viñetas son coloreadas libremente por los alumnos escogiendo el material que más les guste, colores y/o rotuladores. Una vez realizada esta actividad, se pasará a recortarlos por parte de cada niño/a; en caso de problemas, ayudará la profesora.

- Tercera parte o sesión:

Se realiza la confección del mural sobre el invierno en el que participan todos los alumnos siguiendo un orden, por ello necesitan estar atentos y no interrumpir. Se tendrán en cuenta las siguientes normas:

1. Respeto al turno de palabra: cuando un alumno habla todos deben escucharle.
2. Realización de la actividad grupal: sólo se deberá trabajar en las tareas correspondientes a la actividad que está realizando el grupo, en silencio espera a que le toque el turno.
3. Gestión de la actividad grupal: la tarea será distribuida equitativamente por el propio grupo, en las puestas en común, todos responderán de uno en uno, cada vez a una de las cuestiones planteadas, justificándola convenientemente, y el grupo deberá aprobarla o realizar correcciones y puntualizaciones necesarias; la elaboración de los diferentes productos se designará por el propio grupo, según un criterio

de rotación, y el autor deberá contar con la colaboración del resto del grupo.

Una vez comprendidas las normas por el grupo, la profesora plantea a la clase el comienzo de la actividad.

Al terminar de confeccionar el mural, se aplaude y realizan una puesta en común sobre lo observado en él. A cada niño y niña se le pone un punto verde en su medalla para alabar su actuación.

En la confección de los otros murales se tienen en cuenta los mismos aspectos. El mural de "Prendas de vestir propias del invierno" se realiza con agrupamientos de las viñetas teniendo en cuenta la funcionalidad de cada prenda como gorros y sus distintos tipos, bufandas, abrigos, etc.

La colocación de las viñetas en el mural, por parte de los niños, es de forma individual y siguiendo un orden establecido por ellos; en caso de conflicto interviene la profesora.

Al terminar se hace una puesta en común, llegando a conclusiones, y ver la diferencia de estas prendas con respecto a otras estaciones del año.

Por último, pasaremos a confeccionar el mural de "Los distintos tipos de calefacción" como estufa de leña o butano, radiador, chimenea,...Importancia para el ser humano y necesidad de ellos, así como del peligro que pueden producir un mal uso de éstos como incendios, quemaduras,...

Puesta en común final de todo lo trabajado a lo largo de estas sesiones, conclusiones, alabanzas por parte de la profesora, quedando todo recogido en video y reportaje de fotos.

Resolución de dudas y preguntas por parte de ellos o bien por la profesora.

Estos murales quedarán expuestos durante el tiempo que dure el tema sobre "El Invierno", aproximadamente tres semanas.

9. PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO

- Proceso de cierre.

Se exponen los trabajos realizados, dibujos individuales y murales con recompensas y alabanzas. Puesta en común.

- Proceso de recuperación.

La consecución de los objetivos se valora durante la realización de la actividad y, si es necesario, se rectifica en el momento con la ayuda de los compañeros y de la profesora.

- Observaciones de la profesora.

Se llevan a cabo durante el desarrollo de la actividad (individual y grupal) y al finalizar su presentación (alabanza al grupo), siempre en términos positivos.

- Valoración de las destrezas sociales.

Se llevará, por medio de la profesora, en el desarrollo de la actividad y al finalizar la presentación del producto, siempre en términos positivos a nivel individual y grupal.

10. VALORACIÓN DE LA LECCIÓN

El proceso de aprendizaje será valorado mediante una evaluación continua y formativa, en habilidades sociales y de conceptos, procedimientos y actitudes por parte de los alumnos mediante la culminación de la puesta en común y realización de murales.

- Perspectiva práctica.

La actividad del grupo se dirigirá a lograr el control del proceso de desarrollo durante la aplicación del conocimiento.

Elaboración de las fichas de seguimiento.

Se realizan las siguientes fichas de seguimiento:

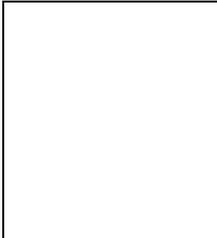
Protocolos de Observación en función de unos criterios de evaluación para cada uno de los temas programados y de cada uno de los tipos de dibujo, teniendo en cuenta si se trabaja en forma Individual, Tutoría o Cooperación dentro del área de Educación Plástica. Aquí se recogerán todos los datos obtenidos de los dibujos realizados por los niños.

Son tres el Tipo de Dibujo: Trazo, Representación-Exploración y Color.

Ficha de Observación Individual en donde se anotan, por lecciones, todas las apreciaciones que se han observado sobre la conducta como interés, motivación, participación, etc. por parte de los niños.

FICHA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL

Foto niño/a



C. P. VIRGEN DEL PILAR

- Estación de Blanca -

Curso Escolar: 2000-01

Nombre y Apellidos.....

Dirección.....

Fecha de nacimiento.....**Teléfono**.....

PRIMER TRIMESTRE

Unidad Didáctica.....

Lección.....**Tema**.....**Fecha**.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....**Tema**.....**Fecha**.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

SEGUNDO TRIMESTRE

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

TERCER TRIMESTRE

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

Unidad Didáctica.....

Lección.....Tema.....Fecha.....

Observaciones:

CONCLUSIONES

II. 3. Análisis de Datos y Resultados.

Datos de la investigación (sujetos y variables).

Sujetos: 14

Interacción: INDIVIDUAL.....1
TUTORÍA.....2
COOPERACIÓN.....3

Tipo de TRAZO.....1

Dibujo: REPRESENTACIÓN-EXPLORACIÓN.....2
COLOR.....3

Actividades: 13

- | | |
|----------------|------------------|
| 1- Cuentos | 7- Día del Padre |
| 2- Cuerpo | 8- La primavera |
| 3- Otoño | 9- Los alimentos |
| 4- La navidad | 10- Semana Santa |
| 5- El invierno | 11- Mi Mamá |
| 6- Carnaval | 12- Animales |
| | 13- El verano |

Características: 11

- 1- Líneas múltiples
- 2- Trazos concéntricos **TRAZO**
- 3- Trazos geométricos
- 4- Fuerza psicomotricidad-fina mano (intensidad)

5- Interacción espacial

6- Uso de detalles

REPRESENTACIÓN/

7- Formas definidas básicas

EXPLORACIÓN

8- Factor emocional

9- Colores cálidos

10- Colores fríos

COLOR

11- Colores (fríos y cálidos) indistintamente

Análisis de Datos y Resultados.

Los datos fueron analizados con la versión 13.0 del paquete estadístico SPSS. Los modelos de análisis propuestos fueron los siguientes:

Para verificar la primera hipótesis de trabajo se realizó un análisis de varianza univariante considerando como variables independientes la actividad y el tipo de dibujo, y como variable dependiente las puntuaciones globales obtenidas por el sujeto en las distintas características del dibujo. Los resultados del ANOVA fueron los siguientes (TABLA 1):

TABLA 1. Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	Suma de cuadrados	g.l.	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	684,945	38	18,025	27,251	,000
Intersección	841,505	1	841,505	1272,233	,000
Actividad	177,308	12	14,808	22,388	,000
Tipo de dibujo	303,988	2	151,994	229,793	,000
Actividad*Tipo de dibujo	212,827	24	8,868	13,407	,000
Error	297,648	450	,661		
Total	1836,000	489			
Total corregida	982,593	488			

Con el fin de completar la información desde la perspectiva de nuestros objetivos se procedió a efectuar las pruebas post hoc correspondientes a la variable tipo de dibujo encontrando diferencias significativas entre el color frente al trazo y la representación-exploración ($\alpha \leq .001$), no existiendo diferencias significativas entre estas dos últimas (TABLA 2).

**TABLA 2. Pruebas post hoc
Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: Total
HSD de Tukey

(I) Interacción	(J) Interacción	Diferencia de Medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95 %	
					Límite inferior	Límite superior
1,00	2,00	1,01997*	,25304	,241	-,5208	,0970
	3,00	1,53277*	,13220	,000	1,2220	1,8436
2,00	3,00	1,74466*	,13240	,000	1,4334	2,0559

La prueba de los efectos intersujetos demuestra que el modelo explica el 70% de la varianza de ejecución.

Tal y como muestra la tabla tanto en la variable actividad como en la variable tipo de dibujo los sujetos presentan diferencias significativas ($\alpha \leq .001$). Esta significación puede hacerse extensiva a la interacción de ambas variables (TABLA 1).

Para verificar la segunda hipótesis de trabajo se efectuó una ANOVA factorial considerando como factor el tipo de interacción y como variables dependientes las puntuaciones totales de los sujetos, el tipo de actividad y el tipo de dibujo requerido. Los resultados se muestran en la tabla siguiente (TABLA 3):

TABLA 3.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total					
Inter-grupos	126,601	2	63,300	35,940	,000
Intra-grupos	855,992	486	1,761		
Total	982,593	488			
Tipo de dibujo					
Inter-grupos	,033	2	,016	,024	,976
Intra-grupos	363,967	543	,670		
Total	364,000	545			
Actividad					
Inter-grupos	2959,290	2	1479,645	171,504	,000
Intra-grupos	4684,710	543	8,627		
Total	7644,000	543			

El ANOVA factorial demuestra que existen diferencias en el tipo de interacción, en la actividad realizada y en la ejecución de los sujetos ($\alpha \leq .001$), pero no en el tipo de dibujo ($\alpha \leq .976$).

Las pruebas post hoc (TABLA 4) demuestran la existencia de diferencias significativas entre ejecución individual y cooperativa frente a la relación de tutoría ($\alpha \leq .001$), pero no así entre ejecución individual y ejecución cooperativa. Teniendo en cuenta el tipo de dibujo no existen diferencias significativas entre los tres tipos de interacción (individual,

cooperativa y tutorial). Finalmente con respecto al tipo de actividad las diferencias se mostraron siempre significativas a favor de la organización del aula interactiva ($\alpha \leq .001$).

TABLA 4. Pruebas post hoc**Comparaciones múltiples**

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) Interacción	(J) Interacción	Diferencia de medias	Error típico	Sig	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Total	1,00	2,00	1,01977*	,25304	,000	,4249	1,6146
		3,00	-,02071	,24857	,996	-,6051	,5637
	2,00	1,00	- 1,01977*	,25304	,000	- 1,6146	-,4249
		3,00	- 1,04048*	,12544	,000	- 1,3354	-,7456
3,00	1,00	,02071	,24857	,996	-,5637	,6051	
	2,00	1,04048*	,12544	,000	,7456	1,3354	
Tipo de dibujo	1,00	2,00	-,00948	,13698	,997	-,3314	,3125
		3,00	,00685	,13373	,999	-,3074	,3211
	2,00	1,00	,00948	,13698	,997	-,3125	,3314
		3,00	,01633	,07397	,974	-,1575	,1902
	3,00	1,00	-,00685	,13373	,999	-,3211	,3074
		2,00	-,01633	,07397	,974	-,1902	,1575
Actividad	1,00	2,00	- 4,60234*	,49145	,000	- 5,7573	-3,4473
		3,00	- 7,85003*	,47978	,000	-8,9776	-6,7225
	2,00	1,00	4,60234*	,49145	,000	3,4473	5,7573
		3,00	- 3,24770*	,26540	,000	-3,8714	-2,6240
	3,00	1,00	7,85003*	,47978	,000	6,7225	8,9776
		2,00	3,24770*	,26540	,000	2,6240	3,8714

(1): Individual

(2): Tutoría

(3): Cooperación

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

Nuestros resultados vienen a confirmar que las actividades de dibujo que se plantean en Educación Preescolar presentan una complejidad para los pequeños sustantivamente diferente. Igualmente el tipo de dibujo que se ven obligados a realizar en función de los diferentes componentes que cada actividad conlleva (trazo, representación-exploración, y color) presenta también distintos niveles de complejidad siendo el color el elemento del dibujo que presenta el mayor nivel de complejidad.

