

EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA INFANCIA. PROGRAMA DE APLICACIÓN EN EL AULA



Por Inés Mena Lucía

Tesis dirigida por Dr. Juan Etxeberria (UPV/EHU)
y Dr. Antonio Pantoja (UEX)

Donostia - San Sebastián
2018

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA INFANCIA. PROGRAMA DE APLICACIÓN EN EL AULA



Por Inés Mena Lucía

Tesis dirigida por Dr. Juan Etxeberria (UPV/EHU)
y Dr. Antonio Pantoja (UEX)

Donostia - San Sebastián
2018

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



Esta tesis ha sido presentada al Departamento de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

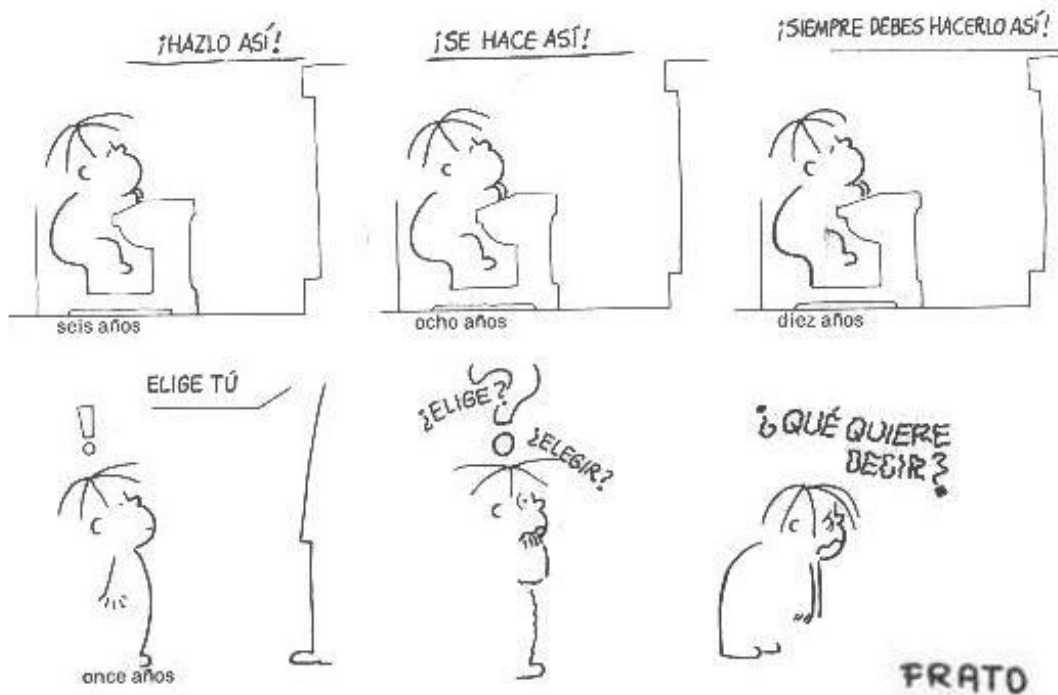
Facultad de Educación, Filosofía y Antropología.

Programa de Doctorado de Educación: Escuela, Lengua y Sociedad.

* Ilustración de la portada realizada por: Julia Lama Guerrero

Esta tesis está dedicada a las niñas y niños que atraviesan fronteras en busca de un nuevo hogar. Para que el mar y las montañas sólo sean lugares en los que jugar.

A todas las niñas y niños, con profunda admiración.



* Quedan expresamente prohibidas la reproducción, modificación, adaptación, comunicación pública, mantenimiento, cesión, venta, arrendamiento, préstamo y/o cualquier otro derecho de propiedad intelectual o industrial que pueda corresponderle sobre las fotografías que se incluyen en este documento de acuerdo con el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual. Asimismo, se advierte que tales fotografías cumplen los postulados de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

GRACIAS, ESKERRIK ASKO, GRÀCIES, THANK YOU, TAKK, OBRIGADA...

A la Universidad del País Vasco, por darme la oportunidad de poder llevar a cabo esta tesis.

A mis directores Juan Etxebarria y Antonio Pantoja, por vuestra confianza, apoyo y ayuda. A Juana Mari Maganto, por tu confianza, cariño y acogida. Este proyecto no hubiera sido posible sin vosotras.

A todas las niñas y niños con los que he tenido el privilegio de compartir grandes momentos y de quienes he aprendido tanto, porque esta tesis es gracias a vosotras y para vosotras. A las maestras que me enseñaron a conocerme y a disfrutar aprendiendo. A Sally, por tus cuentos y tu cariño.

A todas las personas que han participado en este proyecto, por vuestra colaboración y enseñanza.

A mi padre, por tus consejos y tus charlas, por compartir reflexiones, por ser un magnífico maestro-guía, por tu mirada. A mi madre, por aquellas incontables horas en el parque, por estar siempre cerca y cuidar de todas, por hacer fácil hablar contigo, por tus palabras, por ser el Sol. A las dos, por dejar que siguiera mi camino y tener siempre la mano tendida, por vuestro respeto y amor y por vuestro apoyo incondicional, hasta en aquello que no comprendíais. Por vuestro ejemplo y porque sin vosotras no hubiera llegado hasta aquí.

A Jorge Mena, por ser mi pilar básico, por enseñarme jugando, por abrirme el camino, por ayudarme a levantarme cien veces. Por hacer que la vida sea increíble y que todo sea más fácil. Por tu apoyo infinito, por tu amor, por tu respeto en todos los aspectos, por tu complicidad, por ser mi ejemplo. Porque sin ti no sería yo. Porque esta tesis existe gracias a ti. Por hacer que *hermano* sea mi palabra favorita.

A Margary, por una aventura inolvidable que cambió nuestras vidas y dio inicio a esta tesis. Por entendernos sin palabras, por tu apoyo incondicional y tu sinceridad. Por luchar y ser todo un ejemplo, por ser una maestra admirable. Por ser mi equipo. Por toda la vida que nos queda para soñar juntas.

A mis tíos/as, primas/os, por vuestro cariño y apoyo. A mi abuelo Honorio y a mi abuela Delfina por enseñarme, desde la humildad, lo que es el esfuerzo, por compartir con nosotras esa sabiduría que no se encuentra en los libros. A mi abuela María y a mi abuelo Diego, por hacerme entender de dónde vengo. A José Vidal y Mariángeles por abrir, como maestras, el camino que espero seguir construyendo. A Pili, por pensar siempre en nosotras. A Elisa, Raúl y Pablo, por hacerme más fácil el camino y sentirme siempre protegida. A Paula, Eva y Mateo por lo que he aprendido a vuestro lado y porque esta tesis es para vosotras. A “Los Bravo”, por ese “ratino tan bueno” anual, por todo el cariño, la buena energía y por recordar los orígenes. A Lucía, por esperarnos cada mayo con tanta ilusión y a Iván, por esa mirada que nos hace recordar lo bonita que es la vida. Por la sonrisa y la maravillosa visión del mundo que tenéis las/los peques de la familia. A las hermanas Baile, por esa atmósfera de buen humor que os rodea, por haberme visto crecer, por respetarme y quererme. A Julián y Araceli por hacerme siempre un hueco en vuestra casa. A Dudu, David, Mario, Natalia, Dani, Pablo, Paula, Alba y Jorge por la energía que creamos juntas que me da tanta fuerza, por vuestro amor y apoyo incondicional, por la complicidad y los ataques de risa.

A Mario, por nuestros debates sobre educación, por tu emoción en este ámbito y en este proyecto. Por todo lo que aprendo a tu lado, por ser siempre un cómplice. A Pablo, por darnos ese punto de chispa, porque sin ti nada sería lo mismo, por todo lo que no dices pero muestras. A Quique, por tus consejos, tu cariño y por todo lo que aprendo contigo, por acordarte siempre de mí, por toda una vida. A los tres y a Jorge por esos viajes que dan tanta energía.

A Espen, por abrirme las puertas para trabajar en Noruega. A Stig, por darnos la bienvenida a tu escuela, por tu confianza y tu ayuda a lo largo de estos años. A May Britt, Ivar, Martin, Julie, Oskar y William, mi familia noruega, por acogerme en vuestra casa y enseñarme una nueva cultura. A mis compañeras de Mulesvingen Barnehave, por todo lo que aprendí. A mis niñas y niños de Noruega, porque gracias a vosotras puedo hoy aportar mi granito de arena en la educación. En especial a Emil, por explicármelo todo. A Alfredinho, por hacer mi estancia allí mucho más llevadera, por tu cariño todos estos años.

A Fher, por escucharnos, por tu apoyo y tu cariño, por hacerlo todo fácil y divertido. A Sara y a Juan, por hacerme sentir una más en la familia, por vuestra fuerza ejemplar. A Mamá Margary, por tu amor, tu apoyo y tu legado.

A mis amigas y amigos de Cáceres, por todos los momentos especiales y por haber crecido juntas. A Javi y Elena Álvarez, por vuestra infinita bondad y por todas las dudas que me ayudasteis a resolver para este proyecto. A Paty, por tu fuerza, tu sonrisa y tu apoyo. A Edu y a Domingo, por vuestros abrazos. A Julia Lama, por desviarnos del camino, por confiar, soñar y crecer juntas, por ponerle imagen a mis ideas. A Pedro, por ser mi hermano pequeño. A Javi Barberá, por todo lo que aprendí a tu lado y por ser uno más en casa.

AGRADECIMIENTOS

A “las Castoras” por vuestro apoyo, confianza y alegría. A Lala, por nuestros debates y por tu fuerza ejemplar, por estar siempre a mi lado, por tus *buenos días*. A Tin, por ser “mi persona de la guarda”, por tantas horas de charla y de sueños. A Helena, por estar siempre pendiente, por tu buena energía y por tu emoción. A Clara, porque sin ti no estaría aquí, por tu risa y tu ilusión que hacen mejor el mundo, por toda una vida. A Marina, por dar siempre ese toque de humor. A Matas, por tus ánimos para mis proyectos. A vosotras, por hacer que la vida sea mucho más bonita, por ganarle el pulso a la distancia, por vuestro amor.

A Sergio, por ser la otra parte de mi cabeza, por tantas noches sin dormir y tantos días soñando. Por hacerme reflexionar una y otra vez sobre este proyecto, por tu apoyo infinito y por todo el amor que llevas dentro. Por tus canciones. Por tus *porqués* y tus *si...* Por ser de colores; por el día a día.

A Coco, por tus ánimos, tu confianza y tu respeto. Por el refugio que siempre tenía las puertas abiertas, por el amor y por las risas. Por habernos querido libres. Por ponerle música a la vida.

A “Bilbo Peña”, mi familia en Euskadi. Por hacernos sentir en casa, por vuestra acogida, apoyo y cariño. Por nuestra bonita multiculturalidad. Por todo lo que aprendemos con vosotras, por mostrarnos la otra realidad. Por ser embajadoras de la lengua y la cultura vasca y contagiarnos esa pasión. A Aratz, por tu respeto, tus consejos y tu entusiasmo. Por los debates en los que tanto aprendo, por crecer juntas. A Marc, por darme siempre la energía para seguir y para mejorar, por invitarme a pensar, por compartir mis proyectos y sueños, por tu cariño y complicidad. A Araia, por tu colaboración imprescindible en esta tesis, por escucharme siempre, por tus abrazos, por mejorarlo todo, por el día a día, por ser mi Casiopea, por compartir la esencia de vivir y por vivir la esencia de compartir. A Nerea, por ese torbellino de energía positiva, por las reflexiones en la terraza, por tu amor y tu alegría. A Urreta, por nuestros hilos, por las conversaciones, por contagiarnos tus ganas de vivir y por compartir tus teorías, por tu valentía y tu fuerza. A David, porque por esta tesis se cruzaron nuestros caminos, por lo bonito del pasado. A Luis por tu bondad y cercanía. A Irati, por pensar en todas, por la confianza que hemos compartido, por tu gran acogida. A Jaure, por abrirnos las puertas, por tu infinita bondad y buen humor, por tus consejos y por darnos un hogar. A su familia por tratarnos como una más. A Maite y Aintzane por vuestra enorme generosidad y cariño. A Elia, Miguel y Ainara, por los buenos momentos compartidos. A Itziar y a Aritz, por vuestra ayuda y por contar siempre con nosotras. A Irune, por tu infinita alegría y cariño, por hacer que todo funcione mejor. A Ainhoa, por todo lo que aprendimos juntas y los días compartidos. A Julene, por las conversaciones profundas y el entendimiento mutuo, por tu confianza y gran apoyo. A Leire, por tu buen humor, tu entusiasmo y tu cariño.

A mis amigas de Infantil, por compartir la ilusión de ser maestras, por vuestro cariño y apoyo. A Laura y Leti, por tantos años codo con codo, aprendiendo y mejorando juntas. Por tantas horas de trabajo que repetiría encantada a vuestro lado. A Susana y Azahara, por llegar al final para marcar un inicio. Por todo lo que sigo aprendiendo de vosotras. A la pequeña Laia, porque este proyecto es para ti; bienvenida al mundo.

A Gerd, por tu amor y complicidad. Por acompañarme en la búsqueda de un bonito equilibrio de libertad, por mostrarme que otra forma de vida es posible. Por entendernos tan bien a pesar de las diferencias.

A mis compañeras de la academia, por ese gran equipo que formamos, por vuestro apoyo. A Maite por tu ilusión y tus ganas de aprender. A Virginia, por ser una gran profe, por complementarnos, por tu fuerza y tu cariño. A Amanda, por las mañanas en la biblioteca, por ayudarme a ordenar mi caos, por dejarme volar hasta cuando estaba prohibido, por cuidarme como una madre, por tu positividad y tu valor de la justicia. A Iñigo, por tu constante interés y tus preguntas, por tu apoyo y tu cariño, por hacerme siempre un hueco a la mesa.

A Mati, Javier y Sofía, por vuestra ayuda y cariño. Por todo lo que aprendo a vuestro lado y por la alegría que contagiáis. A Andoni, Andere, Izaro y Eñaut, por vuestra gran ayuda y apoyo. A Jon y su ama Irune por la confianza y el cariño.

A Carmen y a Teresa, por ser unas maestras ejemplares, por todo lo que aprendo con vosotras, por vuestro cariño y ayuda, por hacer que este mundo sea mejor.

A Teresa, Miguel y Juan Carlos, por vuestro cariño y apoyo que me hacen sentir tan especial. A Rebeca, por tus buenos consejos y por compartir tanto con nosotras.

A todo el equipo de la Fundación Khanimambo, por hacer del mundo un lugar mejor. Por vuestros donativos de felicidad. A Verónica, por hacerme sonreír.

A las compañeras de Osotu, por demostrarme que somos muchas maestras las que compartimos un gran sueño, por vuestro respeto a la infancia y vuestra mirada con ojos de niña. En especial a Marimar y a María, por toda vuestra ayuda, confianza, cariño y valentía.

Resumen

La autonomía es considerada como la capacidad de tomar decisiones, consecuentes de un pensamiento crítico y una reflexión, y de realizar acciones de forma individual teniendo en cuenta nuestras necesidades, características, posibilidades y limitaciones, así como considerando el entorno en el que estamos inmersas y las consecuencias derivadas de nuestros actos. Para ello, la educación emocional, el conocimiento de una misma, la autorregulación, la capacidad de resiliencia, la creatividad y el diálogo son imprescindibles.

Es necesario trabajar la autonomía en la infancia desde los primeros años de vida, por lo que el ámbito educativo tiene un papel fundamental en el desarrollo de esta. La neurociencia defiende que los primeros seis años son cruciales para la maduración del cerebro y las sinapsis que se producen entre las neuronas. Para ello, es importante que la alumna se plantee cuestiones, busque diferentes soluciones, relacione el aprendizaje con la vida real, tenga posibilidad de movimiento y manipulación de los materiales y satisfaga su curiosidad a través de la exploración, la experimentación y el juego.

Consecuente con lo anterior, y tras examinar las carencias observadas en las aulas de Educación Infantil con respecto al concepto de autonomía presentado, este trabajo analiza el proceso recogido para el diseño y desarrollo de un programa de aprendizaje relacionado con el desarrollo de la autonomía, el cual está basado en los Derechos de la Infancia, en diferentes planteamientos pedagógicos del siglo XX y en el sistema educativo noruego, así como en la evaluación de un programa piloto implementado en dos aulas de Educación Infantil.