Dos puntos esenciales a destacar:

En la investigación general que se ha desarrollado, se observa que en el área de Educación Plástica y en las edades descritas no se encuentran las diferencias significativas esperadas entre el trabajo individualizado y cooperativo (tutoría y cooperación).

Desde nuestra perspectiva el aprendizaje se desarrolla por la conjunción de varios factores:

1º. La dirección del educador que potencia la asociación de conocimientos e ideas en el niño.

2º. La observación (del otro) vinculado a aspectos emocionales por imitación, sensomotrices, afectiva y de relación con el entorno inmediato que confiere un estilo propio en la producción gráfica infantil. La conjunción de todos ellos genera los primeros conceptos y abren el camino a la comprensión.

3º. El impacto de las experiencias personales que nos llevan a la génesis de los factores casualidad, imitación y necesidad motriz presentes en sus representaciones.

Lo anteriormente descrito nos lleva a la conclusión de que el niño coopera con el otro desde la concepción de observación-imitación, pero

no desde el ámbito del razonamiento que requiere un proceso de desarrollo diferente (relativización más amplia de los puntos de vista, etc.) a nivel mental que no se ha producido todavía en el niño de estas edades.

Sin embargo, se tendrá que destacar dos aspectos significativos dentro de estas conclusiones desde la perspectiva de Educación Plástica.

El primero relacionado con el gesto del trazo, y el segundo con el color.

1º. Se ha observado que la planificación de actividades que potencian conocimientos experimentales (experiencia personal) contribuye en la medida que el niño tiene que desarrollar el gesto del trazo y la psicomotricidad fina de la mano comunicando más seguridad y más definición al explorar las posibilidades expresivas y comunicativas de los movimientos, encontrando al final del curso que los conocimientos que antes se habían expresado como respuestas instintivas a objetos y medios, ahora han pasado a niveles superiores en el que los niños tienen curiosidad y exploran intencionalmente la información elemental de la estructura visual, y se dan cuenta de su potencial para la representación. Esta es fundamental para el reconocimiento del otro y como consecuencia de ello para iniciar en esa fase las relaciones de Tutoría y Cooperación.

2º. Con el comportamiento frente al color, en esta investigación se ha detectado en estas edades, que se producen diferentes aspectos:

- Cuando ha predominado en la experiencia práctica, potenciar la actividad motriz, (desarrollo del grafismo), el color distrae la atención motriz, pero potencia la actividad de observación. Estos dos aspectos nos llevan a la necesidad de un material adecuado en cada propuesta de trabajo, selección de uno, dos o tres colores, que contrasten con el color del soporte.

- En las propuestas que han dominado aspectos perceptivos, el color, estimulaba, informaba y aclaraba los conceptos de relación.
- Cuando nuestras propuestas tenían mucha carga emocional, el color, nos transmitía los sentimientos, emociones o estados de ánimo del niño en el momento de ejecución de la experiencia. Aspecto este que favorece para conocer aspectos de su personalidad y maneras de abordar como educador.

Todo ello nos hace estar más de acuerdo con las teorías de Ruiz Llamas, G. (1999) que las expuestas por Luquet (1978), Lowenfeld (1984), Alschuler y Hattwick (1947), Corcoran (1954) o Biehler (1976), autores que manifiestan sus teorías sobre el tratamiento del color en estas edades.

Con relación al tipo de interacción podemos afirmar que no afecta al tipo de dibujo. Por el contrario si que aparecen marcadas diferencias en la ejecución de los sujetos a través de las distintas actividades. La explicación de este hecho habría que buscarla en el propio carácter social implícito en todas y cada una de las trece actividades propuestas que implican un proceso doble de comprensión y ejecución (conocimiento declarativo y conocimiento procedimental) mientras que el tipo de actividad presenta un componente muy individualista y vinculado a la actividad manipulativa de los pequeños de manera que, independientemente de la calidad y cantidad de las interacciones, si el proceso de comprensión de la situación no va acompañado de un nivel de habilidad manipulativa suficiente es imposible que elementos como, por ejemplo el trazo, puedan ser plasmados adecuadamente en la solución de los problemas planteados a los alumnos.

Por el contrario cuando analizamos el tipo de interacción en relación con las actividades de aprendizaje encontramos diferencias altamente significativas entre las ejecuciones cooperativas y la individualización. La mejor ejecución se encuentra en los procesos de

interacción que se plantean bajo una actividad cooperativa en donde la heterogeneidad de los alumnos es escasa, encontrándose diferencias altamente significativas entre las relaciones de tutoría y de cooperación, a favor de estas últimas. Estas diferencias encontradas entre los dos tipos de procesos interactivos que hemos planteado en nuestra aula no pueden tener más explicación psicológica que la dificultad que tienen los alumnos de estas edades para relativizar los puntos de vista de manera que su egocentrismo cognitivo le impide ponerse claramente en el lugar del otro y entender que tiene que aproximar sus mecanismos de ejecución a la capacidad de ejecución de los alumnos menos competentes que componen su grupo.

Sin embargo cuando comparamos las ejecuciones de los sujetos, en el seno de cada actividad, entre las ejecuciones individuales y las grupales, incluso la relación de tutoría se muestra muchísimo más eficiente que las ejecuciones individuales. Por lo tanto podemos concluir sin lugar a dudas que los procesos de interacción en el aula mejoran sustancialmente la ejecución de los alumnos en las actividades de dibujo, especialmente en los procesos de comprensión (conocimiento declarativo) aunque estos procesos parecen presentar una menor incidencia en los procesos de ejecución (conocimiento procedimental).

BIBLIOGRAFÍA

IV. BIBLIOGRAFÍA.

IV. 1. Referencias Bibliográficas:

Ainsworth, M. D. y Bell, S. M. (1970): Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.

Ainsworth, M. D. et al. (1978): *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, N. Y.: L. Erlbaum.

Allen, T. (1979): *Students' predisposition toward achievement, their causal attributes of success and failure, and classroom structural variables as predictors of continuing motivation*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Minnesota.

Allen, W. H. y Van Sickle, R. L. (1984): Learning teams and long achievers. *Social Education*, 48; pp. 60-64.

Allport, G.W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Weslwy.

Alschuler, R. H.; y La Berta W. Hattwick (1947): *Painting and Personality*. Chicago: University of Chicago Press.

Amaria, R. L.; Biran, L. A. y Leith, G. O. M. (1964): Individual versus cooperative learning. *Educational Research*, 11; pp. 95-103.

Ames, C. y Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80; pp. 260-267.

Aoki, N. (2000): La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; 159-172.

- Aristóteles (1986): *Política*. Madrid: Alianza. (Original griego 330-323 a. c.).
- Arnheim, R. (1964): *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnheim, R. (1988): *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de Didáctica de la lengua.
- Aronson, E. y Osherow, N. (1980): Cooperation, prosocial behaviour and academic performance. En L. Bickman (ed.); *Applied social psychology annual* (vol. 1). Beverly Hills, Calif.: Sage; pp. 163-196.
- Ausubel, D. P. (1965): Introducción. En Andersen y Ausubel (eds), *Readings in the psychology of cognition*. Holt: Rinehart, Winston.
- Barbieri, M. S. y Light, P. H. (1992): Interaction, gender and performance on a computer-based problem solving task. *Learning and Instruction*, 2; pp. 199-213.
- Barnes, R. (1987): *Enseñando arte a los niños de pequeños de 4-9*. London: Unwin Hyman.
- Barnett, L. (1993): El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 14 mayo, ed. Grao Educación, pp. 67-70.
- Barragán, S. y col. (1992): *Propuesta de secuencia. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- Battistich, V. y Watson, M. (2004): Fostering social development in preschool and the early elementary grades through co-operative classroom activities. *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. (pp. 19-35). NY, US: Routledge. X, 224 pp.
- Behrend, S. D. y Resnick, L. D. (1989): Peer collaboration in a causal reasoning computer task. *Golem*, 1 (12); pp. 2-4.

- Bennett, B.; Rolheiser-Bennett, C. y Stevahn, L. (1991): *Cooperative learning: Where Heart Meets Mind*, Toronto: Educational Connections.
- Biehler, R. F. (1976): *Child Development: An introduction*. Boston: Houghton Mifflin.
- Blaya, A. y Light, P. H. (1993): Collaborative problem solving with hypercard: The influence of peer interaction on planning and information handling strategies. En C. O'Malley (ed.), *Computer supported collaborative learning*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Blaya, A.; Light, P., Joiner, R. y Sheldon, S (1989): *Joining planning and problem solving computer-based task*, The Open University Centre for Human Development and Learning.
- Bowlby, J. (1951): *Maternal care and mental health*. Ginebra: O. N. S.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. Vol. 1: *Attachment*. Londres: Hogarth's Press.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss*. Vol. 2: *Separation, anxiety and anger*. Londres: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss*. Vol. 3: *Loss, sadness and depression*. Londres: Hogarth Press.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by Principles: Interactive language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000): Mapa del terreno (introducción), en Arnold, J, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; pp. 19-48.
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989): Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in honor of R. Glaser*. Hillsdale, N. Y.: L.E. A.; pp. 393-451.

- Bruner, J. S. (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Cabanellas, I. (1994): Análisis de dibujos infantiles. Una lectura entre la certeza y la duda. *Arte, Individuo y Sociedad*. 5, pp. 21-50.
- Cabanellas, I. (2000): Diálogos entre ciencias y arte: un modelo de investigación, en M. Hernández Belver y M. Sánchez Méndez (coords.), *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Cabanellas, I. y Hoyuelos, A. (1994): *Mensajes entre líneas*. Ayuntamiento de Pamplona. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz y Tinajero, J. (1991): Adapting CIR to multiethnic and bilingual classroom, *Cooperative Learning*, 12; pp. 17-20.
- Calvo, A. (1990): *Actitudes autoritarias y maquiavélicas en estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Calvo, A. (1991): *El aprendizaje cooperativo en el aula y la modificación de actitudes autoritarias*. Painorma, 11, 21-28.
- Camps, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-17.
- Cennini, C. (1988): *El libro del arte*. Madrid: Akal. (Original de final del siglo XIV).
- Cizek, F. (1927): *Children's Colored Paper Work*, N. Y.: G. E. Stechert & Co.
- Clements, D. H. y Nastasi, B. K. (1988): Social and cognitive interactions in educational computer environments, *American Educational Research Journal*, 25; pp. 87-106.
- Cohen, E. G. (1994): *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montreal: Les E. de la Chenelière.

- Cohen, E. G. (1994a): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Coll, C. (1984): Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.
- Coll, C. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. (1996a): Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿dónde está el hilo conductor? *Substratum*, 153-174.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2004): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Universidad.
- Comoglio, M. (1996): *Che cos'è il Cooperative Learning*. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-293.
- Coob, P. (1991): Some thoughts about individual learning, group development and social interaction. *Proceedings of the Fifteenth P. M. E. Conference* (Vol.1). Asís: (Italia); pp. 231-238.
- Coob, P. y Yackel, E. (1996): Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, 175-190.
- Cooke, E. (1885-1886): Art teaching and child nature (La enseñanza del arte y la naturaleza del niño). *Journal of Education*. Diciembre y Enero.
- Corcoran, A. L. (1954): *Uso del color en la pintura de la escuela de cuarto de niños*. *Desarrollo del niño*, vol. 25, nº 2, pp. 107-113, doi: 10.2307/1126160.
- Cowie, H.; Smith, P. H.; Boulton, M. y Laver, R. (1994): *Cooperation in the multi-ethnic classroom: The impact of Cooperative Group Work on social relationships in middle schools*. London: David Fulton Publishers.

- Crandall, J. (2000): El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; pp. 243-262.
- Chambers, S. M. (1990): *Agreements: The forgotten factor? The effects of prior verbal agreements on children's ideas in an essay task*, Texto presentado en la 25th Annual Conference of The Australian Psychological Society. Melbourne.
- Dalton, D. W. (1990): The effects of cooperative learning strategies on achievement and attitudes during an interactive video. *Journal of Computer Based Instruction*, 17; pp. 8-16.
- Damon, W. (1977): *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1984): Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5; pp. 331-341.
- Damon, W. (1988): *The moral child. Nurturing children's moral growth*. New York: The Free Press.
- Davidson, N. (1995): Internacional perspectivas on cooperative and collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 23, 197-200.
- Deci, E. (1995): *Why we Do What We Do; Understanding Self Motivation*. New York: Penguin Books.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1986): *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1963): *Experience and Education*. New York: Collier, (1 ed., 1938).
- Díaz, M. J. (2003): *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- Dickinson, D. K. (1986): Cooperation, collaboration, and a computer: Integrating a computer into a first and second grade writing program. *Research in the Teaching of English*, 20; pp. 357-378.
- Dipardo, A. y Freedman, S. W. (1988): Peer response groups in writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58; pp. 119-150.
- Donces, D. A. (1980): *La síntexis de la imagen. Introducción del alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dondis, Donis A. (1976): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dôrnyei, Z. y Malderez, A. (2000): El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, en Arnold, J, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; pp. 173-187.
- Dotson, J. (2000): Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement, *Culminating Project*. Kagan Cooperative Learning.
- Dow, W. (1903): Tres tipos de representación simultánea en los dibujos infantiles, en Teresa Gil Amejeiras, *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Duncum, P. (1993): Children and the Social Fundactions of Pictures, *Journal of Art & Design Education*, 12 (2), 215-225.
- Duncum, P. (1993): Ten Types of Narrative Drawing Among Children's Spontaneous Picture-Marking, *Visual Arts Research*, 19 (1), 20-29.
- Duquet, P. (1956): *Los recortes pegados en el arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990): Interacción social y aprendizaje, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación. III. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza, pp. 49-67.

- Edney, J. y Harper, C. (1978): The commons dilemma: A review of contributions from psychology. *Environmental Management*, 21 (6); pp. 491-507.
- Edwards, D. (1992): Discurso y aprendizaje en el aula, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds): *Psicología Social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós; pp. 63-82.
- Edwards, D. (1997): *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Edwards, K. J. y DeVries, D. (1972): *Learning games and students teams: Their effects on students attitudes and achievement*. Center for Social Organization of Schools, The John Hopkins University. Report. Núm. 147.
- Edwards, K. J. y DeVries, D. (1974): *The effects of Team-Games-Tournaments and two structural variations on classroom process, student attitudes and student achievement*, Center for Social Organization of Schools. The John Hopkins University, Report. Núm. 172.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992): *Discursive psychology*. Londres: Sage.
- Eisner, E. W. (1973-4): Examining some myths in art education, *Studies in Art Education*, 15 (3), 7-16.
- Eisner, E. W. (ed.) (1976): *The Arts, Human Development, and Education*, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. W. (1985): *La imaginación educativa*. N. Y.: MacMillan.
- Eisner, E. W. (1987): *Procesos Cognitivos y Currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eng, H. (1931): *The Psychology of Children's Drawings*. Londres: Routledge.
- Eraut, M. y Hoyles, C. (1988): Groupwork with computers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 5; pp. 12-24.

- Erikson, E. H. (1983): *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Estrada, E. (1988): *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*. Madrid: Ed. Complutense.
- Estrada, E. (1991): *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*. Zaragoza: Mira Ed.
- Feldman, R. S. (1986): *The Social Psychology of Education: Current, Research and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (1994): Promoting confusion in educational psychology: how is it done? *Educational Psychologist*, 29, 49-55.
- Ferrant, A. (1933): *Esplendor y proyección de los dibujos infantiles*. A. C., nº 10, Barcelona, 2º trimestre, 34-35.
- Ferrant, A. (1997): *Todo se parece a algo. Escritos críticos y testimonios*. Madrid: Visor.
- Ferrant, A. y Goeritz, M. (eds.) (1948): *Creaciones*. Madrid: Clan.
- Flavell, J. H. y Ross, L. (1981): *Social Cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fletcher, B. (1985): Group and individual learning of junior school children on a microcomputer-based task. *Educational Review*, 37; pp. 251-261.
- Fletcher y Messer (1992): When talking doesn't help: an investigation of microcomputer-based group problem solving. *Learning and Instrucción*.
- Forman, E. A. (1989): The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. En N. Webb (ed.), *Peer Interaction, Problem Solving and Cognition: Multidisciplinary perspectives*. Oxford: Pergamon Press; pp. 55-70.

- Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984): Perspectivas Vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28; pp. 139-157.
- Frank, M. (1984): *A comparison between and individual and group goal structure contingency that differed in the behavioral contingency and performance-outcome components*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Minnesota.
- Freedman, K. (1994): About This Issue: The Social Reconstruction of Art Education, *Studies in Art Education*, 35 (3), 2-5.
- Freedman, K. (1996): *Perspectivas críticas en la historia de la educación en Estados Unidos*. En F. Hernández y M. Planella (eds.): II Jornades d'història de l'educació artística. Barcelona. Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freedman, K. (2000): Perspectivas sociales en educación artística en los Estados Unidos de América: la enseñanza de la cultura visual en una democracia. *Studies in Art Education*, 41 (4), pp. 314-329.
- French, J. (1992): La interacción social en el aula, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): *Psicología Social de la Escuela Primaria*, Barcelona: Paidós; pp. 43-62.
- Fröebel, E. (1975): *La educación del hombre*. Madrid: Jorro.
- Garton, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gasch, S. (1953): *El arte de los niños*. Barcelona: Ed. Pen.
- Geronés, M. LL. y Surroca, M. R. (1997): Una experiencia de aprendizaje Cooperativo en Educación Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 49-50.
- Gergen, K. J. (1985): The social constructionism movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 226-275.

- Gibson, J. J. (1979): *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gil, M. T. (1982): Creatividad y problemática de la educación artístico plástica, *Innovación Creadora*, 14-15, 239-256.
- Gil, M. T. (1994): *Historia de la Cátedra de pedagogía del dibujo*. Primeras Jornadas de Historia de la Educación Artística. Barcelona.
- Gil, M. T. (2002): Tres tipos de representación simultánea en los dibujos infantiles. *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Gimeno, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCE.
- Gotze, C. (1898): Das kina als künstler (El niño como artista). Hamburgo. En Manuel Hernández Belver; *Arte, Infancia y Creatividad. Arte, Individuo y Sociedad*.
- Graves, N. y Graves, T: (1985): Creating cooperative learning environment. An ecological approach. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagran, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Grosse, E. (1894): *Die Anfänge der Kunst (El origen del arte)*. Friburgo.
- Grossman, K. et al. (1985): Maternal sensivity and newborn responses as related to quality of attachment in Northern germany. En I. Bretherton y E. Waters, Growing points of attachment theory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 1-2. Número de serie 209.
- Guash, O. (1995): *Els processos d'escriptura en segones lengües*. Articles, 5, julio, pp. 13-21.
- Gunderson, B. y Jonhson, D. W. (1980): Building positive attitudes by using cooperative learning groups. *Foreing Language Annals*, 13; pp. 39-46.

- Harré, R. (1986): The step to social constructionism. En M. Richards y P. Light (Eds.), *Children of social worlds: development in a social context* (pp. 287-296). Cambridge: Harvard University Press.
- Healye, L.; Hoyles, C. y Sutherland, R. (1990): *The role of peer group discussion in mathematical environments*. Informe final para el Leverhulme Trust.
- Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, M. (2002): Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Hertz-Lazarowitz, R.; Shapir, C. y Sharan, S. (1981): *Academic and Social effects of two cooperative learning methods in desegregated classrooms*. Manuscrito no publicado. Universidad de Haifa. Israel.
- Hill, T.; Reed, K. (1991): Promoting social competence at preschool: The implementation of a cooperative games programme. *Early Child Development and Care*. Vol. 59, pp. 11-20.
- Howe, C. J.; Tolmie, A. y Anderson, A. (1991): Information technology and group work in physics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7; pp. 133-143.
- Howe, C. J.; Tolmie, A. y Mackenzie, M. (1993): Computer support for the collaborative learning of physics concepts. En C. O'Malley (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Howe, C. J.; Tolmie, A. y Rodgers, C. (1992): The acquisition of conceptual knowledge in science by primary school children: Group interaction and the understanding of motion down and inclined plane. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, pp. 113-130.
- Howe, C. J.; Tolmie, A.; Anderson, A. y Mackenzie, M. (1992): Conceptual knowledge in Physics: The role of group interaction in computer supported teaching. *Learning and Instruction*, 2; pp. 161-183.