Índice de contenidos

Capítulo 1. Introducción.....	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	21
2.1. Concepto de autonomía.....	21
2.2. Importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia.....	33
2.3. El sistema educativo noruego desde la perspectiva de la autonomía.....	46
2.3.1. El rol de la maestra en la escuela noruega.....	47
2.3.2. Organización del espacio en la escuela noruega.....	48
2.3.3 Organización de grupos en la escuela noruega.....	50
2.3.4. La alumna como eje del sistema educativo noruego.....	50
2.3.5. Críticas al sistema educativo noruego.....	53
2.3.6. Análisis del currículo de Educación Infantil noruego con relación al concepto de autonomía.....	54
2.4. El tratamiento de la autonomía en diferentes planteamientos pedagógicos del siglo XX.....	59
2.4.1. Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza.....	59
2.4.2. Autores de la Escuela Nueva.....	62
2.4.3. Pedagogía Montessori.....	66
2.4.4. Bosque-escuela o escuela al aire libre.....	71
2.4.5. Sistema Waldorf.....	73
2.4.6. Pedagogía Reggio Emilia.....	74
2.4.7. Pedagogía Emmi Pikler.....	79
2.4.8. Pedagogía Wild.....	83
2.4.9. Sistema Amara Berri.....	85
2.4.10. Conclusión.....	87
2.5. El desarrollo de la autonomía en el aula.....	87
2.5.1. Actividades y directrices comunes.....	88
2.5.2. El rol de la docente y el clima del aula.....	96
2.6. La realidad en Euskadi y en el Estado.....	103
2.6.1. Análisis legislativo.....	105
2.6.2. Carencias en las aulas con relación al desarrollo de la autonomía.....	110
2.6.3. Posibles respuestas a las carencias detectadas.....	112
Capítulo 3. El programa piloto: “Desarrollo de la autonomía en la educación. Programa de intervención en el aula de Infantil”.....	117

3.1. Objetivos del programa piloto.....	117
3.2. El programa piloto: “Desarrollo de la autonomía en la educación. Programa de intervención en el aula de Infantil”.....	117
Capítulo 4. Evaluación del programa piloto.....	133
4.1. Temporalización y fases del estudio.....	133
4.2. Población y muestra.....	135
4.3. Características y desigualdades en el punto de partida.....	137
4.3.1. Descripción de grupos.....	137
4.3.2. Comparación de los tres grupos atendiendo a sus características.....	145
4.3.3. Análisis de Pre-test.....	148
4.4. Intervención.....	152
4.5. Evaluación cuantitativa.....	161
4.5.1. Instrumentos de evaluación.....	161
4.5.2. Análisis estadísticos.....	170
4.5.3. Resultados.....	170
4.6. Evaluación cualitativa.....	196
4.6.1. Participantes.....	196
4.6.2. Instrumentos de evaluación: entrevistas.....	199
4.6.3. Análisis de resultados.....	200
4.7. Conclusiones.....	205
4.8. Limitaciones.....	210
Capítulo 5. Programa definitivo: " Desarrollo de la autonomía en la educación. Programa de intervención en el aula de Infantil ".....	211
5.1. Objetivos del programa definitivo.....	211
5.2. Diseño del programa definitivo.....	212
5.3. Programa definitivo: “Desarrollo de la autonomía en la educación. Programa de intervención en el aula de Infantil”.....	213
Capítulo 6. Desarrollo futuro.....	263
7. Anexos.....	265
7.1. Anexo I. Versión en euskera del programa piloto de desarrollo de la autonomía.....	265
7.2. Anexo II. Instrumento de Medida “Nivel de Desarrollo de Autonomía en Alumnado de Educación Infantil”.....	277
7.3. Anexo III. Entrevista a maestras participantes en el estudio piloto.....	281
7.4. Anexo IV. Entrevista a maestras no participantes en el estudio piloto.....	282
8. Referencias bibliográficas.....	283

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Consecuencias positivas y negativas de la participación o no del alumnado.....	43
Tabla 2. Distribución de la muestra por grupos y sexo.....	145
Tabla 3. Nº de hermanas/os excluyendo a la participante.....	146
Tabla 4. Orden que ocupa la participante entre las hermanas.....	146
Tabla 5. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	147
Tabla 6. Tratamiento de Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	147
Tabla 7. Progenitores con los que vive el alumnado.....	148
Tabla 8. Situación laboral de las familias.....	148
Tabla 9. Ítems relacionados con el diálogo y la reflexión.....	162
Tabla 10. Ítems relacionados con el pensamiento crítico.....	163
Tabla 11. Ítems relacionados con la participación.....	163
Tabla 12. Ítems relacionados con la toma de decisiones.....	164
Tabla 13. Ítems relacionados con el análisis de consecuencias.....	164
Tabla 14. Ítems relacionados con la responsabilidad.....	164
Tabla 15. Ítems relacionados con la resolución de problemas.....	165
Tabla 16. Ítems relacionados la creatividad.....	165
Tabla 17. Ítems relacionados con la autorregulación.....	166
Tabla 18. Ítems relacionados con la empatía y las emociones.....	166
Tabla 19. Ítems relacionados con la resiliencia.....	166
Tabla 20. Ítems relacionados con la exploración de límites.....	166
Tabla 21. Ítems relacionados con la experimentación de posibilidades.....	167
Tabla 22. Ítems relacionados con la investigación y conocimiento de sí misma.....	167
Tabla 23. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: número de veces que participa en la asamblea en tres días de una misma semana.....	171
Tabla 24. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: ¿qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?.....	173
Tabla 25. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿coge el material que necesita si está a su alcance?.....	174
Tabla 26. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿pide permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a este si lo necesita?.....	175
Tabla 27. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone normas nuevas según las situaciones que acontecen?.....	176

Tabla 28. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a:	
¿reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?.....	177
Tabla 29. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿participa	
cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?.....	178
Tabla 30. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta ideas	
cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?.....	180
Tabla 31. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta	
soluciones a los conflictos presentados en grupo?.....	181
Tabla 32. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando	
hay un conflicto, ¿cómo reacciona?.....	181
Tabla 33. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone	
o busca soluciones para enmendar sus propios errores?.....	183
Tabla 34. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a:	
¿expresa cómo se siente ante un conflicto?.....	184
Tabla 35. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a:	
¿toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?.....	185
Tabla 36. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿espera	
a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?.....	186
Tabla 37. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz	
de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no?.....	187
Tabla 38. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿Busca	
ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?.....	189
Tabla 39. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿Busca	
ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?.....	189
Tabla 40. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿muestra	
empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?.....	190
Tabla 41. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones	
a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?.....	191
Tabla 42. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando se le propone	
una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución?.....	193
Tabla 43. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿identifica	
cómo se sienten los personajes de los cuentos?.....	194
Tabla 44. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa	
sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?.....	195

Tabla 45. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?.....	196
Figura 1. Resumen de los conceptos claves incluidos en el término autonomía.....	32
Figura 2. Resultados de la comparación de las pruebas en comprensión lectora, ortografía y matemáticas.....	39
Figura 3. Rentabilidad de la inversión en desarrollo humano a distintas edades.....	45
Figura 4. Alumnado de Educación Infantil en Vizcaya.....	135
Figura 5. Alumnado Educación Infantil según modelo lingüístico.....	136
Figura 6. Edades de las participantes.....	145
Figura 7. Pre-test. Respuestas a: ¿coge el material necesario?.....	149
Figura 8. Pre-test. Respuestas a: ¿Pide permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a este si lo necesita?.....	149
Figura 9. Pre-test. Respuestas a: ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?.....	150
Figura 10. Pre-test. Respuestas a: ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?.....	150
Figura 11. Pre-test. Respuestas a: ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?.....	151
Figura 12. Pre-test. Respuestas a: ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?.....	151
Figura 13. Pre-test. Respuestas a: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?.....	152
Figura 14. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: número de veces que participa en la asamblea en tres días de una misma semana.....	171
Figura 15. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: número de veces que participa en la asamblea en tres días de una misma semana.....	172
Figura 16. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: ¿qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?.....	173
Figura 17. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: ¿qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?.....	173
Figura 18. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿coge el material que necesita si está a su alcance?.....	174

Figura 19. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿coge el material que necesita si está a su alcance?.....	175
Figura 20. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone normas nuevas según las situaciones que acontecen?.....	176
Figura 21. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?.....	177
Figura 22. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?.....	178
Figura 23. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?.....	179
Figura 24. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?.....	180
Figura 25. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona?.....	181
Figura 26. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona?.....	181
Figura 27. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?.....	182
Figura 28. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa cómo se siente ante un conflicto?.....	183
Figura 29. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?.....	184
Figura 30. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?.....	186
Figura 31. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no?.....	187
Figura 32. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?	188
Figura 33. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?.....	190
Figura 34. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?.....	191
Figura 35. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución?.....	192

Figura 36. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?.....	193
Figura 37. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?.....	194
Figura 38. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?.....	195

Capítulo 1. Introducción

Fomentar la autonomía en las aulas es imprescindible para el desarrollo de las alumnas¹, quienes, teniendo en cuenta el ritmo acelerado al que avanza la sociedad, se enfrentarán a constantes cambios a lo largo de sus vidas. Esto implica la necesidad de capacitar al alumnado en su autonomía. De las muchas definiciones de autonomía que se encuentran, asumimos la que la define como la capacidad para “pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kamii y López, 1982, p. 4).

En este trabajo se considera la autonomía como un concepto complejo en el que se incluye el pensamiento crítico acompañado de diálogo y reflexión constantes, lo que permitirá ser capaz de buscar, analizar, contrastar y valorar la información recibida a través de multitud de fuentes a las que las alumnas tienen fácil acceso. En relación con el pensamiento crítico, se encuentra la toma de decisiones, para lo que la persona debe ser consciente del marco en el que se encuadran las opciones y las consecuencias que estas acarrearán, de las cuales asumirá su responsabilidad. En muchas ocasiones estas decisiones tendrán su origen en diversos conflictos, para cuya resolución se propone una búsqueda creativa de soluciones que se ajusten en mayor medida a los requerimientos de la persona, entendiendo por tanto la creatividad como “la capacidad de generar ideas nuevas, hipótesis y soluciones novedosas a problemas” (Jové, 2017, p. 201). Por otra parte, teniendo en cuenta la heterogeneidad que existe actualmente en la sociedad y las constantes migraciones de las ciudadanas, es importante ser competente en educación emocional ya que necesitaremos, cada vez más, conocernos a nosotras mismas, autorregularnos y, a continuación, saber empatizar con las personas con las que convivimos y trabajamos. Esta interdependencia entre personas tan diversas y la necesidad de afrontar diferentes situaciones y experiencias vitales, requieren que las alumnas desarrollen también la competencia de resiliencia (Martínez González, 2011). Por último, son de reseñar la exploración, investigación y experimentación de posibilidades y límites como elementos claves en el desarrollo de la autonomía, lo que permite a la persona evolucionar y le facilita la adquisición de un aprendizaje significativo. La autonomía, por tanto, es la herramienta que las alumnas necesitan para aplicarla con utilidad en las diferentes etapas de sus vidas, cuyas circunstancias hoy en día desconocemos.

Vivimos en una sociedad plural, cambiante y compleja, en la que los cambios de todo tipo están a la orden del día. De dicho panorama surgen, por tanto, las necesidades educativas de nuestro entorno y a ellas ha de adaptarse la educación para convertirse en un elemento de transformación y progreso social y, sobre todo, en una herramienta que sea útil en el tiempo en que se pone en práctica. (Díaz, 2012, p. 32).

¹ **Importante. Nota de autora:** para la redacción de esta tesis se ha utilizado como genérico el término “*personas*”, lo que justifica que los sustantivos y adjetivos de la misma aparezcan escritos en femenino. En los casos en los que se quiere diferenciar por género, se indica con claridad que se hace referencia expresamente a mujeres o a hombres, a niños o a niñas.

Estos cambios constantes en todos los ámbitos de la vida y en las diversas formas de organización social (debido a los nuevos descubrimientos, a la globalización, a la más diversa y compleja información, etc.) demandan la existencia de nuevas etapas de aprendizaje, es decir, requieren un aprendizaje constante a lo largo de toda la vida en el que las personas sean capaces de reinventarse, actualizarse y readaptarse a las nuevas necesidades y características que son demandadas o que están por llegar.

Teniendo en cuenta el contexto actual de nuestro territorio, se debe ser consciente de que tras un período de crisis “necesitamos reflexionar sobre lo ocurrido y sobre las nuevas necesidades que se demandan, tanto en el momento actual como, especialmente, en el nuevo futuro al que nuestros alumnos se deberán enfrentar” (Díaz, 2012, p. 15-30). Específicamente en el contexto escolar -que es un ejemplo representativo de la sociedad en la que vivimos- existe un cambio importante en las personas que lo conforman, es decir, existe una diversidad muy amplia en las aulas. En ellas conviven alumnas que provienen de realidades diferentes, con culturas, lenguas, valores y creencias distintas; alumnas que parten de contextos y situaciones familiares y vitales diversas y tienen diferentes necesidades. Esto implica la necesidad de buscar una convivencia de los diferentes grupos que forman parte de una misma sociedad que, además, seguirá modificándose en parte también debido a los numerosos agentes que la conforman.

Entre estos grupos heterogéneos existen desigualdades externas a la escuela en cuanto a los recursos y situaciones personales. Esta es otra de las razones por las que apostamos por la autonomía como elemento que ofrezca una oportunidad mayor de igualdad (siendo conscientes de los muchos factores que producen y/o potencian estas desigualdades). En este sentido, con el concepto planteado de autonomía y el programa para su desarrollo en el aula, se pretende ofrecer a todas las alumnas herramientas y habilidades para solventar las distintas situaciones a las que cada una deba enfrentarse a lo largo de su vida y puedan adaptarse a las diferentes realidades en las que estarán involucradas. A pesar de que se tienen presente también las limitaciones de la escuela como institución, y se constata que existen muchos otros ámbitos y agentes que afectan de forma determinante a nuestras alumnas y a su desarrollo, esta investigación parte de la necesidad de una propuesta en el ámbito educativo en el que, como profesionales, se pueda intervenir directamente y trabajar con todas las menores. Además, se apuesta por el aula y el centro como engranaje principal e inicial para desarrollar la autonomía que, con el tiempo, hará girar en la misma dirección a las familias, la sociedad y finalmente el ámbito político y legislativo, de manera que finalmente exista una coherencia y coordinación entre todos los agentes educativos.

Estas ideas invitan a reflexionar sobre un replanteamiento del rol de la profesora, que debería pasar a ser entendido desde una perspectiva más amplia e individualizada, en la que esta se convierta en una guía personal de cada alumna que proporciona las herramientas necesarias para que la menor tenga acceso a los conocimientos que requiera y desarrolle la capacidad de interpretarlos, analizarlos y sacar el mayor provecho de ellos. En este sentido, la alumna se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que ha de tener la oportunidad de participar activamente. Por tanto, es necesario programar y planificar *con* las

alumnas y no sólo *para* las alumnas, descartando la idea extendida de que las niñas son “ciudadanas del futuro”, ya que también lo son del presente. Se reivindica de esta manera un profundo respeto por la infancia como etapa imprescindible en el desarrollo de las personas, la cual tiene un fin en sí misma y no es una mera preparación para la etapa adulta.

Por último, es importante destacar que este trabajo se centra concretamente en la Educación Infantil como punto de partida en el desarrollo de la autonomía, por ser los primeros seis años de vida un momento crucial a nivel neurológico (Pizarro, 2003 y Ortiz, 2009). Sin embargo, se defiende la necesidad de que el desarrollo de la autonomía sea una práctica continuada durante todo el proceso educativo. Esta debe partir del concepto expuesto en el marco teórico, pero ha de adaptarse a las características biológicas, psicológicas y sociales de las alumnas en cada ciclo. En la etapa infantil se sientan las bases para adquirir las competencias y habilidades en las que se irán profundizando en los años posteriores.

Teniendo en cuenta el contexto referenciado, el objetivo principal de esta tesis es el diseño y la presentación de un programa educativo para fomentar el desarrollo de la autonomía en la infancia que se pueda aplicar en las aulas de Educación Infantil. Este programa se basa en diferentes investigaciones teóricas que sustentan la importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia y parte del análisis de diversos planteamientos pedagógicos creados en el siglo XX que guardan una relación estrecha con el desarrollo de la autonomía y hoy en día siguen considerándose alternativos e innovadores. Asimismo, el programa sienta sus bases en el sistema educativo noruego. En este país uno de los objetivos principales de la Educación Infantil es desarrollar la autonomía, de manera que las alumnas comiencen a tomar decisiones y a responsabilizarse de estas, a dialogar y a desarrollar el pensamiento crítico, explorando cada día sus límites y las posibilidades que el entorno ofrece (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006 y Consejería de Educación de Noruega, 2015). Se parte de una experiencia práctica en las aulas de escuelas infantiles noruegas para trasladar estos fundamentos a las aulas de nuestro entorno, siendo conscientes del análisis previo que requiere y las adaptaciones que se han de hacer, teniendo en cuenta las características de nuestra sociedad y educación. Además, cabe destacar que este programa ha sido elaborado fundamentándose también en los resultados extraídos de un programa piloto de intervención en el aula y en las aportaciones de diversas profesionales de la educación a las que se ha entrevistado.

Por último, se incide en la idea de que este proyecto no es un método pedagógico, sino un programa educativo flexible que debe adaptarse a cada centro y grupo de alumnas. Cada docente ha de hacer suyo el proyecto teniendo en cuenta sus conocimientos, experiencias, herramientas y las posibilidades que ofrece el entorno. Para ello tiene que realizar diariamente actividades similares a las que se ofrecen como ejemplo y que se encuadren en los puntos claves presentados para el desarrollo de la autonomía. De esta manera, el proyecto es coherente con los objetivos y contenidos marcados por el currículum y con los temas que se quieren trabajar en esta etapa y debe ser complementario a otros proyectos que se llevan a cabo en el centro.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se presentan diferentes apartados que facilitan la comprensión del concepto de autonomía, que justifican la importancia de su desarrollo en la etapa infantil y que ayudan a comprender las bases pedagógicas desde las que parte este proyecto, así como a contextualizar el entorno en el que se enmarca.

2.1. Concepto de autonomía

El término autonomía se emplea con frecuencia en nuestros discursos y aparece reflejado en la mayoría de las leyes educativas de los últimos años, así como, según se refleja en los proyectos curriculares de aula y centro, es habitual entre los objetivos a alcanzar por el alumnado. Este término lo relacionamos con otros como independencia, autosuficiencia o la realización de acciones sin ayuda de otras personas o sin indicaciones de lo que se debe hacer. En este apartado se presentan diferentes acepciones asumiendo la complejidad del concepto de autonomía enmarcado en el contexto educativo.

Siguiendo las ideas de los autores Dearden (1972, p. 452) y Candy (1987, p. 167), citados en Boud (1988, p. 21), la autonomía es una necesidad humana básica relacionada con nuestro interés innato por el mundo que nos rodea. La autonomía es la capacidad para realizar acciones de forma individual teniendo presentes nuestras necesidades, características, posibilidades y limitaciones, así como siendo conscientes de la influencia de nuestro contexto. Es la capacidad de tomar decisiones consecuentes de un razonamiento lógico y un pensamiento crítico fundamentados en nuestras ideas, creencias y sentimientos y considerando el entorno en el que estamos inmersos.

El desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Autonomía significa gobernarse a sí mismo. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. (Kamii y López, 1982, p. 4).

En este sentido, como apunta Morin (2000), no se trata tanto de apoderarse de la verdad, sino de dialogar con la incertidumbre. Esto quiere decir que la educación hoy en día no debe centrarse simplemente en la transmisión del conocimiento, sino en contrastar la información y diversas ideas y perspectivas, dialogar y formar un punto de vista fundamentado y con argumentos para que las alumnas puedan llegar a ser críticas con la información que reciben, ya que, como se ha indicado en la introducción, el acceso a esta es cada vez más fácil por diferentes vías no siempre fiables.

No basta con proporcionar información, o conocimiento, normas de conducta, valores, hay que ayudar a asimilarlos, a hacerlos propios, a dudar incluso de ellos, porque solo así podrán utilizarse de forma competente ante los nuevos problemas, situaciones o contextos que deberán afrontar esos aprendices.

(...) La nueva cultura del aprendizaje no debe basarse en la transmisión unidireccional del saber, de los valores o de las conductas establecidas, como hasta ahora, sino en fomentar el diálogo. En la cultura del aprendizaje dialógico y cooperativo ya no se trata de decir a los aprendices lo que deben saber, pensar o hacer, sino de ayudarles a dialogar con esos nuevos aprendizajes. Y para eso hay que dar voz a los aprendices, hay que escucharles, porque solo así podremos transformar lo que dicen y lo

que piensan. (...) Escuchando monólogos no se aprende a dialogar ni a tener voz propia. (Poza, 2016, p. 52-54).

En relación con lo anterior y centrándonos ahora en la toma de decisiones, el concepto de autonomía se asocia al concepto de responsabilidad.

La responsabilidad es la capacidad para reconocer y aceptar las consecuencias de una acción que se ha realizado libremente. Asumir responsabilidades es tener capacidad para decidir y correlativamente sufrir las consecuencias, sean positivas o negativas, de la acción que se ha realizado. En cierto modo podemos decir que asumir responsabilidades es arriesgarse. (Delval, 2006, p. 15).

La consciencia de la responsabilidad que cada una tiene sobre sus actos, promueve el análisis exhaustivo de las nuevas situaciones a las que la alumna se enfrenta y en las que su participación activa es necesaria, lo que retroalimentará el desarrollo de la responsabilidad. De esta forma, la alumna considerará todos los aspectos que influyen y afectan a sus decisiones siendo capaz de argumentar sus actuaciones.

La responsabilidad nace directamente de la reflexión previa a la acción y de la libertad de poder actuar. Nadie se siente responsable de las acciones en las cuales no ha podido participar de algún modo. (Fullat, Sarramona, 1984, p. 73).

Ser responsable significa reconocer los actos que hemos escogido libremente llevar a cabo y asumir sus consecuencias. (...) La responsabilidad social debe aprenderse mediante una participación social activa, y de ahí viene que los textos oficiales preconicen, desde la escuela primaria, que el niño se convierta en un actor en la comunidad escolar y asuma en ella responsabilidades en la medida de sus posibilidades. (Le Gal, 2005, p. 125).

En este sentido, hay algunas autoras que critican la importancia que en ocasiones se le otorga al desarrollo de la autonomía (aunque en realidad muchas veces esta importancia se limita a los documentos escritos como leyes o currículos educativos sin llevarla realmente a la práctica en su sentido más amplio). Un ejemplo de ello es Luri (2015) que afirma que:

Una persona autónoma es, literalmente, aquella que se conduce según sus propios criterios. Lo opuesto a autónomo es heterónimo, que es aquel que es conducido por criterios ajenos. Suponemos, de manera demasiado gratuita, que ser autónomo es bueno, cuando parece evidente que lo bueno es guiarse por el criterio mejor, para lo cual se necesita un largo aprendizaje.

La interpretación corriente entiende la autonomía como un título exclusivo de propiedad sobre la propia vida, el propio cuerpo, las propias ideas y deseos, etc. De ahí que el autoerigido como ser autónomo se considere con derecho a usar a su antojo sus pertenencias sin rendirle cuentas a nadie.

Esta concepción de la autonomía como propiedad ha dado lugar a diferentes fenómenos muy característicos de nuestro tiempo. Uno de ellos es el del individuo incapaz de entender que – por ejemplo- el derecho a la libertad de expresión no nos garantiza una audiencia solícita, ni el derecho a la educación un aprendizaje sin esfuerzo. Estos individuos convierten su condición de propietarios en la fuente única y absoluta de su derecho. Están firmemente convencidos de que no le deben nada a nadie y que, en todo caso, es la sociedad la que está en deuda con ellos, porque nunca acaba de satisfacer su demanda de derechos. (p. 122).

Sin embargo, queremos aclarar que no es este el concepto de autonomía que se presenta en este documento. Aunque sí se defienden firmemente los beneficios de la autonomía y la necesidad de su desarrollo, esto no se contrapone a la idea de que las alumnas aprenden por imitación o copian comportamientos o modelos en ocasiones, lo que es una forma natural de

aprendizaje en estas edades. Lo que se pretende es que, a lo largo de su recorrido, y teniendo presente su edad y maduración en cada momento, adquieran la capacidad de reflexionar sobre por qué actúan de manera determinada o imitan un comportamiento y que, a continuación, sean capaces de escoger otros caminos o buscar otras respuestas si consideran que hay un modo mejor de actuación. En este sentido, tampoco se relaciona la autonomía con un individualismo que no tenga en cuenta el contexto ni el resto de personas que en él conviven, sino todo lo contrario, ya que la empatía está presente en el concepto de autonomía presentado, así como una toma de decisiones teniendo en cuenta al resto de personas involucradas y la toma de consciencia y responsabilidad de las consecuencias de nuestros actos. Por otra parte, también se promueve la necesidad de una profundización en el aprendizaje de acuerdos, consensos y diálogo.

En esta línea, de acuerdo con las ideas de Little (2004, p. 22), es importante que seamos conscientes de que la autonomía no es sinónimo de autoaprendizaje, ya que el desarrollo de la misma no está limitada a un contexto que carezca de la figura del profesorado. La autonomía no implica descontrol, en el sentido de que es necesario tener presentes los factores más relevantes que debemos considerar para tomar la decisión más acorde al momento (Kamii y Devries, 1983, p. 5). Tampoco significa que la docente no tenga ninguna responsabilidad en el aprendizaje de las alumnas, ni se debe identificar autonomía con la idea de que estas realicen individualmente las actividades y se desarrollen de la mejor manera que les sea posible sin ningún tipo de guía o apoyo. En contraposición a esta idea, en este documento se defiende un concepto de autonomía en el que la alumna sea la protagonista de su aprendizaje, reflexione sobre el mismo y tenga oportunidad de elegir y modificar aspectos sobre este ya que “el alumno, desde su nacimiento, es parte activa de su propia evolución, una evolución que se basa en la actividad y en la autonomía.” (Pikler, 1984, p. 64). Esta idea es asimismo defendida por las autoras Sheridan y Pramling (2001) al afirmar que:

What we argue for is not for leaving the decision up to the child. The core of this issue is to involve children: to make them feel that they are competent to participate in decision-making processes by communicating with them, asking questions, listening to them in order to make them develop skills and a desire to argue for their standpoints. (p. 189).

La figura de la persona docente se concibe, por tanto, como una guía en el descubrimiento del aprendizaje que, además, debe ejercer el rol de observadora atenta y activa. Esta es la persona encargada de ofrecer *situaciones* en las que el alumnado pueda explorar, investigar y experimentar, respetando sus necesidades y características tanto evolutivas como personales e individuales (Molina, 1994:16). Sobre esta nueva concepción del rol de la docente se profundizará más adelante.

Con relación a todo lo anterior, es importante profundizar en la idea de participación del alumnado, elemento esencial para el desarrollo de su autonomía. Llegadas a este punto es necesario destacar el hecho de que las menores no sólo son ciudadanas del mañana, sino que lo son del presente y, por tanto, como se ha mencionado en la introducción de este proyecto y acorde con la legislación vigente, tienen pleno derecho a expresarse y ser escuchadas, así como a participar activamente en aquellos temas que les conciernen. La participación infantil

no debe concebirse como una actividad independiente, sino que debe estar ligada a la participación adulta y permanecer en constante interacción creando así un aprendizaje mutuo y un intercambio de ideas y perspectivas que permitan el acuerdo de las decisiones que afectan a todas, de forma que se establezca una socialización recíproca (Hart, 1993, citado en Casas, González, et al., 2008).

(...) la participación infantil supone, en primer lugar, aportar y cooperar para el progreso común. En segundo lugar, implica generar en los niños, niñas y adolescentes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. En tercer lugar, ubica a los niños niñas y adolescentes como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. (2008, p. 16).

La participación es un elemento imprescindible en la educación ya que está relacionada directamente con la finalidad de la misma. En este aspecto, Delors (1996), citado en Casas, González, et al. (2008, p. 410-411), afirma que existen cuatro dimensiones claves en la educación, las cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La participación interviene en estas cuatro dimensiones de forma que, para participar y tomar decisiones, es decir, para ser autónomas, se requiere estar informada y conocer los aspectos que intervienen en la toma de la decisión, para así poder analizar la información, reflexionar, pensar de manera crítica, contrastar y finalmente valorarla. Además, en relación a “aprender a hacer” y “aprender a vivir juntos”, es imprescindible adquirir las habilidades y capacidades necesarias para ejercer el derecho a participación, la cual siempre es una acción social y colectiva que, por lo general, afecta a más sujetos. Finalmente, es igualmente necesario conocerse a una misma e identificarse como persona única e individual para poder convertirse en una persona autónoma y tomar decisiones valorando las consecuencias que estas acarrearán, teniendo presentes las características y necesidades propias y del entorno, así como las posibilidades y limitaciones.

Por otra parte, para el desarrollo de la autonomía, es necesario trabajar la consecución de la independencia tanto emocional como instrumental. Esto supone que es importante superar la etapa en la que la persona requiere la aprobación continua de los demás a la hora de resolver cada situación, así como es necesario adquirir la capacidad para resolver estos problemas - acorde con cada etapa evolutiva- sin la necesidad de pedir ayuda constante a otras (Chikering, 1969 en Boud, 1988, p. 35). En relación con ello, se pone de manifiesto la necesidad de controlar nuestro poder como adultas a la hora de imponer castigos y ofrecer recompensas ya que ambos favorecen la heteronomía de la niña. Cuando se abusa de estos métodos, eficaces a corto plazo, el resultado es la conformidad de las niñas que realizarán unas acciones u otras, con el único fin y razonamiento de obtener un premio o evitar un castigo. Sin embargo, es necesario pasar a un aprendizaje más autónomo en el que las consecuencias sean reales y estén directamente relacionadas con sus actos y decisiones, las cuales han tomado libremente, sin considerar únicamente la valoración positiva o negativa de la persona adulta (Kamii y Devries, 1983, p. 4-5).

En esta línea, Piaget en su libro “El criterio moral en el niño”, citado por Dearden, Hirst y Peters (1982), afirma que:

La autonomía se basa en la heteronomía: la regla de un juego se le presenta al niño no ya como una “lex” externa, consagrada en cuanto que ha sido establecida por el adulto, sino como el resultado de una decisión libre y merecedora de respeto en la medida en que ha obtenido un consentimiento mutuo. (p. 416).

Esto supone la participación del alumnado en las decisiones tomadas y en las normas establecidas de forma que, al consensuarlas y aceptarlas libremente, las respeta y comprende el porqué de su importancia y necesidad.

La autonomía en una conducta debe estar guiada por la razón. Las leyes son acuerdos entre un grupo de personas que consideran buenas estas decisiones tomadas y que se aplican a nivel general, no a un caso particular y personal. Por ello se ha debido superar ese primer impulso natural que lleva a que nos decidamos guiados por la primera impresión o las primeras emociones tras el suceso. (Foulquié, 1968, p. 154).

La autonomía, por tanto, implica el gobierno de una misma y nos define como personas libres capacitadas para elegir y actuar de forma independiente, siendo conscientes y responsables de las consecuencias de nuestras acciones, y para desarrollar un pensamiento crítico sobre la información recibida del entorno formando así nuestras propias ideas, pensamientos, valores y sentimientos que nos concretan como seres individuales. Es decir, “elegir un camino o una decisión por ser plenamente conscientes de sus ventajas, inconvenientes, consecuencias, etc.” (Foulquié, 1968, p. 161).

Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick (2008, p. 15) hacen referencia al *pensamiento eficaz*, el cual define como “la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas.” Estas autoras defienden la importancia del desarrollo de este pensamiento en la escuela y la necesidad de que todas las alumnas adquieran dicha destreza.

Volviendo a la idea del “gobierno de sí misma” mencionada en los párrafos anteriores, surge la necesidad de potenciar la educación emocional, concepto que Bisquerra (2018) define en su página web² como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

² <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html> [Consulta: marzo 2018]

La competencia en educación emocional ayudará a alcanzar un grado mayor en la autonomía. En este sentido, también es necesario trabajar la empatía para poder tomar decisiones ajustadas a la situación tras una reflexión que, a medida que la niña madura, será más profunda.

La visión que solemos tener de nuestras emociones es que ocurren, que apenas tenemos control sobre las mismas y que normalmente nos controlan ellas a nosotros. A menudo nos llevan a hacer cosas que no haríamos si lo pensáramos con calma e impassibilidad, cosas que normalmente contradicen nuestros propios intereses. (...)

Los circuitos neuronales en el cerebro van desde el neocórtex racional hasta el centro emocional del cerebro y nos proporcionan cierto control sobre nuestras reacciones, permitiéndonos en muchos casos responder apropiadamente a las situaciones que se nos presentan. Sin embargo, estos circuitos no están desarrollados al nacer (...). En la mayoría de los casos, estos circuitos van desarrollándose a medida que el niño crece y aprende a responder de manera más apropiada. El ambiente del aprendizaje también juega un importante papel. La eficiencia de los circuitos neuronales viene determinada en gran medida por la experiencia. (Swartz, Costa, Beyer, Reagan, Kallick, 2008, p. 125).

Las emociones se relacionan y afectan de forma positiva o negativa a los aspectos de la cognición. La emoción, el funcionamiento social y la toma de decisiones están conectados según lo expuesto por la neurociencia. La información que pasa a la corteza cerebral para crear el pensamiento y elaborar las funciones ejecutivas ya está “impregnada de emoción” al haber pasado previamente por el filtro del sistema emocional en las áreas sensoriales específicas de la corteza cerebral. “Cognición y emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción.” (Mora, 2017, p. 46). Este autor afirma también que sólo se aprende aquello que se ama.

La emoción positiva genera químicos que facilitan la transmisión de impulsos; querer saber y sentirse bien sabiendo son tareas fundamentales que la escuela debe poner a disposición del alumno. Los pensamientos negativos generan químicos que bloquean la conexión entre los neurotransmisores. (Fernández Bravo, 2010, p. 6).

Retomando el concepto de empatía, ligado a las ideas presentadas en los párrafos anteriores, esta se define como:

La respuesta emocional que proviene de la comprensión del estado o situación de los demás, y que ‘es similar’ a lo que la otra persona está sintiendo. La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva), y la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. Así, la empatía debe favorecer la percepción tanto de las emociones (alegría, tristeza, sorpresa) como de las sensaciones (tacto, dolor) de otras personas. (Moya-Albiol, Herrero, Bernail, 2010, p. 90).