- Hoyle, C.; Healy, L. y Pozzi, S. (1992): Interdependence and autonomy: Aspects of groupwork with computers. *Learning and Instruction*, 2; pp. 239-257.
- Humpherys, B.; Johnson, R. y Johnson, D. W. (1982): Effects of cooperative, competitive and individualistic learning on student's achievement in science class. *Journal of Research in Science Teaching*, 19; pp. 351-356.
- Ibáñez, C. (1992): *El proyecto de educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Muralla.
- Jacobs, G. M. y Hall, S. J. (1994): Implementing cooperative learning, *English Teaching Forum*, 32, pp. 2-5, 13.
- Jacobs, E.; Rottenberg, L.; Patrick, S. y Wheeler, E. (1996): Cooperative Learning: Context and opportunities for acquiring academic English, *TESOL Quarterly*, 30; pp. 253-280.
- Jackson, A. C.; Fletcher, B. y Messer, D. J. (1992): When talking doesn't help: An investigation of microcomputer-based group problem solving. *Learning and Instruction*, 2; pp. 185-197.
- James, W. (1890): *The principles of psychology*. Holt. En J. L. Pinillos, *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Johnson, D. W. y Ahigren, A. (1976): Relationship between students attitudes about cooperative learning and competition and attitudes toward schooling. *Journal of Educational Psychology*, 68; pp. 92-102.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1974): Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44; pp. 213-240.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1975a): *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1975b): *Joining together: Group Theory and group skills*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, en *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1, pp. 3-15.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1979): Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, winter 49 (1).
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1982): Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students, *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1983): The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? En L. Bickman (ed.): *Applied Social Psychology, Annual 4*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1985): Mainstreaming hearing-impaired students: The effect of effort in communicating on cooperation and interpersonal attraction. *Journal of Psychology*, 119; pp. 31-44.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1986): Impact of classroom organization and instructional methods on the effectiveness of mainstreaming. En C. J. Meisel (ed.); *Mainstreaming handicapped children. Outcomes, Controversies and new directions*. Londres: L. E. A.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987): *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, New Jersey: L. E. A.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1987b): *Learnig together and alone*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN.: Interactionn Book Company.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1990a): *Cooperation and competition: Theory and research*, Hillsdale, N. Y.: LEA.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1993): Cooperative learning and feedback in technology-bases instruction. En J. V. Dempsey and G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*, pp. 133-157. Englewood Chiffs, NY: Educational Elementary Publications.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1993): Cooperative Learning and Achievement. En S. Sharan, *Cooperative Learning*. New York: Praeger.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, (5^a ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000a): *Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2000b): *Civil political discourse in a democracy: The contribution of Psychology*. Minneapolis: Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E (1986): *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.y Holubec, E. J. (1994): *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. J. y Roy, P. (1994): *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W.; Skon, L. y Johnson, R. T. (1980): Effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on children problem solving performance. *American Educational Research Journal*, 17; pp. 83-93.

- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Maruyana, G. (1983): Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53; pp. 5-54.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Pierson, W. T. y Lyonns, V: (1985): Controversy versus concurrence seeking in multi-grade and single-grade learning groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 22; pp. 835-848.
- Johnson, D. W.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D. y Skon, L. (1981): Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.
- Johnson, R. T.; Johnson, D. W. y Stanne, M. B. (1986): Comparison of computer-assisted cooperative, competitive, and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23; pp. 382-392.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000): *Cooperative Learning methods: A meta-analysis*. Retrieved July 2000, disponible en <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Johnson, R. T.; Johnson, D. W.; DeWeerd, N.; Lyons, V. y Zaidman, B. (1983): Integrating severely adaptatively handicapped seventh-grade students into constructive relationship with nonhandicapped peers in science class. *American Journal of Mental Deficiency*, 87; pp. 611-618.
- Johnson, R. T.; Brooker, C.; Stutzman, J.; Hultman, D. y Johnson, D. W. (1985): The effects of controversy, concurrence seeking, and individualistic learning on achievement and attitude change. *Journal of Research in Science Teaching*, 22; pp. 197-205.
- Jordán, J. A. (1994): *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Kagan, S. (1985): Dimensions of cooperative classroom structures. En R. Slavin; S. Sharan; S. Kagan; R. Hert-Lazarowitz; C. Webb y R. Schmuck (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Kagan, S. (1994): *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, California, Kagan Cooperative Learning. Kagan Publishing.
- Kagan, S. y Kagan, M. (1994): The Structural Approach: Six keys to cooperative. En S. Sahran (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods*, pp. 115-133. Wesport, CT: Greenwood Press.
- Kandinsky, W. (1989): *El jinete azul*. Barcelona: Paidós.
- Kellogg, R. (1967): *The psychology of children's art*, N. Y.: CRM ass, of Random House.
- Kellogg, R. (1979): *Expresión plástica del preescolar*. Buenos aires: Cincel Kapelusz.
- Kellogg, R. (1987): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Kerchensteiner, G. D. (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Munich: Gerber. En Manuel Hernández Belver; *Arte, Infancia y Creatividad. Arte, Individuo y Sociedad*.
- Klee, P. (1974): *Bosquejos pedagógicos*. Caracas: Monte Ávila.
- Laborde, C. (1988): Divers aspects de la dimension social dans les recherches en didactique des mathématiques. En C. Laborde (ed.), *Actes du Premier Colloque Franco-Allemand de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique*. Grenoble: La Pensée Sauvage; pp. 67-80.
- Lamb, M. E. (1979): Paternal influences and the father's role. *American Psychologist*, 10, 938-943.

- Landone, E. (2004): El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas, págs. 1-17, en *red ELE*, núm. 0, <http://formespa.rediris.es/revista>
- Lazarowitz, R.; Baird, J. H.; Hertz-Lazarowitz, R. y Jenkins, J. (1985): The effects of modify. Jigsaw achievement, classroom social climate and self-esteem in High-School science classes. En R. E. Slavin, S.; Sharan, S.; Kagan, R.; Hertz-Lazarowitz, C.; Webb y R. Schmuck (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Leeds, J. A. (1989): The History of Attitudes Toward Childrens' Art, *Studies in Art Education*, 30 (2), 93-103.
- Lewin, K. (1935): *Dinamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- Light, P. y Blaye, A. (1990): Computer-based learning: The social dimensions, en H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds): *Children helping children*. Chichester: Wiley.
- Light, P. H.; Foot, T.; Colbourn, C. y McLelland, I. (1987): Collaborative interactions at the microcomputer keyboard. *Educational Psychology*, 7; pp. 13-21.
- Lindow, J. A.; Wilkison, L. C. y Peterson, P. L. (1989): Antecedents and consequences of verbal disagreements during small group learning, *Journal of Educational Psychology*, 77, 658-667.
- Lobato, C. (en prensa): *Trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Leioa: UPV.
- López, F. (1999): El Apego, en Palacios, J; Marchesi, A. y Carretero, M. *Psicología evolutiva. II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lorenz, K. Z. (1952): *King Solomon's ring*. New York: Crowell.
- Lowenfeld, V. (1932): *La génesis de la plástica*. Brunn: R. M. Rohrer.

- Lowenfeld, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1973): *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. y Lambert Britain, W. (1984): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Lowry, N. y Johnson, D. W. (1981): Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 115; pp. 31-43.
- Luquet, G. H. (1927): *Le dessin enfantin*. París: Librairie Félix Alcan.
- Luquet, G. H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Lleixá, T (1990): *Educación física en el ciclo medio de EGB (8-11 años)*. Barcelona: Paidotribo.
- Lleixá, T. (1992). *La educación infantil*. Paidotribo. Madrid: Cajas Rojas. MEC.
- Lleixá, T. (2003): *Educación Física hoy: realidad y cambio curricular*. Barcelona: Paidotribo.
- Maccoby, E. E. (1988): Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983): Socialización in the context of the family: parent-child interactions. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*, vol. IV de P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Development*. New York: Wiley.
- Maillo, A. (1928): *El dibujo infantil (Psicología y Pedagogía)*. Est. Tip. de "El noticiero". Cáceres.
- Maller, J. B. (1927): *Cooperation and competition*. New York: Columbia University, Teachers College.
- Malvern, S. P. (1995): Inventing "Child art": Frank Cizek and Modernism, *British Journal of Aesthetics*, 35 (3), 262-272.

- Marchesi, A.; Palacios, J. y Carretero, M. (1999): *Psicología evolutiva.II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Universidad.
- Marín, R. (2000): Investigación y dibujo infantil: El dibujo infantil es un dibujo, en M. Hernández Belver y M. Sánchez Méndez (coord.): *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Marín, R. (2003): *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Marín, R. (2003): Educación plástica y visual: multicultural, medioambiental, multimedia. En M. Badía y otros: *Figuras, formas, colores: propuestas para trabajar la educación plástica y visual*. Barcelona: Graó; pp. 13-20.
- Mártinez, B. (2006): Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. *Revista de la Inspección nº 1- Segunda Época- Abril de 2006*.
- Masrera, V. (1917): *Manual de Pedagogía del Dibujo*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Matisse, H. (1993): *Escritos y opiniones sobre el arte*. Madrid: Debate.
- Mayor, J. (1987): *Psicología evolutiva y ed. Infantil*. Madrid: Santillana.
- Mayor, J. (1997): *La psicología en la Escuela Infantil*. Madrid: Anaya.
- Mevarech, Z. R. (1991a): Learning mathematics in different mastery environments. *Journal of Educational Research*, 84; pp. 225-231.
- Mevarech, Z. R. (1991b): Effectiveness of individualized versus cooperative integrated instructional systems. *Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Mevarech, Z. R. y Kramarski, B. (1992): How and how much can cooperative LOGO Environments enhance creativity and social relationships? *Learning and Instruction*, 2; pp. 259-274.

- Mevarech, Z. R. y Light, P. H. (1992): Peer-based interaction at the computer: Looking backward, looking forward. *Learning and Instruction*, 2; pp. 275-280.
- Mevarech, Z. R.; Silber, O. y Fein, D. (1991): Learning with computers in small groups: Cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 7; pp. 233-243.
- Mevarech, Z. R.; Stern, D. y Levita, I. (1987): To cooperate or no to cooperate in CAI: That is the question. *Journal of Educational Research*, 80; pp. 164-167.
- Milian, G. M. (1994): Aprender a escribir. Enseñar a escribir, *Aula de Innovación Educativa*, 26, mayo, pp. 11-14.
- Murray, F. (1982): Teaching through social conflict. *Contemporary Educational Psychology*, 7; pp. 257-271.
- Nabors, L.; Willoughby, J.; Badawi, M. A. (1999): Relations between activities and cooperative playground interactions for preschool-age children with special needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Vol. 11 (4), pp. 339-352.
- Nastasi, B. K. y Clements, D. H. (1991): Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 20; pp. 110-131.
- Nastasi, B. K. y Clements, D. H. (1992): Social-cognitive behavior and higher-order in educational computer environments. *Learning and Instruction*, 2; pp. 215-238.
- Nastasi, B. K.; Clements, D. H. y Battista, M. (1990): Social cognitive interactions, motivation, and cognitive growth in LOGO programming and CAI problem solving environments. *Journal of Educational Psychology*, 82; pp. 150-158.
- Newman, C. F. y Pirie, S. E. B. (1991): The pupil as teacher: Analysis of peer discussions, in mathematics classes, between 12-year-old pupils

- and the effects of their teaching. *Proceedings of the Fifteenth P. M. E. Conference*. (Vol. 1). Asís: (Italia); pp. 87-94.
- Nijhof, N. y Kommers, P. (1985): An análisis of cooperation in relation to cognitive controversy. En R. Slavin; S. Sharan; S. Kagan; R. Hertz-Lazarowitz; C. Webb & R. Schmuck (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum.
- Nuthall, G. (1997): Understanding student thinking and learning in the classroom. En B. J. Biddle; Th. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 681-768). Dordrecht: Kluwer.
- O'Connor, M. C. (1998): Can we trace "efficacy of social constructivism"? *Review of Research in Education*, 23, 25-71.
- Okebukola, P. A. (1986a): Effects of extended cooperative and competitive relationships on the performance of student in science. *Human Relations*, 39; pp. 673-682.
- Okebukola, P. A. (1986b): The influence of preferred learning styles on cooperative learning in science. *Science Education*, 70; pp. 509-517.
- Ortiz, G. (1992): *El significado de los colores*. México: Trillas.
- Oskamp, S. (1984): *Applied Social Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1993): El aprendizaje cooperativo: Una aportación de la Psicología Social a la Educación del siglo XXI, *Psicothema*, 5 (Suplemento, 373-391).
- Ovejero, A.; Gutierrez, M. y Fernández, J. A. (1996): Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: una experiencia en 2º ciclo de EGB. *Aula Abierta*, 68, 97-114.