Específicamente en el contexto educativo –matizamos que en el contexto educativo no sólo se incluye el centro escolar, sino también el hogar de las alumnas, ya que en la infancia es necesario que exista una coordinación entre el centro y las familias para que se produzca un aprendizaje significativo, así como líneas de actuación similares para no crear inseguridad en la menor-, es imprescindible aplicar el desarrollo de la autonomía en las tareas diarias para que el alumnado adquiera las capacidades que definen este concepto haciendo uso de ellas en todos los ámbitos y momentos de su vida. Por ello, en el contexto educativo se debe ofrecer un clima de seguridad y confianza que permita a la niña investigar y explorar su entorno

próximo e interaccionar con las personas que forman parte del mismo, teniendo presente la figura de la maestra como una adulta que reforzará sus acciones y una persona de referencia a quien poder acudir para pedir consejo o ayuda y dialogar. Gracias a esto, la alumna conocerá sus capacidades y limitaciones que superará diariamente atendiendo a un desarrollo personal, lo cual está inmerso en el concepto de autonomía en cuanto a la capacidad para evolucionar como personas siguiendo un desarrollo madurativo progresivo que le permita una vez más forjar su personalidad.

Se debe tener presente que la autonomía conlleva una interacción entre la alumna y, no sólo la docente sino también con el resto de sus compañeras, quienes en múltiples ocasiones deberán establecer acuerdos y ayudarse las unas a las otras, de forma que el enriquecimiento sea bidireccional, adquiriendo un grado de autonomía mayor en conjunto. Es importante que se ofrezcan estas prácticas ya que estas situaciones son un reflejo de la sociedad en la que estamos inmersas, en la que el contacto y trabajo colaborativo con otras personas es constante. Como reflejan Piaget y Heller (1968, p. 30): “la autonomía en la escuela se propone dar a los alumnos una participación y colaboración activa en toda la vida de la escuela para desarrollar y afirmar la autonomía y la confianza de los alumnos entre sí y entre ellos y el maestro.” Por tanto, cuando se habla de autonomía personal, se tienen siempre presente nuestro entorno y las personas que lo componen.

Otro aspecto importante a tener en consideración en el desarrollo de la autonomía es la creatividad, la cual es un medio de capacitación para las personas, no un fin en sí misma. Por tanto, no debemos relacionar esta capacidad con las disciplinas artísticas y musicales a las que tantas veces ha quedado reducido este concepto, sino que consideramos la creatividad en todos sus aspectos teniendo presentes las oportunidades y posibilidades que esta ofrece.

El autor Ken Robinson define la creatividad en el programa de televisión *Redes*, del 27 de marzo de 2011, como “el proceso de tener ideas originales que aporten valor”. Robinson reflexiona también sobre la necesidad de valorar la creatividad como elemento clave en la educación a lo largo de todos los niveles educativos.

Relacionando las ideas de este autor con la autonomía, podemos observar que afirma que:

It is about customizing to your circumstances and personalize the education to people you are actually teaching. And doing that, I think it is the answer for the future, because it's not about expanding a new solution, it's about creating a model to education in which people develop their own solutions but with an external support based on a personalized curriculum. (Robinson, 2011: min 15:20).

Continuamente en la vida las personas se enfrentan a situaciones en las que necesitan analizar las posibilidades que tienen y actuar en relación a la decisión que parezca más acertada, siguiendo un razonamiento personal lógico y argumentado. En estas situaciones, la actuación es individual, de forma que cada persona se comportaría de manera diferente si ha alcanzado un cierto nivel de autonomía que le permite intervenir de forma independiente y no siguiendo los conocimientos o valores impuestos. Para estas respuestas, es necesaria la creatividad ya que nos permite afrontar situaciones de formas diversas pudiendo elegir entre un amplio

marco de posibilidades. Gracias a la creatividad se pueden ofrecer de forma continua soluciones originales que se adapten a nuestras características y necesidades, así como a las situaciones del entorno en las que se enmarcan.

“Se entiende la creatividad como la capacidad de aplicar y generar conocimientos en una amplia variedad de contextos con el fin de cumplir un objetivo específico de un modo nuevo.” (Kimberly Seltzer y Tom Bentley, 1999 citado en Moromizatu, 2007, p. 312).

La creatividad guarda una relación directa con la curiosidad (Freire, 1997, p. 23), la cual facilita y permite explorar el entorno y buscar alternativas a los conflictos que surgen a lo largo de nuestras vidas.

Robinson (2009, p. 25) y Gerver (2010, p. 21) coinciden en que el talento se debe potenciar en el colegio desde las primeras edades a través de la creatividad, ya que esta permite descubrir las cualidades en las que cada una destaca. Robinson asegura que todas las niñas tienen un talento excepcional y las adultas son quienes provocan la pérdida del mismo. Las niñas no tienen miedo a equivocarse y tienen una imaginación deslumbrante, de lo que se debe sacar provecho creando las condiciones idóneas para que desarrollen esta capacidad. Para que estas condiciones existan, es fundamental la labor de la persona docente como guía y facilitadora de materiales y creadora de entornos propicios para el aprendizaje. Como apunta Kloss, “teachers should attend to students' needs for challenges, to stretch their cognitive powers, and for supports, to reduce the threat of failure and help them cope with the insecurity of not knowing” (Kloss, 1994, p. 153). Para ello, se ha de romper con los esquemas tradicionales que se repiten en la mayoría de los centros educativos, en los que todo está planeado de antemano y tanto el profesorado como el alumnado se limitan a interpretar sus papeles como actores, idea que refleja Delval (2006, p. 15). Se necesita un marco educativo flexible en el que se dé cabida a las ideas y aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, adaptándose así a las individualidades de cada persona y, al mismo tiempo, considerando la educación en su conjunto.

Rodríguez de las Heras argumenta que el cerebro está capacitado para combinar los fragmentos de información que recibe y convertirlos en piezas de forma que después combine estas piezas de diversas maneras. Esto prueba la capacidad que tiene nuestro cerebro para ser flexible y crear nuevas ideas. Seleccionamos lo que necesitamos entre la multitud de información que la sociedad nos ofrece y lo combinamos atendiendo a nuestras características y necesidades. Para realizar estas acciones de forma ágil y diversa, es necesario que se estimule esta capacidad intrínseca en el ser humano desde las primeras edades en el contexto educativo; hay que dar libertad a las alumnas para que unan estos fragmentos de forma individual y autónoma, lo que propiciará el desarrollo de la creatividad y la consecución de numerosas creaciones. Estos procesos se pueden incorporar fácilmente en nuestras aulas a través de diversas actividades -como podrá comprobarse en la intervención práctica de esta investigación- y siguiendo una metodología participativa que fomente la autonomía del alumnado. Con esto se da una respuesta interactiva a la construcción de conocimientos.

El concepto de creatividad se relaciona con el de autonomía ya que la creatividad está presente en la toma de decisiones, en la investigación y exploración del entorno que nos rodea, así como la búsqueda de respuestas a los interrogantes que las alumnas se plantean. Se pretende favorecer un ambiente en el que el alumnado proponga ideas y soluciones constantemente por lo que el desarrollo de la creatividad es continuo. La creatividad “se refiere a la capacidad de generar ideas nuevas, hipótesis y soluciones novedosas a problemas” (Jové, 2017, p. 201). Es imprescindible potenciarla en las primeras edades y mantenerla durante todo el recorrido académico y la vida adulta porque proporcionará una estrategia de defensa ante las dificultades encontradas y nos permitirá ser más flexibles en todo tipo de situaciones sabiendo cómo adaptarnos a las circunstancias del momento. En esta línea se encuentran los *Hábitos de la Mente* nombrados a continuación, los cuales Costa y Kallick (2000):

1. *Persistencia*
2. *Manejo de la impulsividad*
3. *Habilidad para escuchar con empatía y entendimiento*
4. *Pensamiento flexible*
5. *Reflexión sobre el pensamiento (metacognición)*
6. *Búsqueda de la precisión*
7. *Cuestionamiento y planteamiento de problemas*
8. *Aplicación del conocimiento del pasado a situaciones nuevas*
9. *Pensamiento y comunicación con claridad y precisión*
10. *Recabación de datos con todos los sentidos*
11. *Creación, imaginación, innovación*
12. *Reacción con asombro y admiración*
13. *Aceptación de riesgos responsables*
14. *Capacidad para el sentido del humor*
15. *Pensamiento interdependiente*
16. *Apertura al aprendizaje continuo (p.7).*

La resolución de problemas está relacionada con el concepto de resiliencia, es decir, la capacidad que tenemos las personas para recuperarnos de situaciones adversas o traumáticas, sobreponiéndonos a ellas y adaptándonos al nuevo panorama que se nos presenta, siendo capaz de desarrollarnos psicológicamente sanas y con éxito (Muñoz y De Pedro, 2005, p. 111). La resiliencia es un proceso largo y complejo que se inicia en el momento del nacimiento.

De Pedro y Muñoz (2005) afirman, como la mayoría de los investigadores, que la resiliencia constituye un conjunto de procesos sociales e intra-psíquicos (cognitivos, afectivos, conativos y sociales) que permiten tener una vida sana en contextos que se caracterizan por ser estresantes, problemáticos y desfavorables. Estos procesos tienen lugar a través del tiempo, en la interacción del sujeto con su ambiente familiar, social y cultural. Pero los investigadores insisten una interesante novedad: la resiliencia no puede ser concebida como un atributo del sujeto, pues constituye un proceso interactivo entre la persona y su medio. El desarrollo óptimo de la resiliencia, por tanto, resulta de la interacción activa entre las capacidades de la persona y el medio físico y social (familia, centros educativos y comunidad), siempre teniendo en cuenta – insistimos - la fase evolutiva del sujeto. Esta acepción coincide, por tanto, con la definición de competencia, como veremos seguidamente, pues ésta sólo puede ser concebida a partir de los resultados obtenidos en el contexto (...).

Nosotros creemos que, aunque muchos investigadores conciben la resiliencia como una competencia que permite afrontar con acierto situaciones estresantes y dolorosas específicas, dicha competencia no

se refiere sólo a determinadas experiencias puntuales, sino también a la propia experiencia de vivir, que conlleva en todo caso situaciones dolorosas problemáticas de diferente grado e intensidad. La resiliencia así concebida constituye una competencia que define al sujeto, por formar parte de su ser, de su personalidad y de su manera de vivir.

Naturalmente, este planteamiento integral de la competencia de resiliencia le otorga un carácter vital y crítico a la misma, algo que en cualquier caso ya se podía apreciar en las definiciones del constructo que hemos ofrecido. Dicho de otro modo, la resiliencia constituye algo excepcional, y es en este sentido en el que la Educación, en todos los niveles, constituye el contexto natural para el aprendizaje y el desarrollo de la resiliencia, como de hecho sucede con todas las competencias. (Martínez González, 2011, p. 4-5).

Si tenemos en cuenta las definiciones anteriores, el concepto de autonomía está íntimamente ligado al de resiliencia, ya que esta capacidad de sobreponerse a los conflictos, de buscar soluciones adecuadas y de autorregulación impulsa la adquisición de un mayor grado de autonomía como personas.

En esta concepción de educación, no existen respuestas erróneas o reacciones equivocadas, de la misma forma que no existe una única solución buena o verdadera, sino que todas las opciones son válidas si comprendemos su procedencia y el razonamiento que ha seguido la persona para llegar a ella. Como apunta Kloss, “In multiplicity, knowledge is simply a matter of opinion. Professors, then, are not authorities with the right answers; they’re just people with opinions.” (Kloss, 1994, p. 152-153). Fernández Bravo expone que “error” y “mal razonamiento” no son sinónimos y lo considera una diferencia básica imprescindible.

El cerebro se encarga de generar razonamientos a partir de las informaciones registradas. Cuando un niño responde con un error científico no quiere decir que haya razonado mal, o su cerebro esté deteriorado –como algunos creen–. (...) Considero que el alumno comete error científico cuando hay discrepancia entre la respuesta que da y la respuesta que la ciencia espera. Por error lógico entiendo error en el razonamiento. Puede ocurrir entonces que en una respuesta dada se presente: a) error científico y error lógico, b) error científico y acierto lógico, c) acierto científico y acierto lógico, y, d) acierto científico y error lógico. Es tarea escolar de fuerte investigación didáctica buscar las causas de estas posibilidades y ser capaz de identificar el error o acierto, científico o lógico, de las respuestas que obtiene. (Fernández Bravo, 2010, p. 6).

En esta investigación no se defiende que todo es válido o que todas las respuestas deben catalogarse como correctas en las situaciones relacionadas con contenidos específicos, pero sí que es necesario conocer el origen, la lógica o el razonamiento de estas y trabajar a partir de ello, ofreciendo también ejemplos y contraejemplos que pongan en duda sus respuestas de una manera práctica, visible, experimental, pero sin que se sientan juzgadas, atacadas o humilladas por su error. El objetivo es conseguir que las alumnas lleguen a adquirir el conocimiento deseado, necesario y verídico, de una manera no agresiva que permita su comprensión, interiorización y asimilación.

Por otra parte, con relación al error, son numerosas las expertas que defienden la necesidad de este como proceso de aprendizaje, es decir, el error nos permite reflexionar sobre el proceso, reconocer los factores que inducen a este error, explorar nuevos terrenos y llegar a conclusiones diferentes (Halpern, 2014, p. 17).

De esta forma, una vez establecido el diálogo y la reflexión, serán las mismas niñas las que juzguen la validez de su comportamiento atendiendo a las normas establecidas previamente de forma común, al contexto, a sus compañeras o a su propia persona. Una vez más, se defiende la investigación y la exploración como medios para la consecución del aprendizaje y tenemos presente la posibilidad de equivocarse y aprender de ello.

Para finalizar, se destaca que no se pretende que el alumnado de Educación Infantil desarrolle en esta etapa por completo todos estos aspectos que incluimos en el concepto de autonomía. El desarrollo de la autonomía es un proceso largo y continuo que debe fomentarse a lo largo de la vida, especialmente en la etapa educativa. Como se especifica en el apartado siguiente dedicado a la importancia de desarrollar la autonomía, muchas de las habilidades requeridas para ser autónomo dependen no sólo de la práctica, el ambiente y las herramientas proporcionadas, sino del propio desarrollo natural de las personas. Sin embargo, consideramos necesario establecer unos hábitos relacionados con estos aspectos y comenzar a desarrollar todas estas habilidades para que el desarrollo de la autonomía se produzca de forma progresiva, sin adelantar etapas, pero aprovechando el potencial de cada alumna en cada una de ellas. Por tanto, la teoría descrita en este apartado es válida para toda la etapa educativa, aunque esta investigación se centre en la etapa correspondiente a la Educación Infantil. En cursos superiores, se deben adaptar las actividades y objetivos a las características del alumnado propias de su edad y específicas de su personalidad y contexto.

Se presenta a continuación una figura que resume los conceptos claves incluidos en el término *autonomía*. Todos ellos guardan relación entre sí y por ello se presentan en forma de engranaje. Se han agrupado en cuatro ruedas en función de la interdependencia de unos con otros, que implica y posibilita trabajar en una sola actividad o rutina los conceptos agrupados. Las dos ruedas superiores guardan gran relación entre sí, al igual que las dos inferiores. También existe relación entre los conceptos (engranaje) de la derecha, lo mismo que entre los de la izquierda.

Los conceptos de la rueda azul son básicos para poder explorar, experimentar e investigar y se consideran imprescindibles para alcanzar el conocimiento de una misma, concepto que se incluye en la rueda amarilla.

En cuanto a los conceptos de la rueda roja, suponen el primer paso para poder tomar decisiones y resolver problemas, en los que la creatividad juega un papel primordial, para lo cual es necesario ser capaz de analizar las consecuencias y asumir la responsabilidad derivada de estas acciones, todos ellos elementos incluidos en la rueda verde.

Respecto a la relación de las ruedas de la izquierda, se considera que la empatía, las emociones, la autorregulación y la resiliencia son requisitos para poder establecer diálogos de manera óptima, reflexionar y pensar de manera crítica teniendo en cuenta diferentes puntos de vista y el estado emocional en el que nos encontramos, así como conociendo las dificultades a las que debemos sobreponernos, siendo capaz de adaptarnos a estas situaciones. Por ello, también son considerados como elementos claves en los procesos de participación.

En cuanto a la conceptualización de las dos ruedas de la derecha, su interrelación se basa en que, para poder desarrollar los conceptos incluidos en la rueda verde, primero es necesario conocerse a una misma y el contexto en el que se enmarcan las situaciones a las que nos enfrentamos, habiendo, por tanto, experimentado diferentes posibilidades e investigado y explorado los límites en los que se encuadra el contexto.

Figura 1.

Resumen de los conceptos claves incluidos en el término autonomía



2.2. Importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia

Analizado y concretado el concepto de autonomía, es necesario reflexionar acerca de su importancia en el ámbito educativo. El desarrollo de la autonomía debe comenzar en los primeros años de vida porque la etapa correspondiente a la Educación Infantil es crucial en la maduración y estructuración del cerebro de las personas.

Por otra parte, teniendo presente la influencia del contexto en el ámbito educativo, la educación debe dar respuestas a los cambios que se producen en la sociedad y, por tanto, proporcionar al alumnado herramientas útiles para desenvolverse en esta. Estamos de acuerdo respecto a los postulados de Prensky (2015) cuando afirma que:

En la mayoría de los lugares (...) prácticamente no se respeta a los niños. No les hacemos ni caso, ni lo intentamos siquiera. Les imponemos unos objetivos que en realidad son nuestros objetivos, no los de ellos. Les decimos adónde tienen que ir y lo que tienen que hacer con más o menos exactitud. Los recompensamos no por ser independientes o comportarse como individuos, sino por cumplir con nuestros "estándares". Esperamos que toda su vida educativa se circunscriba al aula y a actividades relacionadas con el centro educativo. Muy de vez en cuando se les pide que realicen un proyecto relacionado con el mundo real. Los niños de hoy en día están infravalorados porque prácticamente no les permitimos tomar conciencia de todo lo que pueden hacer, especialmente para mejorar el mundo. Casi nunca les pedimos que busquen problemas reales y traten de solucionarlos, en gran medida porque pensamos que hacerlo corresponde a los adultos. Solo los mejores profesores tienen el valor de decir a sus alumnos: "sorpréndeme", y facilitarles para ello unos parámetros realmente amplios. (...)

Es necesario que "la educación deje de centrarse en que los chicos aprendan un currículo prefijado formado por materias y destrezas que han quedado desfasadas y son excesivamente dirigidas y tremendamente rígidas. Ahora se trata de llevar el foco de atención hacia el convertirse o llegar a ser. Ayudar a nuestros chicos a llegar a ser las personas que quieren ser -y los adultos que queremos tener en nuestra sociedad- es la verdadera educación que se requiere hoy en día. (p. 48-50).

Es imprescindible "dejar hacer" a las niñas, en lugar de proporcionarles todo hecho y resuelto ya que de esta forma se experimenta una reacción emocional, lo que promueve la memorización sólida de lo aprendido. Además, a través de esta experiencia se ratifican los errores cometidos, que son una gran fuente de aprendizaje (Mora, 2017, p. 137).

Diversas investigadoras promueven la necesidad de reconocer los derechos que tienen las niñas, plasmados en las convenciones de las Naciones Unidas, en donde se les otorga el derecho a opinar, expresar sus puntos de vista, tomar decisiones y ser escuchadas y tenidas en cuenta, que es una de las principales ideas defendidas por Tonucci (1997). Sheridan y Pramling (2001) defienden que si se pretende que las personas tengan valores democráticos y los sigan para el buen funcionamiento de la sociedad, es necesario que las alumnas tengan oportunidad de practicar situaciones en las que haya de aplicarse estos valores. Es necesario que las alumnas se enfrenten a situaciones en las que deban tomar decisiones y llegar a acuerdos porque a través de la práctica es la única manera de desarrollar estas habilidades y competencias.

At the beginning of the twentieth century, Dewey ([1916] 1999) argued the importance of education for the development of democracy, stating that it is through education that children become part of humanity's social development. He meant that it is only through children's own experiences of participation, mutual understanding and shared interests that a good society can develop. He

emphasised the importance of dialogue, undisturbed communication and a shared judgement between equals (p.172).

Por todo ello es de vital importancia que en la infancia se desarrollen las herramientas y destrezas necesarias para la búsqueda de este conocimiento, de manera que prime el análisis del mismo y su utilización, por encima de la memorización de contenidos y datos. Es en este momento en el que el desarrollo de la autonomía, teniendo en cuenta lo que esta engloba, juega un papel fundamental, y todavía más si se tienen presente los nuevos estudios realizados en el campo de la neurociencia acerca del funcionamiento de nuestro cerebro.

Durante años se defendió la creencia de que las niñas al nacer eran como una tabula rasa, es decir, que carecían de cualquier tipo de conocimiento o ideas y que, por tanto, a medida que crecían, las adultas debían ir “llenándolas con conocimiento” de igual manera para todas. Sin embargo, diversas profesionales a través de estudios demostraron que cada niña es distinta al nacer y que, aunque existe una base genética que determina en ciertos aspectos a cada persona, el entorno también influye en ella desde el primer momento (Marina, 2011, p. 60). El cerebro se desarrolla en una interacción compleja entre los factores genéticos y las experiencias que se tienen a lo largo de la vida. Estas experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la forma en la que se organiza el cerebro y, por tanto, afectan directamente a la naturaleza y las capacidades de la persona adulta. Se debe tener presente que, aunque no se recuerden las primeras experiencias vitales o las interacciones con las personas que nos cuidaban, estas tienen una gran influencia en nuestros esquemas cerebrales y determinarán nuestras futuras relaciones con aquello que nos rodea (Pizarro, 2003, p. 184).

Aunque el cerebro de todo ser humano esté programado genéticamente para aprender, procesar, consolidar y recordar un aprendizaje, y los sistemas y funciones involucrados en este proceso también sean los mismos en los seres humanos con un desarrollo normal, sería importante que el educador considerara que el alumno además de aprender de manera visual, auditiva, lingüística y lógica, tiene la capacidad de aprender de manera reflexiva, impulsiva, analítica, global, conceptual, perceptiva, motora, emocional, intrapersonal e interpersonal. (Campos, 2010, p. 7).

Es importante ofrecer la oportunidad de que el cerebro dirija el comportamiento a partir de la captación, la elaboración y la producción de información de forma que, como se destacaba en el concepto de autonomía, seamos capaces de detectar los errores y de buscar soluciones creativas que se adapten a cada persona, momento y contexto específicos (Marina, 2011, p. 135).

Aprender es construir un significado para los estímulos, las necesidades y las interrelaciones que se producen entre el yo -consciente e inconsciente-, los otros y el contexto en acción.

El aprendizaje es una herramienta que permite situarnos en un contexto determinado, dentro de una comunidad específica, y se inserta en un momento preciso -se sitúa en un momento concreto de nuestra historia personal-. Nada que incumpla estas condiciones tiene demasiada oportunidad de permanecer en nuestra memoria. Sin embargo, la enseñanza tradicional parece obstinarse en experimentar modelos que incluyen estos elementos y sigue basada en la transmisión de contenidos estáticos, descontextualizados y ajenos a las personas que aprenden.

Hay razones para pensar que una enseñanza transmisiva no tiene demasiada utilidad para la sociedad global en la que vivimos, en la que se valora más el desarrollo de competencias que la acumulación de contenidos. Igualmente parece necesario incorporar los hallazgos que nos aporta la neurociencia y los

estudios sobre cognición humana que describen un cerebro plástico, interrelacionado con el contexto y las personas, y en continua interacción. (Vergara, 2015, p. 45-46).

Como se apunta en los párrafos anteriores, en los últimos años la neurociencia está abriendo sus puertas al mundo educativo para conocer en profundidad cómo funciona nuestro cerebro y, por tanto, cómo aprendemos, lo cual resulta de gran interés y vital importancia para el ámbito educativo.

Lo que la neurología denomina plasticidad cerebral: la posibilidad de nuestro cerebro de permanecer abierto a las continuas influencias del medio durante toda la vida y ser modificado por él.

Los científicos definen la plasticidad como “la capacidad de algunas sustancias de ser moldeadas o conformadas”, y definen plasticidad nerviosa o neuroplasticidad como la propiedad que tienen las neuronas de reorganizar sus conexiones sinápticas en respuesta a un estímulo. Este estímulo puede bien ser externo, o interno (agentes humorales o comunicación química intercelular).

En definitiva, el cerebro está estructuralmente determinado por el genoma, pero modelado por la experiencia. Las influencias del entorno modelan el cerebro alterando la intensidad de las conexiones sinápticas de distintas formas:

- (1) se pueden reforzar, debilitar o eliminar (podar) las sinapsis formadas por una información codificada genéticamente en un principio;*
- (2) se pueden formar nuevas sinapsis como respuesta a la experiencia;*
- (3) se pueden producir aumentos temporales de conexiones entre las neuronas, en caso de la memoria a corto plazo o de trabajo;*
- (4) las sustancias tóxicas, y las experiencias que han causado estrés o distracción mental, pueden llevar a la eliminación de las sinapsis.*

(...) Los fallos en su nutrición y en su educación pueden producir trastornos irreversibles en las funciones mentales, lo que, por desgracia, sucede en millones de niños. (Pizarro, 2003, p. 154).

Se ha comprobado que el cerebro no es estático, sino que es capaz de generar nuevas neuronas en un proceso denominado neurogénesis, aunque no se sabe con exactitud si este proceso está limitado a los primeros seis o siete años o si se produce a lo largo de toda la vida. Las expertas sí parecen ponerse de acuerdo en cuanto a la afirmación de que el cerebro está capacitado para ser modificado y establecer nuevas conexiones neuronales a lo largo de toda la vida (lo que implica que podemos seguir adquiriendo nuevos conocimientos y competencias en la etapa adulta), es decir, tiene una gran plasticidad y es capaz de adaptarse en todo momento al entorno, respondiendo de forma dinámica a su interacción con el mismo y modificándose en relación a su uso (Vergara, 2015: 36-37).

Sin embargo, los estudios prueban que existen ciertos “períodos sensibles” en los que el número de neuronas es mayor y en los que se presenta la posibilidad de establecer más sinapsis entre las neuronas y de que estas conexiones sean más fuertes, destacando los tres primeros años de vida como aquellos en los que existen un gran número de conexiones sinápticas que, determinadas por el genoma, se moldean gracias a la experiencia. A través de estudios microscópicos se ha podido comprobar que en los primeros seis años el cerebro presenta el doble de sinapsis que el cerebro adulto e, igualmente, consume el doble de energía (Pizarro, 2003, p. 151). Con esto, se destaca que en la infancia el cerebro experimenta cambios de gran importancia, los cuales están más relacionados con las conexiones

neuronales que con el número de neuronas.

En el proceso de maduración cerebral las neuronas llevan a cabo diferentes procesos neurobiológicos. Así, muchas sinapsis pueden ser generadas (sinaptogénesis), otras pueden ser eliminadas (pruning), pueden generarse nuevas conexiones en los mismos terminales o en terminales cercanos a los de otras neuronas (dendrogénesis), pueden conectarse nuevas neuronas distantes entre sí (mielogénesis) o muchas conexiones pueden ser estructuradas y/o afianzadas en base a la información sistemática recibida y por último pueden también generarse nuevas neuronas (neurogénesis).

Estos procesos neurobiológicos tienen enorme importancia para la enseñanza puesto que la gran mayoría de este incremento espectacular de conexiones neuronales no tienen una finalidad específica y solamente la estimulación ambiental conseguirá una dirección concreta sobre todo mediante el posterior podado o pruning, bien sea cuantitativo, en cuanto al número de sinapsis, o cualitativo en cuanto a la calidad de las conexiones. La eliminación de las sinapsis no se da uniformemente en todo el cerebro, sino que varía en función de áreas concretas, por ejemplo las áreas frontales, tan importantes en el proceso educativo, sufren un paulatino podado hasta la adolescencia o inclusive más tarde (Ortiz, 2009:136).

Por tanto, el ambiente es determinante en el desarrollo del cerebro y en cómo y qué conexiones neuronales se producen, por lo que se ha de ser consciente de ello al ejercer nuestro rol como docentes y al preparar el entorno educativo, especialmente en la etapa de Educación Infantil en la que se produce uno de los períodos sensibles claves con mayor desarrollo sináptico.

Sin embargo, debemos aclarar que, aunque se defiende la importancia de la estimulación cerebral en la infancia y la preparación del ambiente y las actividades propuestas adaptadas a las necesidades y características de las menores, cabe destacar que la hiperestimulación puede ser perjudicial para el correcto desarrollo del cerebro porque es posible que este no sea capaz de asimilar toda la información recibida. Es recomendable estimular el cerebro de forma lenta pero continua (sin necesidad de que sea intensiva), respetando los tiempos de descanso necesarios y los ritmos que marcan la vida de las niñas. Una estimulación que se produzca en un ambiente tranquilo, relajado, seguro, estable emocionalmente y que disponga de una amplia variedad de estímulos.

El tiempo, frecuencia y tipo de estimulación, así como los períodos de descanso serán claves para un buen desarrollo del cerebro en esta etapa infantil. No olvidemos que el estado basal del cerebro de estos niños es mucho más lento que el de las personas mayores, las ondas cerebrales lentas (delta y theta) superan a las ondas rápidas (alfa y beta). La estimulación ordenada y dirigida en esta etapa de la vida originará no solamente más conexiones y redes neuronales sino que éstas serán más certeras y específicas, en cambio, la hiperestimulación conseguirá más sinapsis y conexiones neuronales sin una dirección especial. (Ortiz, 2009, p. 41).

De lo anterior se deduce que resulta imprescindible reflexionar sobre la manera en la que se trabaja en las aulas de infantil, si se parte de la base de que “mientras más conexiones neuronales se establezcan, mayor posibilidad habrá para pensar, aprender, crear” (Costa y Kallick, 2000), por lo que es imprescindible fomentar y reforzar la producción de estas sinapsis. Por esto, Gamo (2012) propone que las nuevas pedagogías deben cumplir las siguientes premisas:

- Adaptar las condiciones del aprendizaje a las necesidades de activación y estimulación de las capacidades neurocognitivas.

- *Desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que centren el objetivo didáctico en el entrenamiento de las operaciones mentales, necesarias para nuestra adaptación práctica.*
- *Atender a las necesidades del cerebro en desarrollo.*
- *Incorporar la motivación como un recurso para mejorar las condiciones del aprendizaje y hacer que estos sean más significativos.*
- *Dirigir los esfuerzos en la búsqueda de los talentos individuales y potenciar dichos talentos.*
- *Enseñar y trabajar la creatividad. Las sociedades tecnológicas requieren de sujetos creativos y flexibles.*
- *Crear el marco apropiado que nos permita potenciar las conductas de emprendimiento para tener un espíritu emprendedor, sin miedo al fracaso. Para ello se antoja necesario dejar de penalizar el error en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Adaptar e incorporar las nuevas tecnologías como herramientas didácticas válidas para activar y desarrollar las capacidades neurocognitivas.*
- *El papel de los maestros/profesores debe ser el de entrenadores y mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Requieren adquirir conocimiento sobre el funcionamiento y desarrollo del cerebro, para que tengan la capacidad de ofrecer los estímulos intelectuales que necesita el cerebro, de esta forma se pueden desarrollar las capacidades cognitivas y resulta más fácil y significativo el aprendizaje, así como mejorar su conocimiento y destrezas en el manejo de las herramientas tecnológicas. (p.11).*

Por otra parte, se destaca que en los cinco primeros años el hemisferio derecho se muestra potencialmente activo, de manera que permite a la niña construir una representación del mundo que le rodea y explica por qué todas las niñas son lúdicas, creativas, libres, curiosas y comienzan a desarrollar su autonomía (Pizarro, 2003, p. 97). Sin embargo, aunque hay actividades que parecen tener más relación con uno de los dos hemisferios, estos están conectados por el cuerpo calloso permitiendo un intercambio de información entre ambos. Es de vital importancia reforzar las conexiones que se producen en este cuerpo calloso (OCDE, 2007).

Los sistemas de organización motrices, el tiempo de elaboración de los procesos completos desde la estimulación hasta la respuesta, las tareas del aprendizaje dentro de ambientes dinámicos, serán los adecuados en el desarrollo cerebral de esta etapa de aprendizaje preescolar. La información en esta etapa debe ser clara, concisa, debe prevalecer un ambiente lleno de movimientos, colores, riqueza estimular novedosa; participación, juegos, música, conductas cercanas a las actividades de la vida diaria, el entorno emocional, social y familiar estable en el que se encuentra el niño, serán básicos para el buen desarrollo y funcionamiento cerebral. (Ortiz, 2009, p. 49).

Siguiendo en esta línea, en relación al concepto de autonomía que se presenta al comienzo de este proyecto, dentro de los períodos evolutivos naturales la maduración del córtex prefrontal es facilitada a través de la estimulación de preguntas por parte de la niña, animándola a que busque soluciones creativas a estas cuestiones, así como fomentando el desarrollo de destrezas de comparación, contraste y reflexión para finalmente utilizar el conocimiento como guía para el resto de situaciones o relacionarlo con los nuevos aprendizajes, en lugar de concebir el conocimiento como un cúmulo de datos aislados. Defendemos que todo esto debe producirse de manera constante en el aula. El cerebro se desarrolla en mayor medida en los procesos de búsqueda de soluciones diferentes a los problemas de la vida diaria, en lugar de seguir las rutinas establecidas para resolver estas situaciones. Por ello, Ortiz (2009) defiende que:

(...) hay que fomentar los problemas de gran complejidad para que los procesos de análisis y toma de decisión sean cada vez más complicados con el fin de favorecer un mayor desarrollo neuronal. Si conseguimos que los niños lleven a cabo muchos procesos distintos para solucionar problemas conseguiremos un mayor desarrollo neuronal y mayor número de conexiones sinápticas en áreas prefrontales. (p. 197).

Se rechaza, por tanto, la idea de la escuela tradicional que defiende que existe una única “respuesta correcta”, la cual el alumnado debe interiorizar, memorizar y reproducir. Jensen señala que el ser humano ha sobrevivido y evolucionado gracias a su interés por explorar nuevos caminos y respuestas, sin conformarse con la “verdad” probada y cierta de antemano. Gracias a esta curiosidad por la exposición de respuestas nuevas, se desarrolla un cerebro adaptativo, capaz de tolerar los cambios que se producen en el ambiente y las nuevas situaciones a las que debe enfrentarse a lo largo de la vida. Esto último está muy relacionado con la importancia del desarrollo de la resiliencia, elemento inmerso en el proceso del desarrollo autónomo de la persona.