- Oxford, R. (2000): La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas, en Arnold, J., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; pp. 77-86.
- Oxford, R. L. y Ehrman, M. (1993): Second Language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-2005.
- Page, M. (1994): Apprendre en coopération en milieu hétérogène. En F. Ouellet. *L'éducation interculturelle au Québec: l'enseignement d'une approche distincte*. Congrès de L'ACFAS, 1992. Montreal: Université de Sherbrook.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Carrtero, M. (1999): *Psicología evolutiva. II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Universidad.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, A. (2001): *Desarrollo psicológico y Educación Infantil. I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Universidad.
- Parkes, C. M. y Hinde, J. S. (1982): *The place of attachment in human behavior*. Londres: Tavistock Publication.
- Pérez, B. (1888): *L'art et la poésie chez l'enfant*. París: Ancienne Librairie Germain Baillière. En Manuel Hernández Belver; *Arte, Infancia y Creatividad. Arte, Individuo y Sociedad*.
- Piaget, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (1972): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1972a): *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1972b): *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1993): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

- Piaget, J. e Inherder, B. (1948): *La representación del espacio en el niño*. París: Press Universitaires de France.
- Piaget, J. (1980): *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinillos, J. L. (1979). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Potter, J. (1998): *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós (Publicación original en inglés en 1996).
- Pujolás, P. (1997): Los grupos de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.
- Quintana, J. M. (1980): *Sociología de la educación*. Madrid: Biblioteca de Ciencias Sociales.
- Rajecki, D. W. y al. (1978): Toward a general theory of infantile attachment: a comparative review of aspects of social bond. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 417-464.
- Ramani, G. B. (2006): Cooperative play and problem solving in preschool children. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 67 (1-B), pp. 579.
- Read, H. (1957): *The Significance of Children's Art as Language*. Vancouver: Univ. of British Columbia.
- Read, H. (1971): *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito.
- Read, H. (1982): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Reschly, D. J. (1986): Economic and cultural factors in childhood exceptionality. In R. T. Brown y C. R. Reynolds (Eds.), *Psychological perspectives on child-hood exceptionality*: New York: Wiley-Interscience; pp. 423-466.
- Ricci, C. (1886): *El arte de los niños*. Bolonia: Zanichelli.

- Ricci, C. (1887): *L'arte del bambini*. Bolonia: Zanichelli. En Manuel Hernández Belver; *Arte, Infancia y Creatividad. Arte, Individuo y Sociedad*.
- Richardson, M. (1948): *Art and the Child*. London: University of London Press.
- Rodin, J. (1985): The application of social psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 2). New York: Random House; pp. 805-881.
- Rogers, C. y Kutnick, P (1992): *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Rouma, G. (1913): *Le langage graphique de l'enfant*. París: Misch y Thron. En Manuel Hernández Belver; *Arte, Infancia y Creatividad. Arte, Individuo y Sociedad*.
- Rousseau, J. J. (1990): *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Ruff, H. A. (1980): The development of perception and recognition of objects. *Child Development*, 51, 981-992.
- Ruiz, G. (1999): *Teorías sobre el color*. Apuntes. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ruskin, J. (1891): *The elements of drawing*, N. Y.: Wiley y Sons. En Manuel Hernández Belver; *Arte, Infancia y Creatividad. Arte, Individuo y Sociedad*.
- Rutter, M. (1979): Maternal Deprivation, 1972-1978: Mew findings new concepts, new approaches. *Child Development*, 50, 283-305.
- Sánchez, M. (1982): *El collage infantil*. Aspectos artísticos y pedagógicos. Barcelona: Nestlé.
- Sánchez, M. y De la Orden, A. (1966): *Formas y Colores*. Salamanca: Anaya.
- Schaffer, H. R. (1971): *The growth of sociability*. Harmondsworth: Penguin.

- Schmuck, R. (1985): Learning to cooperate, cooperating to learn: Basic concepts. En R. Slavin; S. Sharan; S. Kagan; R. Hert-Lazarowitz; C. Webb & R. Schmuck (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Scott, J. P. (1971): Attachment and separation in dog and man: Theoretical propositions. En H. R. Schaffer (Ed.). *The origins of human relations*. New York: Academic Press.
- Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1993): Aprendizaje cooperativo en Matemáticas. Un método de aprendizaje mixto para la enseñanza de las Matemáticas. Remitido para su publicación a *Enseñanza de las Ciencias*. Murcia: C. A. M. /Dirección Provincial del M. E. C.
- Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1994): *Aprendizaje Cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia, Obra Cultural.
- Serrano, J. M. y González-Herrero, M. E. (1996): *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el Aprendizaje Cooperativo en el aula?* Murcia: DM.
- Shantz, C. U. (1975): The development of social cognition. En E. M. Hetherington (Ed.). *Review of Child Development Research*. Vol. 5. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shantz, C. U. (1982): Children's understanding of social rules and the social context. En F. C. Serafica (Ed.) *Social-Cognitive Development in Context*. London: Methuen.
- Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50; pp. 241-272.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994): Group Investigation in the cooperative classroom. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, pp. 97-114. Westport, CT: Greenwood Press.

- Sharan, S.; Kussell, P.; Hertz-Lazarowitz, R.; Bejarano, Y.; Raviv, S; y Sharan, Y. (1984): *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale NY.: Erlbaum.
- Skon, L.; Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1981): Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73; pp. 83-92.
- Slavin, R. E. (1977): Classroom reward structure: An analytic and practical review. *Review of Educational Research*, 47 (4); pp. 633-650.
- Slavin, R. E. (1980): Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50; pp. 315-345.
- Slavin, R. E. (1983): Interacción social, en Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza; pp. 55-57.
- Slavin, R. E. (1983a): *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1983b): When does cooperative learning increase students achievement? *Psychological Bulletin*, 49; pp. 429-455.
- Slavin, R. E. (1985): Cooperative Learning: Applying contact theory in desegregated schools, *Journal of Social Issues*, 41, 45-62.
- Slavin, (1986): Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom. En R. S. Feldman (ed.), *The social psychology of education: Current, research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press; pp. 153-171.
- Slavin, R. E. (1987): Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58; pp. 1161-1167.
- Slavin, R. E. (1989): Cooperative learning and student achievement. En R. Slavin; S. Sharan; S. Kagan; R. Hert-Lazarowitz; C. Webb & R.

- Schmoock (ed.): *Scholl and Classroom Organization*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Slavin, R. E. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1991): Synthesis of research on cooperative learning, *Educational Leadership*, 48; pp. 71-82.
- Slavin, R. E. (1992): Aprendizaje cooperativo, en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): *Psicología social en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós; pp. 247-270.
- Slavin, R. E. (1992): When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective. En R. Hertz-Lazarowitz and N. Millar (Eds.). *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, pp. 145-173. New York: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1995): *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. y Karweit, N. L. (1982): *Students teams and mastery learning: An experiment in urban math 9 classes*. Presentado a la convención anual de la American Educational Research Association. New York: Marzo.
- Slavin, R. E. y Hansell, S. (1983): Cooperative Learning and intergroup relations: contact theory in the classroom. En J. Epstein and N. Karweit (eds.): *Friends in School*. New York: Academic Press.
- Slavin, R. E.; Leavey, M. y Madden, N. (1984): Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on students mathematics achievement, attitudes and behaviours. *Elementary School Journal*, 84; pp. 409-422.
- Solomon, D.; Watson, M.; Battistich, V.; Schaps, E.; Tuck, P.; Solomon, J.; Cooper, C. y Ritchey, W. (1985): A Program to Promote Interpersonal Consideration and Cooperation in Children. En R.

- Slavin, S. Sharan; S. Kagan; R. Hertz-Lazarowitz; C. Webb y R. Schmuck (eds.); *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Spitz, R. A. (1946): Analitic Depresión. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342.
- Sroufe, L. A. y Waters, S. E. (1977): Attachment as an organitional construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Stern, A. (1962): *Comprensión del Arte Infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stevens, R. J.; Madden, N. A.; Slavin, R. E. y Farnish, A. M. (1987): Cooperative integrated reading and composition: two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22; pp. 433-454.
- Strother, D. B. (1990): Cooperative learning: Fado foundation for learning. *Phi Delta Kappa*, 72; pp. 158-162.
- Sully, J. (1896): *Studies of Childhood*. Londres: Longmans, Green.
- Sutherland, R. y Hoyles, C. (1988): Gender perspectives on LOGO programming in the mathematics currículum. En C. Hoyles (ed.), *Girls and Computers*. Londres: Institute of Education, Bedford Way Papers, 34; pp. 40-63.
- Thorley, N. R. y Treagust, D. F. (1987): Conflict whitin dyadic interactions as a stimulant for conceptual change in physics. *International Journal of Science Education*, 9; pp. 203-216.
- Thompson, R. F. (1967): *Foundations of Physiological Psychology*. Harper y Row.
- Thousand, J. S.; Villa, R. A. y Nevin, A. I. (1994): *Creativity and Collaborative Learning. A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tomblin, E. A. y Davis, B. R. (1985): Technical report of the evaluation of the race/ human relations program: *A study of cooperative learning environment strategies*. San Diego CA: San Diego Public Schools.

- Torres-García, J. (1930): Dibujos de niños. *Recherches sur la morphologie comparée des arts*, 1, París.
- Torres-García, J. (1984): *Universalismo constructivo*. Madrid: Alianza.
- Toffler, A. (1984): *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Töpffer, R. (1907): Réflexions et menus propos d'un peintre genevois. París: Librairie Hachette. En Manuel Hernández Belver; Arte, Infancia y Creatividad. *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Triplett, N. (1897): The dynamogenic factors in pace-making and competición. *American Journal of Psychology*, 9, pp. 507-533.
- Trowbridge, D. E. (1987): An investigation of groups working at the computer. En D. E. Berger, K. Pezdek y W. P. Banks (eds.), *Applications of Cognitive Psychology: Problem Solving, Education and Computing*. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum; pp. 47-58.
- Trueba, B. (1989): *Talleres integrales de Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Trujillo Sáez, F. (2002): Aprendizaje Cooperativo para la Enseñanza de la Lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*. Campus de Melilla, 32, pp. 147-162
- Tudge, J. (1989): When collaboration leads to regression: Some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19; pp. 123-138.
- UNESCO (1979): *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones (1934-1977)*. París: UNESCO.
- Van Oudenhoven, J. P.; Van Berkum, G. & Swen-Koopmans, T. (1987): Effects of cooperation and shared feed-back on spelling achievement. *Journal of Educational Psychology*, 79; pp. 92-94.
- Vega, J. L. (1987): *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.