Nuevamente en contraposición a la idea de la metodología tradicional en la que las alumnas son meras receptoras de los contenidos relatados por las docentes, existen investigaciones – entre las que destacan las realizadas por el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) lideradas por Rosalind Picard- que exponen que la actividad cerebral de las alumnas durante una clase magistral es menor que la actividad del cerebro cuando duermen (Poh, Swenson y Picard, 2010). Además, es importante tener presente que en estas clases magistrales las alumnas se dedican casi exclusivamente a escuchar, con lo que los estímulos cerebrales son bajos, lo cual provoca que normalmente se inhiba la motivación y las variables afectivo-sociales y, por tanto, se inhiben también las respuestas de acción y reacción mental. Relacionando estas últimas investigaciones con la idea presentada en los párrafos anteriores en los que se defiende un conocimiento que parte de la búsqueda, la reflexión y el diálogo, Fernández Bravo (2010) expone:

Diferente fijación cerebral se observa cuando presentamos propuestas desafiantes de obligado esfuerzo intelectual, o generamos diálogos abiertos a la búsqueda de conocimiento mediante intervenciones que permiten al aprendizaje el protagonismo que necesita. En estas situaciones no es la información, sino la formulación de preguntas la que reina de modo supremo. La actividad cerebral aumenta, y aumenta la cantidad de respuestas que se despliegan ante los estímulos percibidos. Se activan las atribuciones, la motivación, la reflexión, la autoestima. El cerebro consciente registra mucha más información, se mejora la memoria de trabajo y se retiene durante más tiempo. (p. 5).

Como respuesta a todo ello, se están desarrollando estudios para comprobar cómo influye el movimiento y el ejercicio físico en el proceso de aprendizaje. Diversos estudios apuntan que hay indicios de que el ejercicio y el movimiento ayudan significativamente al desarrollo del hipocampo, así como influye en ciertas capacidades de la memoria. En una investigación realizada por Sibley y Etnier se analizaron 44 estudios cuyos participantes eran niñas de entre cuatro y dieciocho años y se analizaron diversas categorías cognitivas, entre ellas tests verbales y matemáticos, resultados académicos y habilidades perceptivas. Los resultados demostraron que el ejercicio físico es beneficioso en todas las categorías cognitivas que fueron analizadas, excepto en el caso de la memoria. Además, atendiendo al rango de edad, encontraron mayores beneficios entre las alumnas de entre cuatro y siete años y en el grupo de alumnas de entre once y trece años (Sibley y Etnier, 2003). En otro estudio, se demostró que el ejercicio físico mejora la capacidad lectora de manera significativa, así como que las alumnas que realizaron ejercicio físico previo obtuvieron mejores resultados en pruebas de ortografía y matemáticas que aquellas que no realizaron ejercicio físico, aunque esta diferencia no es significativa, probablemente debido a los tests aplicados, según las autoras de

esta investigación (Hillman et al., 2009).

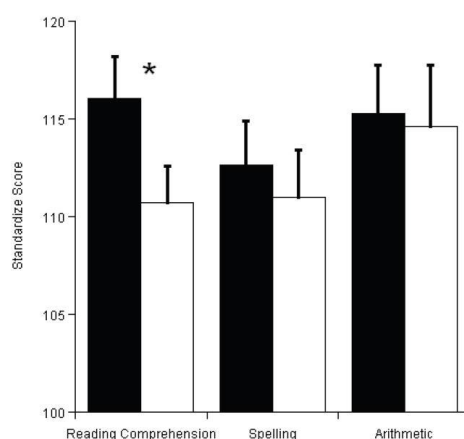


Figura 2. Resultados de la comparación de las pruebas en comprensión lectora, ortografía y matemáticas de las alumnas que realizaron ejercicio físico (barras en negro) con las que realizaron una sesión de reposo (barras en blanco).

Fuente: Hillman et al. (2009). *The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children.*

Por otra parte, situaciones de estrés continuadas originan una atención baja y dispersa, así como una apatía y otro tipo de respuestas que repercuten de manera negativa en el aprendizaje de las alumnas. Se ha comprobado que los síntomas producidos por el estrés mejoran a cualquier edad con la práctica de ejercicio aeróbico, lo que “cambia la configuración el cerebro en aquellas áreas que tienen que ver con el aprendizaje y la memoria” (Mora, 2017, p. 75).

Con esto se recalca la importancia de que no sólo se promueva la implicación de las alumnas en las clases a nivel cognitivo, sino que también es necesario ofrecer momentos y actividades en las que las alumnas –especialmente en la primera etapa de la infancia- se muevan, manipulen de forma activa los recursos disponibles y exploren el entorno y las posibilidades que este ofrece. Además, se debe dar la oportunidad al alumnado de que realicen acciones y actividades cotidianas de la vida real, las cuales muchas veces se les dan hechas. La investigadora Rossmann (s.f.) en un estudio longitudinal concluyó que, si estas prácticas comienzan a los tres o cuatro años, el control de sí mismas, el sentido de la responsabilidad y las relaciones sociales en la etapa adulta son mucho mejores.

También es necesario el contacto físico en los primeros años de vida, lo cual afecta directamente al desarrollo cognoscitivo. Por tanto, además de considerar primordial el movimiento físico de las niñas en nuestra tarea docente, se debe tener también presente el contacto directo entre las iguales y entre las alumnas y la persona adulta de referencia; estímulos que propiciarán el correcto desarrollo del cerebro, según las investigaciones realizadas con bebés. Hay indicios de que los procesos educativos que potencian la interacción social desde muy temprano producen, a largo plazo, cambios positivos en las niñas, los cuales facilitan todo aprendizaje posterior (Mora, 2017, p. 54). Además, en esta interacción entre iguales, se originarán conflictos y confrontaciones de ideas, que, a su vez, estimulan de manera determinante la reflexión, el diálogo y la búsqueda de conocimiento y

acuerdos.

Siguiendo esta idea, se destaca que la curiosidad juega un papel fundamental en la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos ocasionados y en la necesidad de la adquisición de conocimiento provocada por los interrogantes planteados. Para fomentar esta curiosidad, la actitud de la docente es determinante. Varios estudios apuntan que cuando la persona adulta tiene una actitud positiva hacia la indagación de las posibilidades que el entorno o un material nos ofrece, la niña se siente más segura para explorar este campo y satisfacer su curiosidad innata, descubriendo así nuevas oportunidades de aprendizaje y planteándose nuevos interrogantes, los cuales fomentarán el desarrollo del cerebro y propiciarán un aprendizaje más significativo (Engel, 2011, p. 642-643).

La niña, al satisfacer su curiosidad explorando los pequeños elementos que encuentra a su alrededor, desarrolla su deseo por el conocimiento y comienza a ser autónoma progresivamente en su inspección por conocer los mecanismos que rigen dichos elementos y su funcionamiento (L'Ecuyer, 2012, p. 23). Especialmente en los primeros años de vida, uno de los mayores estímulos que encienden la curiosidad y motivación de la niña es el juego (Mora, 2013, p. 74), en el cual la menor tiene la oportunidad de participar de una forma activa estableciendo normas y acuerdos a través del diálogo y la puesta en común de ideas y opiniones. A través del juego, las niñas recrean situaciones y experiencias a las que pueden enfrentarse en su vida cotidiana, lo que les permite experimentar y explorar las diferentes maneras de afrontarlas.

Aquello que despierta e incentiva la curiosidad es lo que motiva a las personas, que tiene algún significado para ellas y se puede relacionar con elementos o situaciones de su vida.

El objetivo principal de la motivación es que el niño pudiese facilitar, lograr e integrar en su propio desarrollo, de forma equilibrada, los procesos afectivos, cognitivos y conductuales en orden a un equilibrio global en su actividad académica, esto conseguirá que las conductas diarias sean cada vez asumidas de forma más positiva y que cada vez esté mucho más interesado en mejorar el conocimiento debido a la mayor autoeficiencia y logros que tienen sus conductas, con el consiguiente refuerzo positivo intrínseco de las mismas. (Ortiz, 2009, p. 184).

Este aprendizaje significativo, en las primeras edades, se produce a través del contacto directo de la niña con los materiales, el entorno y las personas de su alrededor. Las terminaciones nerviosas que existen en las yemas de nuestros dedos estimulan al cerebro, de manera que la manipulación de materiales favorece la comprensión, lo que provoca que se activen varias áreas cerebrales, frente a la pobre actividad neuronal provocada por la memorización sin comprensión (Fernández Bravo, 2010, p. 5). Con esto se incide en la necesidad innata de la pequeña de manipular todo a través de los cinco sentidos, por lo que hay corrientes pedagógicas -sobre las que se profundiza en apartados posteriores- que defienden la importancia del contacto directo de la menor con la naturaleza. Además, se han publicado investigaciones recientes llevadas a cabo en Noruega en las que se confirman algunas de las ventajas de un contacto frecuente de las niñas con la naturaleza. Entre estos beneficios se destaca que las alumnas en cuyo centro infantil tuvieron más contacto con la naturaleza y prácticas en el exterior, mostraron menos síntomas de inatención e hiperactividad, así como

las capacidades de atención y memorización eran mucho mayores (Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkus y Borge, 2017).

En los primeros años maduran considerablemente las estructuras subcorticales, límbicas y vestibulares, las vías sematosensoriales y las áreas primarias corticales, lo cual promueve que la niña interactúe con el ambiente mostrando una alta motivación y que tenga una capacidad extraordinaria de percepción y observación a través, en gran medida, de las emociones (Ortiz, 2009, p. 47). Además, se debe tener presente que:

(...) un niño no comienza a aprender con ideas y con abstractos, sino con percepciones, emociones, sensaciones y movimiento, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real, fuente primigenia de los estímulos y primer maestro del niño. Es el mundo, y todo lo que hay en él y frente a él, lo que primero enseña al niño. Y aprender bien de ese mundo es básico, no solo cuando niño, sino después en las enseñanzas regladas y para el resto de su vida, pues estas sensaciones y percepciones y sus experiencias serán los cimientos de su futuro aprendizaje abstracto. (Mora, 2013, p. 60).

Algunos autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1983), defienden que la niña aprende un contenido sólo cuando es capaz de interiorizarlo de manera que le atribuye un significado, relacionándolo con los aprendizajes previos y los esquemas, flexibles y operativos, que se han ido asentando en su cerebro para comprender la realidad que le rodea.

Con relación a esto, una vez más se defiende la importancia de la educación emocional a lo largo de la etapa educativa, comenzando desde los primeros años, de manera que la alumna pueda expresar y comprender lo que sienten ella y las personas que le rodean. A medida que la persona es más competente en este ámbito, será capaz de controlar estos estados dependiendo de la situación y aprenderá a cambiar de plataformas emocionales. En este punto es importante recordar que no existen emociones buenas o malas ya que todas ellas son necesarias y tienen su función; son respuestas adaptativas que garantizan la supervivencia (Romera, 2017, p. 55-56). Aguado (2014), matizando la definición de Aristóteles, expone que la inteligencia emocional hace referencia a “saber escoger la emoción adecuada en cada contexto en concreto y en cada momento y gestionarla con la intensidad oportuna”. Como maestras, debemos ayudar a las alumnas a cambiar de plataforma para que se produzca un aprendizaje significativo desde lo que Martínez y Esteban (2015) denominan C.A.S.A, es decir, aprender desde la Curiosidad, Admiración, Seguridad o Alegría.

Esto último está relacionado con el gobierno de sí misma o autocontrol que se mencionaba en el concepto de autonomía. Las investigaciones destacan que las funciones sociales complejas dependen de un correcto funcionamiento de determinadas áreas de la corteza prefrontal, pero es necesario una buena educación en este ámbito. Esta práctica educativa puede predecir el posible éxito o fracaso social de una niña con grandes repercusiones en la vida adulta (Mora, 2017, p. 115).

Por otra parte, trabajar en el aula las emociones es imprescindible para el logro de la interacción social que se produce en estas y en la vida cotidiana de las alumnas, facilitando el componente afectivo necesario en las relaciones con otras personas. En esto, la autorregulación juega un papel determinante, de manera que es el elemento clave para lidiar

con determinadas situaciones, para saber reaccionar ante las respuestas emocionales de las demás y para ser capaz de crear y mantener relaciones positivas con las iguales (Denham y Burton, 2003).

En el apartado anterior dedicado al concepto de autonomía en la infancia, se apuntaba la importancia de las emociones en el aprendizaje en general y en el desarrollo de la autonomía en particular:

Hoy no cabe ya duda, y se puede afirmar resolutivamente, que es en la emoción en donde residen los fundamentos básicos de una buena enseñanza, que sin emoción no hay procesos ensamblados y coherentes, ni toma de decisiones acertada ni procesos de aprendizaje y memoria sólidos. (Mora, 2017, p. 69).

Behaviour that is more autonomous has been associated with more creative learning and engagement (e.g., Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007), greater energy and vitality (Ryan & Frederick, 1997), lower stress and higher well-being (Weinstein & Ryan, 2011), and more rewarding socialization and relationships (Knee, Lonsbary, Canevello, & Patrick, 2005; Niemiec et al., 2006), among other positive outcomes. (Weinstein, N.; Przybylski, A. K.; Ryan, R. M., 2012, p. 397).

Por otra parte, no se puede olvidar el afecto y la empatía hacia el alumnado como factores determinantes en la etapa infantil para el correcto desarrollo de las capacidades ejecutivas.

Retomando la idea de la motivación como factor clave en la interacción de las niñas con el medio y su consecuente aprendizaje, se expone que la motivación está directamente relacionada con la participación, ya que gracias a la oportunidad de ser escuchadas y de decisión que les ofrece la participación, su motivación aumenta al sentir y considerar el proyecto como propio y, por tanto, se responsabilizan del mismo. La participación no sólo permite que la niña tenga derecho a que se le escuche, sino que implica respetar el derecho de escuchar a los demás, reflexionar sobre sus ideas, dialogar y llegar a acuerdos. Esto va a provocar que se establezcan relaciones de igual a igual, sin que haya una autoridad que imponga las normas o marque el camino a seguir. De esta forma se brinda a la menor la oportunidad de convertirse en una persona autónoma, independiente de su familia (Hart, 1993, p. 43).

Las autoras Martínez Ten y Martínez Muñoz (2000) han resumido en una tabla las consecuencias positivas de la participación y las consecuencias negativas de la no participación. Con esta tabla muestran que la participación no sólo tiene consecuencias positivas, sino que el hecho de que esta práctica no se produzca no es indiferente, es decir, tiene algunos efectos negativos. Con esto se justifica la importancia del desarrollo de estas prácticas en las primeras edades:

Tabla 1

Consecuencias positivas y negativas de la participación o no participación del alumnado

<i>Consecuencias negativas de la no-participación</i>	<i>Consecuencias positivas de la participación</i>
Dependencia. Los niños/as y adolescentes de los adultos para tomar decisiones	Mejora de capacidades y potencialidades personales
Escasa iniciativa	Autonomía
Pasividad, comodidad, conformismo	Creatividad
Falta de respuesta ante situaciones críticas	Experimentación
Inseguridad, baja autoestima personal	Aprendizaje de los errores
Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas	Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico
Estancamiento en el desarrollo personal y formativo	Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas
Miedo a la libertad, a tomar decisiones	Aprendizaje más sólido
Baja capacidad de comunicación	Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas
Bajo aprendizaje de los valores democráticos	Aprendizaje de valores democráticos: participación y libertad
Baja creencia en la democracia	Valor de la democracia intergeneracional
Infancia como objeto no participativo	Infancia como agente social activo
Desconocimiento de los derechos de expresión	Ejercicio y reivindicación de los derechos de expresión
Invisibilidad social de la infancia	Mayor riqueza y diversidad social

Fuente: Martínez Muñoz y Martínez Ten (2000) en: *El concepto de participación infantil informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes* (2008).

Reflexionando sobre lo señalado en la tabla anterior, se concluye una lógica relación entre la toma de decisiones y la capacidad de reacción ante situaciones adversas o inesperadas ya que las alumnas están familiarizadas con el análisis de la situación y las características y su consecuente actuación dependiendo de las mismas. De esta forma, vuelve a surgir el concepto de resiliencia, siendo capaces de salir de esta situación crítica con éxito y concibiendo los errores como una oportunidad de aprendizaje. Esto, además, fomentará que se desarrolle una personalidad estable, confiada y creativa ya que la alumna no tiene miedo a equivocarse.

Como consecuencia natural de la participación, surgen situaciones en las que hay que exponer las ideas propias, escuchar a otras personas, debatir y analizar de manera crítica lo hablado y tener la capacidad de llegar a acuerdos, lo que resulta imprescindible para el día a día en la sociedad en la que estamos inmersas, propiciando así una diversidad social mayor que nos permita avanzar en distintas direcciones.

Teniendo presente todo lo expuesto en este apartado, se retoma la idea de concebir la autonomía como un proceso largo y continuo. Como se ha observado, algunas de las habilidades necesarias en el desarrollo de la autonomía se pueden adquirir en mayor profundidad en los primeros años de vida, mientras que otras necesitan más tiempo. Se destaca la importancia de la maduración del córtex prefrontal para la capacitación de las

funciones ejecutivas, entre las que se encuentran la planeación, la flexibilidad mental, el control inhibitorio, la memoria de trabajo, el procesamiento riesgo-beneficio, la abstracción y la metacognición (Flores y Ostrosky, 2012, p. 7-11), capacidades relacionadas con el concepto de autonomía. La neurociencia ha comprobado que la mielinización de la corteza frontal es más lenta y tardía respecto a otras partes del cerebro. Las regiones prefrontales comienzan a mielinizarse a los cuatro años (Jurado y Verger, 1996, p. 328) y a esta edad empieza a emerger la capacidad de evaluación y autorregulación de los procesos cognitivos, funciones relacionadas con la resolución de problemas. El proceso de mielinización en la corteza frontal se completa normalmente entre los veintitrés y veintiséis años.