- Vygotski, L. S. (1978): *Mind in Society* (ed. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Soouberman): Cambridge M. A.: Harvard University Press.
- Vigotsky (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1990): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Viola, W. (1936): *Franz Cizek y el arte infantil*. New York: Reynal and Hitchcock.
- V.V.A.A. (1949): *El dibujo infantil en la Antigua Escuela del Mar*. Barcelona: Garbi.
- Wallon, H. (1951): *El dibujo en el niño*. París: Press Universitaires de France.
- Wallon, H. (1984): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Webb, N. (1983): Predicting learning from student interaction: defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18; pp. 33-41.
- Webb, N. (1985): Student interaction and learning in small groups: a research summary. En R. Slavin; S. Sharan; S. Kagan; R. Hertz-Lazarowitz; C. Webb y R. Schmuck (eds.): *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Plenum Press.
- Webb, N. y Lewis, S. (1988): The social context of learning computer programming. En R. Mayer (ed.), *Teaching and Learning Computer Programming: Multiple Research Perspectives*. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum.
- Webb, N.; Ender, P. y Lewis, S. (1986): Problem-solving strategies and group processes in small groups learning computer programming. *American Educational Research Journal*, 23; pp. 247-261.
- Williams-Jones, T. (2004): An investigation of the use of cooperative learning techniques with a sample of children (0-4) across traditional

daycare and playgroup learning communities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol. 65 (3-A), 833.

Winglet, H. M. (1980): *La Bauhaus. Weimar, Dessau, Berlin. 1919-1933*. Barcelona: Gustavo Gili.

Winner, E. (1994): *Invented worlds. The Psychology of the Arts*. London, Harvard: University Press.

Whitford, F. (1991): *La Bauhaus*. Barcelona: Destino.

Wulff (1927): Introducción: El arte y la Mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. En Manuel Hernández Belver. *Arte, Individuo y Sociedad*. 2002.

Zimmermann, D. (1998): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: Morata.

IV. 2. Bibliografía consultada:

- Ajuriaguerra, D. J. (1989): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Alfred B. y Doussour, M. (1979): *Prelectura*. Madrid: Pablo del Río.
- Almenar; Gervilla y Merino (1993): *Proyecto Curricular de Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Alonso, J. (1987): *Enseñar a pensar. Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: Publicaciones del CIDE.
- Álvarez, D. (2000): Bases para la Educación Artística Contemporánea: los modelos curriculares norteamericanos. *Revista de Educación*. Universidad de Granada. 13, pp. 365-389.
- Allport, G. (1965): *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Arnaíz, P. (1986): *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Acouturier*. Murcia: ICE.
- Arnaíz, P. (1991): *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Salamanca: AMARÚ.
- Aubin, H. (1980): *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona: Laja.
- Bachelard, G. (1982): *La poética de la ensoñación*. México: FCE.
- Bandura, A y Walters, R. H. (1982): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bartolomé, R; Górrin, N., García, M. y Pascual, C. (1993): *Educador Infantil*. Madrid: Interamericana.
- Beltrán, M. (1982): *Escuela de Padres*. Barcelona: Herder.
- Bender (1989): *Comportamiento general y hábitos de autocuidado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Berdugo, F. (1985): *Expresión Plástica. Técnicas y Juegos*. Madrid: Alambra.
- Bernson, M. (1962): *Del garabato al dibujo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bernard, M. (1980): *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1977): *Psicología del desarrollo infantil*. México: Trillas.
- Bisquert, A. (1977): *Las artes plásticas en la escuela*. Madrid: INCIE.
- Boix, E. (1986): *El arte en la escuela*. Barcelona: Poligrafía.
- Boutonier, J. (1953): *Les dessins des enfants*. París: Ed. Du Scarabée.
- Bower, T. (1979): *El mundo perceptivo del niño*. Madrid: Morata.
- Boylan, M. (1977): *Desarrollo del sentido artístico del niño*. México: Cultural.
- Brarat y Cornell, J. (1982): *Vivir la naturaleza con los niños*. Barcelona: Ediciones 29.
- Braunschvig, M. (1907): *L'art et l'enfant*. París: Didier.
- Brown, N. y France, P. (1989): *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata-MEC.
- Bruner, J. S. (1961): *The process of education*. London: Cambridge Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S. (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. y Haste, H. (eds.) (1990): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, S. C. (1976): *El arte de contar cuentos de los niños*. Barcelona: Nova Terra.

- Bucher, CH. (1973): *El conocimiento de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. Barcelona: Toray- Masson.
- Buzio de Torres, C. (1998): Joaquín Torres-García: Arte y Pedagogía, en *Infancia y Arte Moderno*. Valencia: IVAM.
- Cabanellas, I. (1980): *Formación de la imagen plástica*. Pamplona: Ed. Gobierno de Navarra. Dto. De Educación.
- Cabanellas, I. (1983): *Evolución del dibujo infantil*. Oviedo: Aula Abierta. Universidad de Oviedo.
- Cabanellas, I. (1989): Análisis de imágenes plásticas infantiles: Una lectura entre la certeza y la duda, *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 21-50.
- Cabanellas, I. (1989): *Expresión plástica en las Escuelas Infantiles*. Navarra: MEC.
- Cabanellas, I. (1989): *Orígenes de la imagen plástica del niño. Significaciones de la línea y de la mancha en la expresión plástica infantil*. Madrid: Ed. Complutense.
- Cabanellas, I. (1989): *Orden, desorden y organización espacial en las expresiones plásticas infantiles*. En Huarte San Juan, nº 2, E. U. del Profesorado de E: G: B: Pamplona. 1990.
- Cabanellas, I. (1993): Análisis de Dibujos infantiles. *En Arte, Individuo y Sociedad*. Ed. Univ. Complutense de Madrid (en prensa).
- Calmy, G. (1977): *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella.
- Cardoso, C. et al. (1972): *Arte infantil, linguagem plástica*. Lisboa: Meridiano.
- Carretero, M. y col. (1989): *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid: Santillana.
- Casas, J. (2000): *La Creatividad en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: EOS.
- Cassirer, E. (1975): *Esencia y efecto del concepto del símbolo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Castillo y otros (1984): *Educación Preescolar. Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC.
- Cohen, D. y Mackeith, S. A. (1993): *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Comellas, M. J. y Perpinya, A. (1984): *La psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: CEAC.
- Comenius, J. A. (1986): *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Conde, M. (1989): *El plan experimental de Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- Corman, L. (1971): *El test de los garabatos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cossetini, L. (1968): *Del juego al arte infantil*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cañal, P; Porlan, R. y García, J. E. (1986): *Ecología y escuela: teoría y práctica de la educación ambiental*. Barcelona: Laia.
- Celeste (1990): *El primer año de escolarización*. Madrid: Narcea.
- Cervera, J. (1981): *Cómo practicar la dramatización*. Madrid: Cincel.
- Clay, M. y Cazden, C: (1989): A Vigoskian interpretations of "Reading Recovery", en L. C. Moll (Ed.): *Vygotsky y education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. London: Cambridge Harvard University Press.
- Coll, C. (1980): Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. En C. Coll & M. Foros (eds): *Áreas de intervención de la Psicología*. Vol. 1. Barcelona: Horsori; pp. 63-104.
- Coll, C. (1983): Psicología de la Educación: Ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología* 14-15; pp. 168-193.
- Coll, C. (1986): Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Revista de Educación*, 279; pp. 9-23.
- Coll, C. (1987): *Psicología y Currículo*. Madrid: Laia.

-
- Coll, C. y otros (1988): *El marco curricular de la escuela moderna*. Madrid: Popular.
- Coll, C. (1988): Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41; pp. 131-142.
- Coll, C. y Miras, M. (1991): La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.); *Desarrollo Psicológico y Educación. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza; pp. 297-313.
- Conde, M. y otros (1989): *El espacio, los materiales y el tiempo en Educación Infantil*. Madrid: MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Cooper, J. y otros (1982): *Métodos para favorecer el desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Corkille Briggs, D. (1976): *El niño feliz*. Barcelona: Gedisa.
- Chapman, L. H. (1978): *Approaches to Art in Education*, N. Y.: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Cherry, C. (1978): *El arte del niño en la edad preescolar*. Barcelona: CEAC.
- Daucher, H. (1978): *Visión artística y visión racionalizada*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Davis, F. (1982): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Debienne, M. C. (1977): *El dibujo en el niño*. Barcelona: Planeta.
- Defontaine, J. (1979): *La psicomotricidad en imágenes*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Delval, J. A. (1975): *El animismo y el pensamiento infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- De Mause, L. et al. (1994): *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Depouilly, J. (1998): *Apprenez à regarder les dessins de vos enfants*. París: Samogy éditions d'art.

- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993): *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alambra-Longman.
- Del Campo, S. (1982): *La evolución de la familia española en el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Delacroix y otros (1986): *Expresión Corporal*. Madrid: TEA.
- Delaire, G. y Ordronneau, H. (1991): *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Delvad, J. (1991): *Aprender a aprender. I. El desarrollo de la capacidad de pensar*. Madrid: Alambra-Longman.
- Delvad, J. (1991): *Aprender a aprender. II. La construcción de explicación*. Madrid: Alambra-Longman.
- Deustch, N. (1949): A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2; pp. 129-152.
- Deustch, N. (1962): Cooperation and trust: Some theoretical notes. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NY.: University of Nebraska Press.
- Dewey, J. (1966): *Democracy and Education*. New York: Fre Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986): Conocimiento social, en J. Mayor (Ed): *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Díaz-Aguado, M. J: (1990): *La interacción entre compañeros: Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Di Leo, J. H. (1978): *Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica*. Buenos Aires: Paidós.
- Donaldson, D. A. (1984): *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Duborgel, B. (1981): *El dibujo del niño: estructuras y símbolos*. Barcelona: Paidós.

- Echevarría, M. E. (1979): *Grafología infantil. Interpretación del garabato al dibujo y a la escritura infantil*. Buenos Aires: Psique.
- Efland, A. D. (1990): *A History of Art Education*, N. Y.: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Escámez y Sánchez, J. (1981): *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escribano, A. (1995): Aprendizaje Cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- Eysenck, H. J. y Kamil, L. (1983): *La confrontación sobre la inteligencia ¿herencia-ambiente?* Madrid: Pirámide.
- Fabregat, E. (1966): *El dibujo infantil. Metodología*. México: Ed. Fernández.
- Fernández y Sarramona (1983): *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- Franco, T. (1988): *Vida afectiva y educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Flavel, J. H. (1985): *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Freeman, N. L. (1980): *Estrategias de representación en los dibujos de niños pequeños*. London: Academic Press.
- Freinet, C. (1984): *Métodos naturales. 2. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freinet, E. (1979): *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona: Laja.
- Freud, S. (1995): *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza.
- Furth, H. (1974): *Las ideas de Piaget, su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Gallego (1994): *Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, L. (1989): *La acción educativa en la escuela infantil de El currículum en la escuela infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R. M. (1987): Aproximación al estudio de la figura humana. En *Publicaciones*. Universidad de Granada nº 12. Melilla.
- García, R. M. (1991): *La Expresión Plástica en la escolaridad Básica. El dibujo de la figura humana y su ámbito*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona. Facultad de Bellas Artes.
- García-Sípido, A. L. (1997): *El carácter disciplinar de la educación plástica y visual*. Madrid: UNED.
- García-Sípido, A. L. (1999): *Educación la mirada. Propuesta de una dimensión visual en el conocimiento del entorno*. Madrid: UNED.
- Gardner, H. (1980): *Artful Scribbler: The signif cauce of children's drawings*, N. Y.: Basic Books.
- Gardner, H. (1980): *Gribouillages et dessins d'enfants. Leur signification*. Bruselas: P. Mardaga.
- Gardner, H. (1981): Children's perceptions of works of art: a developmental portrait, en O'Hare, D., *Psychology and the Arts*. Brighton: Harvester Press.
- Gardner, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999): *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.; Winner, E. y Kirchner, M. (1975): Children's conceptions of the arts, *Journal of Aesthetic Education*, 9 (3), 61-77.
- Garrier, J. (1983): *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Toray.
- Genovard, C. (1981): *Psicología de la educación*. Barcelona: CEAC.