Diamond (2006) considera que en los niños de 5 años ya se han desarrollado parcialmente tres componentes claves de las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva. El primero implica monitorización, manipulación y actualización de información; el segundo hace referencia a la capacidad para inhibir de forma deliberada o controlada la producción de respuestas predominantes automáticas cuando la situación lo requiere; el tercero, a la habilidad para cambiar de manera flexible entre distintas operaciones mentales o esquemas. Estos tres componentes, claramente diferenciados pero no independientes, tienen un desarrollo desigual. (...) Entre el tercer y quinto año, se produce un importante desarrollo de las habilidades cognitivas que constituyen el núcleo de las funciones ejecutivas, lo que permite al niño mantener, manipular y transformar información a fin de autorregular y adaptar su conducta a los cambios del entorno. (...) A medida que maduramos, mostramos mayor capacidad para hacer frente a situaciones novedosas y adaptarnos a los cambios de forma flexible. (García, Enseñat et al., 2009, p. 439).

Mora (2017, p. 118) expone que los últimos estudios revelan que “las capacidades ejecutivas tienen un pico de desarrollo en los niños desde los tres hasta los seis u ocho años”. En este ámbito, Díaz y Guevara (2016), indican que estas funciones se desarrollan de forma progresiva desde el nacimiento y en edades diferentes cada una de ellas se incrementa, se reorganiza, tiene períodos de máximo desarrollo y alcanza su equivalencia a la etapa adulta. Por tanto, se reitera la importancia de fomentar el desarrollo de la autonomía desde la etapa de Educación Infantil. Además, se defiende la necesidad de que estas prácticas se realicen de manera continuada y progresiva a lo largo de toda la etapa escolar.

Aunque se considera que las mayores razones para fomentar el desarrollo de la autonomía han sido expuestas en los párrafos anteriores, no son desdeñables otras razones de tipo económico y de la rentabilidad que supone, para un país, la inversión en atención temprana y Educación Infantil.

Por una parte, se ha comprobado que las personas que han participado en programas de atención primaria y Educación Infantil, ingresan en centros de educación superior en un porcentaje mayor y que disminuye el índice de fracaso escolar y el número de repeticiones de cursos. Además, consiguen empleo con más facilidad, ganan más dinero y, por tanto, aportan más a la seguridad social. Los estudios demuestran también que estas personas necesitan menos asistencia pública y tienen menos problemas de delincuencia.

Dentro de la rentabilidad que supone la inversión en educación, el premio Nobel de economía James Heckman (Heckman y Masterov, 2007) demostró que la máxima rentabilidad se da cuando se invierte en la primera infancia, como se muestra en el siguiente gráfico extraído de documento conceptual de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones (ONU, 2010, p. 5).

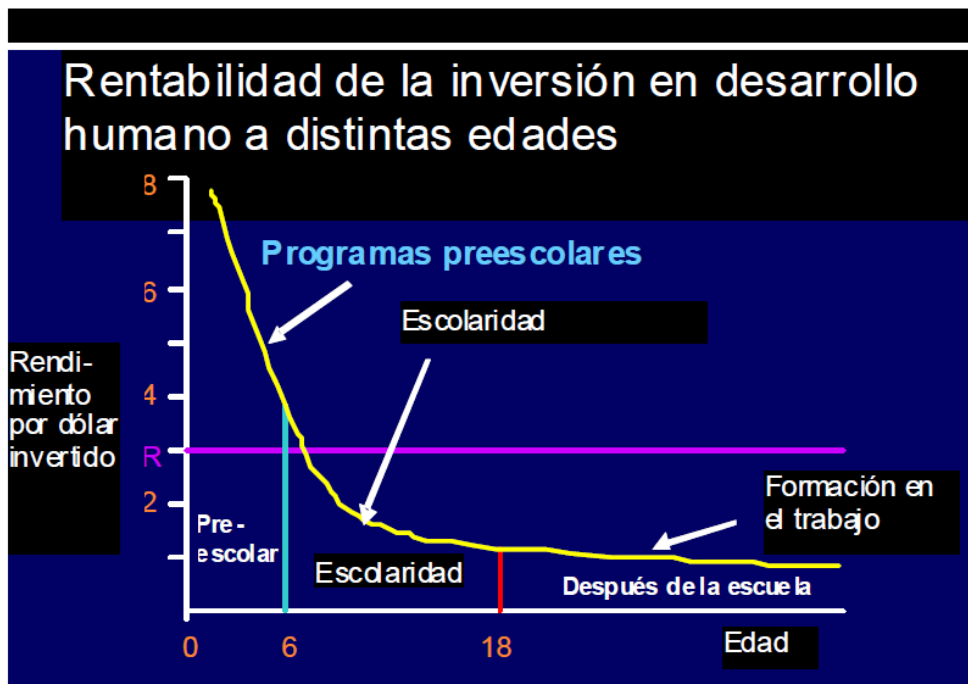


Figura 3. Rentabilidad de la inversión en desarrollo humano a distintas edades. James Heckman y Dimitry Masterov (2004).

Fuente: Documento conceptual de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones. ONU, 2010.

2.3. El sistema educativo noruego desde la perspectiva de la autonomía

Desde hace años, los países nórdicos han sido considerados como referentes en el ámbito educativo debido, entre otros motivos, a su éxito reiterado en diversas pruebas internacionales estipuladas y a su escaso fracaso escolar, respetando en todo momento los derechos de las niñas e insistiendo, precisamente, en la necesidad de un sistema más flexible en el que la participación de las pequeñas esté presente de forma constante. Como ejemplo de los países nórdicos, se ha elegido Noruega por la experiencia práctica, de la autora, vivida en sus aulas.

De manera general exponemos que en Noruega la universalización escolar se produjo hace 250 años, acordándose en 1889 siete años de educación obligatoria, los cuales aumentaron a nueve en 1969 y finalmente a diez en 1997 (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2007, p. 2-8).

Centrándonos en la etapa correspondiente a Educación Infantil (0-6 años), el primer currículo se elaboró en 1996 y el siguiente se implantó en 2006, el cual fue revisado en 2011. Recientemente, en agosto de 2017, se ha aprobado una nueva versión de este curriculum. En este país el cambio del partido que gobierna no afecta con demasiada profundidad al sistema educativo y sus leyes ya que hay un pacto de educación suscrito por las distintas formaciones políticas. Además, es precisamente el 2006 el año en el que los centros de Educación Infantil noruegos pasan a ser competencia del Ministerio de Educación e Investigación, en lugar del Ministerio de Familia, lo que implica considerar esta etapa como la base del aprendizaje y del desarrollo integral de las alumnas. En la revisión de 2011 del curriculum y en la nueva versión de 2017, es en las que se habla en mayor medida de aprendizaje, asegurando que las niñas pueden aprender a través de todo lo que experimentan a su alrededor y se establece como eje central de la educación la participación de las menores. En este documento también se incide en la importancia de las interacciones entre el grupo de iguales y entre las alumnas y las personas adultas, destacando la necesidad de dar respuesta a los intereses de las niñas y la importancia de que las docentes permanezcan activas como adultas responsables en todo momento y contribuyan al aprendizaje y bienestar de las pequeñas. Estos intereses, junto a las habilidades que tienen las niñas del grupo, se establecen como punto de partida para la planificación de actividades o proyectos que puedan ofrecerse en los centros. “Barnas egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 33 i Pedersen et al., 2013, p. 211). “Los intereses y las preguntas propias de los niños y las niñas deben ser la base para el aprendizaje y los temas en la escuela infantil” (Ministerio de Educación e Investigación, 2011, p. 33 citado en Pedersen et al., 2013, p. 211, traducción propia de la cita anterior). Para todo ello, se parte del principio de que la educación está basada en la igualdad entre las personas, cuya dignidad es inviolable, así como que cada individuo es único y cuenta con unas particularidades diferentes que hay que considerar y a las que hay que dar respuesta (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 4).

Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst. Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og

lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet. Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 2).

La educación debe permitir el impulso creativo de los estudiantes y, al mismo tiempo, despertar el gusto por las contribuciones de los/las demás. A través de la imagen y la forma, el tono y las palabras, deben ser estimulados para desarrollar la imaginación y la experiencia del arte. La base de la educación parte de la aptitud personal de los alumnos y las alumnas, su origen social y su sentimiento de pertenencia a la comunidad. La educación se adaptará a la persona. Una mayor igualdad en los resultados alcanzados por las diferencias en los esfuerzos dirigidos a cada alumno. La amplitud de habilidades creadas mediante la estimulación de sus diferentes intereses y aptitudes. La singularidad de cada individuo en la diversidad social - la igualdad de oportunidades para participar proporciona riqueza a la comunidad. En definitiva, el objetivo de la educación es expandir la capacidad de las personas (niñas, jóvenes y adultas) de reconocimiento y experiencia, de empatizar, de expresión y de participación (Traducción propia de la cita anterior).

2.3.1. El rol de la maestra en la escuela noruega

En Noruega, al igual que en los planteamientos pedagógicos que se presentan a continuación, la niña es el centro del sistema educativo y la infancia se concibe también como una etapa con valor en sí misma y no únicamente como un momento en el que adquirir las habilidades y conocimientos suficientes para participar en la vida adulta lo más rápidamente posible. Se rechaza acelerar los tiempos y se considera en todo momento el proceso de desarrollo de cada niña, siendo respetuosos con la infancia como etapa esencial en el ciclo de la vida (Departamento Noruego de Infancia y Familia, 2005, p. 12). Por otra parte, la figura de la docente se concibe como la de una guía que acompaña el proceso de aprendizaje; es la persona de confianza que proporciona seguridad para investigar y explorar las posibilidades de cada una y es facilitadora de situaciones concretas y la creación de un ambiente que favorezca la adquisición de diversas habilidades y conocimientos. La maestra debe mostrar en todo momento respeto por la infancia y por cada persona con la que trata, debe ser capaz de interaccionar estrechamente con las alumnas, de comunicarse con ellas y de favorecer que estas se comuniquen con otras personas, debe fomentar la curiosidad, la cual resulta un elemento vital en la metodología nórdica. Además, la maestra es un ejemplo en todo lo que hace y por ello debe actuar acorde con los principios educativos presentados y es la responsable de instar a las alumnas a actuar por sí mismas y a construir su conocimiento a través de la experiencia, propiciando así que confíen cada vez más en sus capacidades, adquiriendo la competencia de resiliencia y teniendo presente en todo momento también la educación emocional para que cada alumna llegue a conocerse a sí misma y actúe en consecuencia (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 13).

Para dar cabida a las respuestas de las alumnas, el Ministerio de Educación e Investigación en Noruega ha establecido que la ratio entre alumnas y docente en la etapa infantil debe ser de veintidós por maestra. Sin embargo, hay que especificar que, en este grupo de alumnas, la maestra considerada “coordinadora” o “líder pedagoga” no actuará sola, sino que cuenta con un equipo de profesionales con las que trabaja diariamente. Por ello, en los grupos de infantil, además de la líder pedagoga (*pedagogisk leder*), habrá maestras (*barnehagelærer*), técnicas

de Educación Infantil (con tres años de educación en formación profesional relacionada con la etapa infantil) y asistentas (*assistant*), las cuales no tienen por qué contar con formación en educación. Cada persona tiene un rol definido y es responsable de diferentes tareas que, en su conjunto, promueven el buen funcionamiento del centro y de los planes establecidos. Las líderes pedagógicas son las responsables de la organización del curso, de la coordinación del equipo, del conocimiento y seguimiento exhaustivo de cada alumna, del contacto con las familias y del cumplimiento de las leyes educativas. Las maestras se encargan igualmente de la aportación de actividades para la planificación general y la organización del día o la elaboración de proyectos, siempre en coordinación con la líder pedagoga; la maestra debe conocer al grupo de alumnas y dar respuesta a sus demandas, así como observar en todo momento y compartir la información obtenida. La figura de la técnica está más enfocada al apoyo a las maestras respecto a la puesta en práctica de todo lo planificado, así como al cuidado de cada niña y su observación, informando en todo momento de lo que considere oportuno; además, también puede proponer ideas para actividades y proyectos. En cuanto a las asistentas, su función consiste en mantener organizado el espacio y preparar los ambientes necesarios para cada actividad, al igual que son las encargadas, normalmente, de la preparación de la comida y de los cuidados básicos de las pequeñas y servirán de apoyo a la hora de observar a las niñas y velar por su seguridad.

Existen unas horas acordadas para realizar reuniones con el diferente personal del equipo pudiendo así mejorar la coordinación y exponer los puntos de vista y resolver las cuestiones necesarias. Si hay más grupos de alumnas en el centro, las líderes pedagógicas se reúnen también con frecuencia para establecer acuerdos y proyectos comunes, así como compartir experiencias y fomentar la coordinación entre todos los grupos. Teniendo presente todo el personal que conforma un equipo, finalmente la ratio es de seis alumnas, de entre tres y seis años, por persona adulta y tres alumnas, menores de tres años, por persona adulta (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2012: 27-30, 280). Entre el personal que forma parte del centro, puede haber profesionales extras como psicopedagogas, musicoterapeutas, traductoras en el caso de que alguna niña tenga otro idioma materno y desconozca el local, alumnado de prácticas y otras figuras relacionadas con el ámbito educativo. En cuanto a la organización del centro, además de jefas de estudio y secretarías, las cuales pertenecen al cuerpo del profesorado también, con la particularidad de que dedican parte de sus horas a estas funciones organizativas, destaca la figura de la directora, la cual se encarga del funcionamiento general del centro y las relaciones de este con otros espacios educativos y con la sociedad en general, sin que cuente con horas dedicadas a la docencia propiamente dicha en el centro, aunque su formación básica sí debe ser la de maestra.

2.3.2. Organización del espacio en la escuela noruegas

Respecto a la descripción del ambiente educativo en este país, se destaca la concepción de la idea de que, como se comentaba en la introducción de nuestra investigación, la escuela “es una sociedad en miniatura que abarca las principales características de la sociedad exterior. La escuela conlleva una cultura del conocimiento y una cultura de colaboración que debe estar abierta al mundo que la rodea, pero a la vez tiene que contrarrestar la influencia negativa del

entorno cercano.” (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 12) (Traducción propia del texto original que se añade a continuación):

“Er det samfunn i miniatyr som må favne hovedtrekkene av samfunnet utenfor. Skolen er bærer av en kunnskapskultur og en samværskultur som må være åpen for verden rundt, men som samtidig må danne en motvekt mot omgivelsenes negative påtrykk”.

Precisamente por esto, el Currículo Nacional (y la sociedad en general) concibe la escuela infantil como una institución que debe estar en constante cambio y desarrollo, así como estar preparada para dar respuestas a diferentes desafíos y nuevas demandas, para lo cual, por supuesto, es imprescindible la constante formación del personal docente, a quienes con frecuencia se les ofrece cursos y la participación en talleres y jornadas educativas (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2012, p. 5).

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter. (...) Barnehagen skal ha utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og muligheter for læring og mestring. Lekene og utstyret bør være av god kvalitet og tilpasset alle aldersgrupper i barnehagen. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2012, p. 102-103).

La escuela infantil debe proporcionar a los niños y niñas oportunidades para jugar, expresarse y adquirir y realizar experiencias y actividades significativas. (...) La escuela infantil debe tener suficiente material para jugar y realizar actividades variadas que promuevan el placer por el ejercicio, la experiencia a través del movimiento y la experiencia sensorial y que den la oportunidad de aprender y tener el control. Los juguetes y el material deben ser de buena calidad y estar adaptados a todas las edades de la escuela infantil. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2012, p. 102-103).