- Gessel, A. (1988): *El niño de 1 a 4 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilham, B. (1980): *Desarrollo infantil*. Madrid: Morata.
- Giral, M. D. (1974): *Las manos de los niños*. Barcelona: Nova Terra.
- Goodnow, J. (1981): *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Goodenough, F. L. (1931): *Dibujos infantiles. Manual de psicología infantil*. Worcester: Clark University.
- Goodenough, F. L. (1970): *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Guilford, J. P. y otros (1994): *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Hannon, H. (1977): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hargreaves, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata-MEC.
- Harris, P. (1992): *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hartley, W. (1976): Prevention outcomes of small education with school children: En *epidemiologic follow up of Kansas City School Behavior Proyect*, manuscrito inédito, University of Kansas Medical Center.
- Hemsey de Gainza (1983): *Improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hens, M. (1991): *La evolución del dibujo*. Córdoba: Hagazzi.
- Hernández, M. (1995): *El arte de los niños*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández, M. y Sánchez, M. (2000): *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández, M. y Ullán, A. M. (1995): El Museo Pedagógico de Arte Infantil como contexto de investigación, en M. Hernández 1995: *El arte de los niños*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández, M.; Sánchez, M. y Acaso, M. (2002): *Arte, infancia y creatividad*. Serie de monografías I, dirigida y coordinada por el

- Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Facultad de Bellas Artes Universidad Complutense de Madrid. Servicio de publicaciones. Madrid.
- Hernández, F.; Jodar, A. y Marin, R. (1991): *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Holloway, G. E. T. (1982): *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Hoyland, M. (1977): *Desarrollo del sentido artístico del niño*. México: Publicaciones Cultural.
- Jean, G. (1988): *El poder de los cuentos*. Barcelona: Dejadles leer.
- Jiménez, N. y Molina, L. (1989): *La escuela infantil, lugar de acción y cooperación*. Barcelona: Laia.
- Jonhson, C. (2001): *Aprendizaje colaborativo*, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Méjico. En <http://www.campus.gda.itesm.mx/cite>.
- Jordán, J. A. (1994): *La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kami y Devries (1985): *El conocimiento físico y la educación preescolar*. Madrid: Siglo XXI.
- Kimble, G. A. (1969): *Condicionamiento y aprendizaje*. México: Trillas.
- Klee, P. (1993): *Diarios 1898-1918*. Madrid: Alianza.
- Lacasa, P. y Villuendas, D. (1988): *Acción y representación del niño: interacción socioaprendizaje*. Madrid: MEC-CIDE.
- Lagrange, G. (1984): *Educación psicomotriz*. Buenos Aires: Losada.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977): *Los Matices*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lark, B. (1965): *La educación artística del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Lascaris, P. A. (1928): *L'éducation esthétique de l'enfant*. París: Alcan.

- Lebrero, M. P. (1995): *Especialización del profesorado de educación infantil*. Madrid: UNED.
- Leo, J. H. (1978): *Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica*. Buenos Aires: Paidós.
- Leonardo Da Vinci, L. (1986): *Tratado de la pintura*. Madrid: Akal.
- Levi-Strauss, C. (1970): *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lippt, R. (1947): Kurt Lewin, 1890-1947: adventures in the exploration of interdependence. *Sociometry*, 10 (1); pp. 87-97.
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata- MEC.
- Lovelace, M. (1995): *Educación multicultural, lengua, cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Lovell, K. (1977): *Psicología aplicada a la educación del niño*. Bilbao: DESCLEE DE BROUWER.
- Lurçart, L. (1982): *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Luria, A. R. (1979): *Medio y desarrollo*. Madrid: Pablo del Río.
- Luzuriaga, L. (1968): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Madden, N. A. y Slavin, R. E. (1983): Cooperative learning and social acceptance if mainstreamed academically handicapped students, *Journal of Special Education*, 17, 171-182.
- Maigre, A. y Destroopera, J. (1984): *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Maini, P. E. y Comoglio, M. (1995): II Cooperative Learning a Scuola. *Orientamenti Pedagogici*, 42, 461-490.
- Mantovani, S. (1964): *Mundo poético infantil*. Buenos Aires: Ateneo.

- Martínez, E. y Delgado, J. (1981): *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años*. Madrid: Cincel.
- Martínez, L. M. y Gutiérrez, R. (1998): *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Masrera, V. (1917): *Manual de Pedagogía del Dibujo*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Matisse, H. (1993): *Escritos y opiniones sobre el arte*. Madrid: Debate.
- Malvern, S. B. (1995): Inventing "Chil art": Frank Cizek and Modernism, *British Journal of Aesthetics*, 35 (3), 262-272.
- Marín, R. (1972): *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Marín, R. (1984): *La creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Marín, R. (2003): *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, E. y Delgado, J. (1983): *El origen de la expresión*. Barcelona: Cincel.
- Mayor, J. (1989): *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana.
- Meierhofer, M. (1975): *Los primeros estadios de la personalidad*. Barcelona: Herder.
- McClintock, R. O. (1993a): El alcance de las posibilidades pedagógicas, en R. O. McClintock y cols. (Eds): *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: MEC; pp. 105-126.
- Merdieu, F. (1974): *Le dessin d'enfant*. París: Ed. Universitaires.
- Merodio, I. (1988): *Expresión Plástica en Preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- MEC (1990): *La coeducación*. Madrid: MEC.

- MEC (ed.) (1992): *Propuestas de secuenciación. Educación Artística*. Madrid: Escuela Española.
- Milá y Fontanals, M. (1878): *Estética infantil*. Barcelona: Ed. C. Verdaguer.
- Molina, L. y Jiménez, N. (1989): *La escuela infantil: lugar de acción y cooperación*. Barcelona: Laia.
- Moll, B. (1991): *La escuela Infantil de 0-6 años*. Madrid: Anaya.
- Monfort, M. y Juárez, A. (1987): *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEDE.
- Morales, O. (1972): *El niño y su expresión plástica*. Santiago de Chile: Ed. Universitario.
- Moratinos, J. F. (1985): *La escuela de Padres. Educación familiar*. Madrid: Narcea.
- Muel, A. (1974): *Mon enfant et ses dessins: le langage des symboles*. París: De. Universitaires.
- Mura, A. (1964): *El dibujo de los niños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nemjakis, J. (1977): *Los estilos del dibujo en el psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Alex Ed.
- Newton, I. (1977): *Óptica o tratado de las reflexiones, refracciones, inflexiones y colores de la luz*. Madrid: Alfaguara.
- Núñez, J. A. (1981): *La psicomotricidad en preescolar*. Madrid: García Nuñez.
- Onieva, J. M. (1988): *El problema del símbolo en el desarrollo gráfico del niño*. Córdoba: Diputación Provincial.
- Ovejero, A. (1988): *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1994): *Cómo enfrentarnos a los problemas de la integración escolar: Una alternativa psicosocial a la educación escolar*, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8/9, 67-80.

- Osterreith, P. (1983): *Psicología Infantil*. Madrid: Morata.
- Palacios, J. (1986): Etapas del desarrollo psicológico, *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Parsons, M. J. (2002): *Cómo entendemos arte: una perspectiva cognitivo evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Pavel, D. (1982): *Juegos de expresión plástica*. Barcelona: CEAC.
- Pestalozzi, H. (1923): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid: La Lectura.
- Piaget, J. (1955): La educación artística y la psicología infantil. *Arte y Educación*. París: UNESCO.
- Piaget y otros (1984): *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Pinol- Douriez, M. (1979): *La construcción del espacio en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Pizzo, L. (1988): *Il disegno infantile. Storia teoria pratiche*. Palermo: Aesthotica.
- Pelachano, V. (1980): *Miedos infantiles y terapia familiar*. Valencia: Alfapplus.
- Peterson, C. y Peterson, J. (1991): Sociocognitive conflict and spatial perspectiva-taking in deaf children, *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Prudhommeau, M. (1947): *Le dessin chez l'enfant*. París: PUF.
- Puig, E. (1976): *Primeros trazos*. Madrid: Cepe.
- Pulpillo, A. (1982): *La participación de los padres en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Quintana, J. M. (1993): *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson.
- Ribao, D. y colbs. (1978): *Área de expresión plástica. Estudios y experiencias educativas, serie preescolar, n° 3*. Madrid: MEC.

- Rios (1999): *El constructivismo en educación*, en Laurus. Año 5. nº 8. pp. 16-23.
- Rodari, G. (1980): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- Rodríguez, J. (1958): *El arte del niño*. Madrid: CSIC.
- Rodríguez, J. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez, J. y Párraga, J. (1982): *Técnicas de modificación de conducta*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Román, J. M.; Sánchez, S. y Secadas, F. (1996): *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Rondal, J. A. (1986): *Introducción a la Psicología*. Madrid: Herder.
- Rosel, G. (1987): *Manual de educación psicomotriz*. Barcelona: Massón.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupil's intellectual development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salvador, A. (1982): *Conocer al niño a través del dibujo*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, B. (1971): *Lenguaje oral*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sánchez, S. y col. (1987): *Enciclopedia de la Educación Preescolar: Dramatización. Afectividad-socialización*. Madrid: Santillana.
- Sanny, H. (1993): *Cien canciones populares e infantiles españolas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Sanny, H. y Sanny, C. (1984): *Al son que toca, bailo*. Madrid: Cincel.
- Saunders, R. y otros (1989): *Presupuestas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Morata- MEC.
- Selmi, L. y Turín, A. (1988): *La escuela infantil a los 3, 4 y 5 años*. Madrid: Morata- MEC.

- Silvestre, N. y Sole, M. R. (1993): *Psicología Evolutiva*. Barcelona: CEAC.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Shmuck, R. (1985): Learning to cooperante, cooperante to learn: Basic concepts. En R. Slavin and a. (Eds.), *Learning to cooperante, cooperating to learn*, pp. 1-4. New York: Plenum.
- Stern, A. (1969): *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stern, A. (1972): *El lenguaje plástico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stern, A. (1977): *La expresión*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Stern, A. (1981): *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Barcelona: Kapelusz.
- Tappolet, U. (1982): *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Científico-Médica.
- Tavernier, R. (1987): *La escuela antes de los 6 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- Titote, R. (1970): *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Tomlinson, R. R. (1944): *Children as artists*. London: Penguin Books.
- Torres-García, J. (1984): *Universalismo constructivo*. Madrid: Alianza.
- Tudge, J. (1994): *Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. Nueva York: Universidad de Cambridge.
- Turoop, P. (1978): *Actividades preescolares. Ciencias sociales*. Barcelona: CEAC.
- UNESCO (1973): *Museums, Imagination and Education*. París: UNESCO.

- Valdés, R. (1985): *El desarrollo psicológico del niño*. La Habana: Ed. Científico-Técnica.
- Valverde, P. y otros (1990): *Educar a los tres años*. Madrid: MEC.
- Vayar, P. (1983): *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Velázquez y Clavijo, M. (1988): *El niño de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya.
- Vetluguina, N. A. (1983): *La creación artística y el niño*. La Habana: Pedagógica.
- Vigy, J. L. (1980): *Organización cooperativa de la clase*. Madrid: Cincel.
- VV. AA. (1992): *Propuesta de secuencia Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- VV. AA. (1995): Cooperative learning. *Internacional Journal of Educational Research*, 3.
- VV. AA: (1995): *The arts and children: A success sotry*. Baltimore, Maryland: Alliance for Arts Education.
- Wallon, H. y Lurçat, L. (1968): *El dibujo del personaje del niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Wallon, H. y Luçat, L. (1987): *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. París: ESF.
- Widlöcher, D. (1982): *Los dibujos de los niños*. Barcelona: Herder.
- Wilson, B. (1992): Primitivism, the avant garde, and the arto f little children, en Thistlewood, D. (ed.): *Drawing: Research and Development*, 14-25. Harlow, Essex: Longman.
- Wilson, B. (1995): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Wilson, B. (1999): Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character, *Visual Arts Research*, 25 (2), 48-60.

- Wilson, B. y Wilson, M. (1977): An iconoclastic view of the imagery sources of the drawings of young people, *Art Education*, 30 (1), 5-11.
- Wilson, B.; Hurwitz, A. y Wilson, M. (1987): *Teaching drawing from art*, Worcester, MA.: Davis Pub.
- Winnicott, D. W. (1981): *El proceso de maduración del niño*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. W. (1984): *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1995): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Word, D. (1980): Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought, en D. R. Olson (Ed.): *The social foundations of language and thought: Essays in honor of Jerome S. Bruner*, New York: Norton.
- Wood, D. (1988): *How children think and learn*, Oxford: Basic Blackwell.
- Wood, D. (1989): Social interaction as tutoring, en M. Bornstein y J. S. Bruner (Eds.): *Interaction in Human Development*, Hillsdale, N. Y.: LEA.
- Work, Th. (1981): *Manualidades artísticas*. Barcelona: Del Arte.

IV. 3. Bibliografía relacionada con el MEC:

Anteproyecto de Marco Curricular en el Programa Experimental de Educación Infantil. 1986. AMC, p. 19.

Cajas Rojas (1991): sobre Educación Infantil. Madrid: MEC.

Cajas Rojas (1993): *Colaboración de los Padres*. Madrid: MEC.

D. C. B. Diseño Curricular Base sobre la Estructura Curricular en Educación Infantil. 1989. Madrid: MEC, pp. 84-87.

D. C. B. Diseño Curricular Base sobre las Finalidades de la Educación Infantil. 1989. Madrid: MEC.

Libro Blanco para la Reforma Educativa. LB. 1989. Madrid: MEC, pp. 103-221.

Orden Ministerial de 12 de septiembre de 1991 (BOE de 14 de septiembre) sobre implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Orden Ministerial del 12 de Noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil.

Orientaciones Pedagógicas 1973 y 1981. Madrid: MEC.

Plan de Convivencia. Colegio Público Virgen del Pilar. Estación de Blanca. Murcia.

Programaciones de aula (Srta. M^a Carmen Cano Tornero). Proyecto Boing-Boing (3 años) y Proyecto Glo-Glo (4 años). Barcelona: Editorial Edebé.

Proyecto Curricular de Educación Infantil. Colegio Público Virgen del Pilar. Estación de Blanca. Murcia.

R. D. 989/1991, de 14 de junio (BOE de 25 de junio), por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo.

R. D. 1330/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil. (BOE de 7 de septiembre de 1991).

R. D. 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Infantil. (BOE de 9 de septiembre).

R. D. 819/1993, de 28 de Mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los centros de Educación Primaria.

R. D. 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.

2221 RD 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el Currículo de la Educación Infantil. Aparece en la derogada Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, artículo 8. 1 (currículo).

R. D. 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

R. D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 20 de septiembre de 1991 (BOE de 12 de octubre) por la que se dan instrucciones en materia de ordenación académica del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Resolución de 5 de Marzo de 1992 (BOE de 23 de marzo) del Secretario de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular para la Educación Infantil y se establecen las orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos.

LEYES:

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN de 1970. Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamento de la Reforma Educativa.

LODE. Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio reguladora del Derecho a la Educación R. D. 82/96 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria.

LOGSE. Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, BOE del 4 de octubre).

LOPEG. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

IV. 4. Direcciones Web de Referencia.

Título: Síndrome del cromosoma X-Frágil (Fra-X).

Autor/es: Dr. J. Artigas, Sra. C. Brun, Dra. E Gabau, Dra. I. Lorente.
Hospital de Sabadell (Unidad de atención a personas con trastornos cognitivos conductuales de base genética).

Localización:

<http://www.cspt.es/webcsptcastella/CMRAI/medicir/InffProf/>

Título: Síndrome X Frágil.

Autor/es: Feliciano J. Ramos Fuentes.

Localización: <http://www.aeped.es/protocolos/genetica/9-sxf.pdf>

Título: Sobre el Síndrome X Frágil.

Autor/es: Recopilación de algunos documentos publicados en la red.

Localización: <http://www.astait.org/sxf.htm>

Título: Introducción al Síndrome X Frágil.

Autor/es: Anónimo, no aparece.

Localización: <http://www.perso.wanadoo.es/jaguar/sxf.htm>

Título: Síndrome X Frágil. Biblioteca Salud.

Autor/es: Anónimo, no aparece.

Localización: <http://www.nacersano.org/centro/9388-10050.asp>

Título: El Síndrome X Frágil: Retraso Mental Hereditario.

Autor/es: Anónimo, no aparece.

Localización:

<http://www.fortunecity.es/expertos/industrial/106/sindrome/xfragil.htm>

Título: Aspectos psicolingüísticos en el Síndrome del cromosoma X Frágil.

Autor/es: C. Brun-Gasca, J. Artigas-Pallarés.

Localización: *REV NEUROL* 2001; 33(supl 1): S 29-S 32;

http://www.garfield.library.upenr.edu/histcomp/fragile-x_kywr-95/index-ans.html-163k- (2004).

Título: Síndrome X Frágil.

Autor/es: Anónimo, no aparece.

Localización:

<http://es.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome-X-fr%C3%A1gil>

Título: El aprendizaje cooperativo: un reto para la Enseñanza.

Autor/es: Alexander Cordovés Santiesteban (Universidad de Cuba).

Localización:

<http://www.monografias.com/trabajos11/aprcoop/aprcoop.shtml>

Título: Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI.

Autor/es: Anastasio Ovejero Bernal, María de la Villa Moral Jiménez y Juan Pastor Martín (Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo).

Localización: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/art7.html>

Título: Hacia una comprensión del Aprendizaje Cooperativo.

Autor/es: Clemente Lobato Fraile. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.

Localización: <http://www.vc.ehu.es/campus/centros/e.g.b./deptose/releccion/n4/el4a3.m>

Título: Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. Publicado en la revista *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32, año 2002, pp. 147-162, ISSN 1577-4147.

Autor/es: Fernando Trujillo Sáez. Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Localización: <http://www.ugr.es/~ftsaez>

Título: Jigsaw Classroom: Overview of the Tecnique. Jigsaw Official Site.

Autor/es: Elliot Aronson (2000).

Localización: <http://www.jigsaw.org/overview.htm>

Título: Jigsaw in 10 easy steps. Jigsaw Official Site.

Autor/es: Elliot Aronson. (2000b).

Localización: <http://www.jigsaw.org/steps.htm>

Título: Escuelas aceleradas: Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38.

Autor/es: José Luis Bernal y M^a Teresa Gil (1999).

Localización: <http://www.didac.unizar.es/jlbernal/accelcua.html>

Título: Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo. *Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación para el talento.*

Autor/es: Ramón Ferreiro Gravié. (2001).

Localización: <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>.

Título: Convivencia escolar y Prevención de la violencia. Por qué es eficaz el aprendizaje cooperativo.

Autor/es: MEC. Madrid.

Localización:

<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia-escolar/1-3.htm>

Título: Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red.

Autor/es: Luz María Zañartu Correa.

Localización:

<http://www.contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Título: Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación.

Autor/es: María Eugenia Calzadilla. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Localización: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml>

Título: El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE (lenguas extranjeras, bilingües y normales).

Autor/es: Clara Urbano Liria. Instituto Cervantes. Casablanca. *Revista redELE*, nº 1, Junio 2004.

Localización: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml>

Título: Desde la Cooperación en la escuela a la Cooperación para el desarrollo. (Una relectura del pensamiento de Freinet en los albores del siglo XXI).

Autor/es: Rafael Yus Ramos. Colectivo Pedagógico de la Anarquía (Málaga). Artículo publicado en *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú ¿Cómo lo ves?*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997. pp. 111-138.

Localización:

<http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/art3hego.htm>

Título: Estrategias Didácticas para llevar a cabo una Educación Intercultural: Aprendizaje Cooperativo.

Autor/es: José Emilio Linares Garriga (Asesor Técnico Docente del Servicio Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia).

Localización: [http:// www.educarm.es/torre-intercultural/comunic.htm](http://www.educarm.es/torre-intercultural/comunic.htm)

Título: Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. (Organizada por: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y el CEP de Gran Canaria Sur, Polígono de Arinaga – Agüimes - 2006).

Autor/es: Belén Martínez. Psicóloga de la Universidad Complutense de Madrid.

Localización:

<http://www.educa.rcanaria.es/educación/udg/insp/Revista2006/index.htm>

Título: Los colores y su significado.

Autor/es: Anónimo, no aparece.

Localización: <http://www.es.geocities.com/igna-57/color-veO1.htm>

Título: Significado de los colores.

Autor/es: anónimo, no aparece. Rep. Dom. 26 de octubre de 2005.

Localización: <http://www.arqhys.com/significado-colores.html>

Título: Los colores.

Autor/es: Tais y Joseph.

Localización: <http://www.thaisyjosef.com/loscolores/loscolores.htm>

Título: Teoría del Color. Ser sensible al color es ser ya un artista.

Autor/es: Pilar Montero Tirado. Paraguay. Asunción.

Localización:

<http://www.webescuela.edu.py/Contenido/Teoría-Color.asp>

Título: El superaprendizaje.

Autor/es: Anónimo, no aparece.

Localización: <http://www.monografias.com/trabajos11/super/super.shtml>

Título: Qué es la Educación Infantil. Período de adaptación. Propuestas y sugerencias.

Autor/es: anónimo, no aparece.

Localización: <http://www.terra.es/personal/macevm/infantil.htm>

Título: Educación infantil. Situación actual (2005).

Autor/es: MEC. Madrid.

Localización:

<http://www.mec.es/jsp/plantilla.jsp?id=3&area=sistema-educativo>

Título: Objetivos Generales de la Educación Infantil.

Autor/es: anónimo, no aparece.

Localización: <http://www.educa.aragob.es/cramuel/pcei.htm>

Título: Decisiones respecto a cómo se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autor/es: MEC. Madrid.

Localización: <http://www.olmo.pntic.mec.es/~jcasta1/PCC.htm>