No existe una versión modelo de cómo son los edificios de los centros infantiles noruegos, pero sí se dan ciertas características comunes en la mayoría de ellos, aunque difieran en tamaño y forma. Destaca el hecho de que haya un edificio entero pensado para acoger a las alumnas en esta etapa vital, por lo que todo está adaptado a sus características físicas y madurativas, de manera que puedan aprovechar cada rincón al máximo y todo esté a su alcance, fomentando así la autonomía. En estos centros no existen aulas propiamente dichas que acogen a cada grupo, tal y como es habitual en nuestros centros, sino que el espacio se divide en salas que cumplen diversas funciones: existen salas amplias que el grupo utiliza para las asambleas y como comedor, pudiendo realizar en ellas diversas actividades que requieran mesas o espacios amplios. Además de estas, hay otras habitaciones dedicadas a los juegos de construcción, a la música, a las tecnologías, al juego simbólico, a las artes plásticas, al agua (en la que hay una especie de bañera grande pero poco profunda y se experimenta y juega con los estados del agua y todas las posibilidades que este elemento ofrece), al descanso y el sueño, al teatro y las reuniones de todas las alumnas del centro, etc. Como se puede apreciar, se encuentra mucha diversidad en estas salas y ejercen una función similar a los rincones que son frecuentes en nuestras aulas de infantil. En los espacios comunes o abiertos, es frecuente encontrar sofás, conformando así un rincón de confianza y relajación, o biombos, los cuales en un momento dado pueden ayudar a crear nuevos espacios. Una característica general es que todos los espacios procuran ser amplios, de manera que las niñas puedan moverse libremente por el mismo y que así se facilite el trabajo. Además, es frecuente que los edificios tengan varias plantas y que cuenten con grandes ventanales, lo que –además de por

una cuestión física en la que de esta forma se aprovecha la mayor luz posible, teniendo en cuenta que es escasa en los meses de invierno- fomenta el intercambio entre la sociedad y la escuela, invitando a todas las personas a conocer lo que se realiza dentro de las aulas y siendo conscientes de que fuera de ellas el mundo sigue su curso y no se puede actuar en paralelo a este, sino que se debe realizar una interacción. Esto es similar a lo planteado por Malaguzzi en la pedagogía Reggio Emilia, la cual se tratará más adelante en este trabajo. Respecto al exterior, este conforma una parte primordial del centro, procurando así tener un amplio terreno dedicado a disfrutar al aire libre estimulante y rico (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2012, p. 105). Por ello, en este espacio es habitual encontrar elementos como columpios y toboganes, arena, tierra, hierba, árboles, rocódromos, cuerdas para subir las rampas, etc. Además de materiales como utensilios para moldear la tierra, juguetes diversos y bicicletas y triciclos. Es llamativo asimismo el hecho de que las vallas que rodean al centro son inexistentes o tienen poca altura. Se trata de fomentar el intercambio con la sociedad. Además, el espacio externo al centro también es aprovechado con frecuencia ya que, como se detallará en la manera de trabajo, las excursiones (principalmente al entorno natural) son habituales.

2.3.3. Organización de grupos en la escuela noruega

En el ambiente descrito en los párrafos anteriores, las niñas están organizadas por grupos de un máximo de veintidós alumnas. En estos grupos, normalmente, se incluyen niñas de todas las edades (entre uno y seis años), por lo que en la organización de las actividades se antepone la edad madurativa de la niña en cada área, sus intereses y sus necesidades a la edad biológica. Hay centros en los que separan los grupos de alumnas dependiendo de si pertenecen al primer ciclo (0-3 años) o segundo ciclo (3-6 años). En cualquiera de los dos casos hay momentos (diarios, semanales o mensuales) en los que las alumnas se agrupan por edades biológicas y otros en los que participa todo el alumnado. Esta diversidad en las edades se produce para facilitar el intercambio entre las niñas y ofrecer a las mayores la oportunidad de responsabilizarse de las pequeñas y a las pequeñas la posibilidad de aprender de las mayores. Se pretende así lograr la similitud con el hogar en el que pueden convivir hermanas mayores y menores y con la sociedad, en la que conviven personas de todos los rangos de edad. Como se puede observar, esta práctica es común en todos los planteamientos pedagógicos descritos en este capítulo. En cuanto a la agrupación de las alumnas a la hora de realizar las actividades, esta varía en función de las características o el objetivo de dicha actividad, aunque normalmente se trabaja en grupos reducidos (de entre seis y ocho alumnas) para poder atender de manera individual a cada una de ellas. Sin embargo, hay momentos en los que se trabaja en grupos más numerosos y, por tanto, también aumenta el número de adultas que participa.

2.3.4. La alumna como eje central del sistema educativo noruego

Una vez conocida la organización del espacio y las posibilidades que este ofrece, la organización del alumnado y la visión del rol que ejercen tanto este como las personas adultas, se destaca la relevancia de la participación de las niñas en el día a día del centro infantil y en la planificación de todo lo que afecta a la vida de la pequeña en el centro.

Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar- til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet. (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 2).

Se debe enseñar a los jóvenes a mirar hacia adelante y a entrenar su capacidad de tomar decisiones bien fundamentadas. Deben acostumbrarse a asumir la responsabilidad, a valorar las consecuencias de todas y cada una de sus acciones y a evaluarlas con pensamiento ético. (Traducción propia de la cita anterior).

En el Currículo Nacional de Educación de Noruega, se incide en la importancia de la participación del alumnado, defendiendo que esta es la manera de comprender y desarrollar los principios democráticos, así como entender la importancia de formar parte activa en una sociedad multicultural. Se destaca también que la escuela debe proporcionar oportunidades reales para tomar decisiones y desarrollar el conocimiento relacionado con los procesos democráticos, ofreciendo para ello situaciones de este tipo en el día a día y empoderando a las alumnas para poder, acorde con su edad, planear, llevar a cabo y asesorar los planes de aprendizaje (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 2-7 y 2015, p. 8-9).

Mennesket gror og vokser ved å handle og virke. Opplæringen må derfor gi rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg. Konkrete oppgaver teiner både som forberedelse til dagliglivets plikter og gir erfaringer for refleksjon. Øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen.

Skolen skal gi en bred forberedelse for livet - for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring - og de må ta ansvar for egen atferd og væremåte. (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 12).

Las personas crecen y maduran actuando y haciendo. La educación debe permitir que todas las alumnas y alumnos puedan aprender mediante la observación de las consecuencias prácticas de sus decisiones. Las actividades prácticas sirven tanto para la preparación de los deberes de la vida diaria como para dar experiencias sobre las que reflexionar.

La escuela debe proporcionar una preparación general para la vida - para la cooperación y la armonía en la familia y en el tiempo libre, en la vida laboral y en la sociedad. El niño y la niña debe adquirir gradualmente una mayor responsabilidad en la planificación y la interiorización de su propio aprendizaje - y debe asumir la responsabilidad de su propio comportamiento y actitud. (Traducción propia de la cita anterior).

En relación con lo anterior, surge la idea de que es importante permitir a la alumna que explore e investigue las posibilidades y limitaciones tanto de su propio ser como del entorno. Cuando esto se produce, la niña encontrará en su camino varios impedimentos y dificultades que tendrá que resolver de la manera más eficaz teniendo en cuenta las características del momento (incluyendo las suyas propias como persona) y valorando las consecuencias de sus actos. En este proceso se produce la búsqueda y elaboración de nuevas soluciones, lo cual es uno de los elementos destacados en el concepto de autonomía presentado en apartados anteriores. Esto se refleja en el plan general de educación de la siguiente manera:

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk. (...)

De viser også at framtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi. (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 5).

Las habilidades creativas son el medio para alcanzar nuevas soluciones a los problemas prácticos a través de procedimientos y métodos no probados, de la identificación de nuevos contextos mediante el pensamiento y la investigación, del desarrollo de nuevas normas para el conocimiento y la interacción o para la creación de nuevas formas de expresión artística. (...)

Muestran también que el futuro está abierto y los y las jóvenes le pueden dar forma con sus esfuerzos y su imaginación. (Traducción propia de la cita anterior).

Como se puede apreciar, se tiene una visión para el futuro, manifestándose la necesidad de comenzar en la primera infancia con estas prácticas, que luego podrán continuarse de manera sencilla y natural en la etapa adulta, creando así un nuevo futuro que atienda a las nuevas realidades sociales.

Todo lo mencionado anteriormente en relación a la capacidad de investigación y exploración, la búsqueda de soluciones creativas y la importancia otorgada a dotar de herramientas y habilidades a las niñas desde las primeras edades para que así puedan construir el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como la consideración de la menor como un ser curioso por naturaleza, creativo y experimental, guarda una estrecha relación con el pensamiento científico. Para propiciar este método en la educación como base de aprendizaje, se ha de tener en consideración que se requiere la formación en estas tres competencias:

- *Evnen til undring og å stille nye spørsmål,*
- *Evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert,*
- *Evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder.* (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 7).

- La capacidad de asombro y de cuestionarse nuevas preguntas,
- La capacidad para encontrar posibles explicaciones de lo que se ha observado,
- La capacidad para examinar las fuentes del conocimiento, comprobar el experimento y la observación realizada para controlar la sostenibilidad de las explicaciones. (Traducción propia de la cita anterior).

Sin embargo, en este documento se destaca igualmente la importancia de que las niñas sean conscientes de que no hay que asumir estas teorías extraídas de esta práctica como verdades absolutas y eternas, sino que nos deben conducir a nuevas preguntas y replanteamientos constantes sobre nuestro conocimiento. Se indica que la educación debe encontrar el equilibrio entre el conocimiento y el pensamiento crítico, en el que se analizan si los procesos seguidos son correctos y en los que se formulan nuevas dudas y se cuestiona la información obtenida (Consejería de Educación de Noruega, 2015, p. 9).

Centrándonos en el tipo de actividades que se realizan en los centros de infantil en Noruega, teniendo presente todo lo descrito anteriormente, encontramos que en todo momento se fomenta la participación de las alumnas y que sean estas las que tomen las decisiones de lo que quieren hacer y dónde, así como que propongan constantemente ideas que ayuden a planificar y a llevar a cabo las actividades o que enriquezcan las ya propuestas. La importancia de la participación y toma de decisiones es tan relevante que son las alumnas, en consenso con las adultas, las que en la mayoría de las ocasiones establecen las normas de convivencia y actuación en el centro; de esta forma la norma no se acoge como una imposición que proviene de fuera, sino como un acuerdo establecido entre todas, comprendiendo así su origen, la razón y su necesidad. Debido a ello, es frecuente observar

cómo las pequeñas se recuerdan las unas a las otras estas normas y reiteran la importancia y necesidad de cumplirlas por el bien del grupo, aprendiendo así a autorregularse y controlarse y a tener la capacidad de expresar su desacuerdo y denunciar los incumplimientos, buscando la manera de resolver los conflictos y dialogando para ello. Además, la autonomía también se fomenta en el sentido en el que las niñas son las responsables del cuidado del centro, de buscar y comprar el material en numerosas ocasiones cuando es necesario, de ayudar a cocinar para sí mismas y el resto de sus compañeras, de elegir la ropa adecuada para salir al exterior y vestirse sola y de escoger los caminos en las excursiones y solventar los obstáculos que encuentren a su paso. Todo ello se realiza de manera que las niñas exploren e investiguen el terreno, experimenten con las posibilidades que este les ofrece, así como que comiencen la convivencia en un espacio social en el que el diálogo es importante y la diversidad está constantemente presente. Asimismo, construyen el aprendizaje a través de la experiencia, se plantean interrogantes e indagan las respuestas para construir el conocimiento. En todo esto, la curiosidad, la creatividad y el juego ejercen un papel muy importante, así como la confianza que se establece entre la persona adulta (que observa, acompaña y guía) y las niñas, de manera que estas últimas se sienten seguras y libres para avanzar a su ritmo, cubrir sus necesidades, dar respuesta a sus intereses, no sentirse juzgadas en todo momento, tener derecho a equivocarse y crecer como personas individuales y autónomas capaces de expresar sus opiniones, dialogar, buscar soluciones creativas, resolver conflictos y convivir en una sociedad diversa.

Algunos de los aspectos destacados en este apartado se están introduciendo, cada vez en mayor medida, en los curriculums de educación de otros países europeos (España entre ellos). Ejemplos de estos elementos son: la importancia del desarrollo de la creatividad en el ámbito escolar, especialmente en las primeras etapas, y un mayor equilibrio entre los contenidos teóricos y el desarrollo del pensamiento crítico.

2.3.5. Críticas al sistema educativo noruego

Respecto a las críticas que pueden hacerse a esta metodología, destaca el hecho de que, aunque en la teoría cada trabajadora del centro tiene definidas sus tareas, en la práctica hay muchas ocasiones en las que estas tareas se intercambian, lo que puede llegar a resultar positivo. Pero, entonces, resulta importante que todas las personas tengan una mínima formación en cuidados o educación en esta etapa, lo que podría solucionarse con cursos específicos orientados a las asistentes. Este déficit se incrementa en el caso en el que acuden al centro trabajadoras por períodos de tiempo muy reducidos (pudiendo llegar a ser uno o dos días) para cubrir la ausencia de una trabajadora habitual y mantener así la ratio de alumnas-adultas requerido. En estos casos, hay ocasiones en las que las trabajadoras tienen una amplia experiencia, buena disposición, e incluso formación cualificada, pero otras veces en las que no reúnen ninguna de estas características, por lo que resulta complejo que se habitúen a la rutina del centro en un período tan breve y pueden llegar a interrumpir de manera determinante la dinámica del centro. Por otra parte, mencionar que el hecho de que la directora no esté en contacto constante con la actividad en las aulas, puede ocasionar una distorsión de la realidad del centro y sus necesidades, por lo que la labor de la directora

requiere de una alta responsabilidad, dedicación y confianza en las profesionales que trabajan en esta.

2.3.6. Análisis del currículo de Educación Infantil noruego con relación al concepto de autonomía

A continuación se presenta un análisis del curriculum noruego de la etapa infantil, el cual fue aprobado y publicado en 2006 y revisado en 2011. En este documento se han apoyado las escuelas infantiles noruegas hasta la reciente aprobación del nuevo curriculum. Ambos documentos guardan grandes similitudes y comparten las ideas básicas por las que se rige la Educación Infantil en Noruega, por lo que en la nueva versión se modifica la estructura y se matizan algunos puntos. En este apartado se presentan ambas versiones, destacando la versión para el curso 2017/2018 en aquellos puntos en los que se considera necesario puntualizar algún aspecto o reafirmar dicha idea.

El currículo de Educación Infantil en Noruega del 2006 (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens) se divide en tres partes estructuradas, que se analizarán a continuación estudiando el papel de la autonomía en cada una de ellas:

- *The social mandate of kindergartens: the purpose, values and tasks of kindergartens.*
- *The content of kindergartens: care, play and learning and learning áreas.*
- *Planning and collaboration.* (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 6-43).

La nueva versión del currículo de Educación Infantil, desarrollada para implantarse en el curso 2017/2018, se divide en seis partes estructuradas, cuyo contenido tiene gran similitud con las establecidas en la versión anterior del curriculum.

- *Core values.*
- *Roles and responsibilities.*
- *Objectives and content.*
- *Children's participation.*
- *Co-operation between home and kindergarten.*
- *Transitions.*
- *Kindergarten as a pedagogical undertaking.*
- *Working methods.*
- *Learning areas.* (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2017, p. 7-57).

En la introducción del currículo (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 4) (Ministerio de Educación e Investigación, 2017, p. 7), se presenta el mismo como un documento de planificación educativa dedicado tanto a profesoras como a familias y a autoridades. Se enfatiza en el mismo la importancia de la actitud, la habilidad y el conocimiento de las adultas para comprender a las alumnas de forma que estas logren participar activamente en una sociedad democrática. Por ello, el currículo se centra tanto en el presente de las niñas como en el futuro y apunta por una adaptación particular dependiendo de las características, condiciones y necesidades de cada escuela infantil y cada alumna. En la introducción se recalca también las necesidades básicas de la niña de juego, aprendizaje, formación y cuidado las cuales deben ser aseguradas en la escuela infantil.

Meeting every child's need for care, security, belongingness and respect and enabling the children to participate in and contribute to the community are important values that shall be reflected in kindergartens. Kindergartens shall promote democracy, diversity and mutual respect, equality, sustainable development, life skills and good health. (...)

Kindergartens shall respect and safeguard the intrinsic value of childhood. Helping to ensure that all kindergarten children can enjoy a good childhood with well-being, friendships and play is essential. Kindergarten also prepares children for active participation in society and helps lay the foundations for a good life. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2017, p. 8-9)

En la primera parte del currículo, “mandato social de las escuelas infantiles” (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 7), se establece como propósito principal que las niñas sean capaces de desarrollar su creatividad, plantearse diversos interrogantes y la necesidad de investigar. Las alumnas deben aprender en estas edades a cuidar de sí mismas, de las demás y de la naturaleza y para ello deberán adquirir algunos conocimientos y destrezas básicas. Todo esto debe estar adaptado a cada alumna de manera individual de forma que se tenga presente su edad y, especialmente, su desarrollo madurativo, así como sus necesidades, sus condiciones familiares y procedencia cultural.

Childhood is a phase of life with an intrinsic value, in the same way as other phases of human life. One of the characteristics of childhood is interaction through play, which provides scope for initiative, imagination and enthusiasm. Children wonder about things and ask questions, seek adventures and gain experience in their own learning arenas. (Minsiterio de Educación e Investigación de Noruega, 2006, p. 14).

Se enfatiza también en este apartado la idea de que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida y por ello es importante la adquisición de determinadas habilidades que permitan a la persona seguir aprendiendo de manera significativa, analizando críticamente la nueva información y relacionándola con los conocimientos previos. De esta forma, las niñas en las escuelas infantiles deben tener la oportunidad de ir superando retos diariamente y ampliando así su conocimiento, a la vez que desarrollan ciertas destrezas imprescindibles para el aprendizaje y para su propio desarrollo personal y emocional. Todo ello se produce en interacción con su realidad, en la que se incluye al grupo de iguales, a las personas adultas y al entorno, así como se lleva a cabo a través de experiencias significativas para las pequeñas y actividades como el juego, el cual, como se ha comentado previamente en varias ocasiones a lo largo de este documento, resulta imprescindible en esta etapa vital.

Mutual processes of interaction between children and adults in play and learning in the kindergartens, and being considerate of each other, are essential elements in the formation of children. Formation is a lifelong process that includes the development of the child's ability to reflect on its own actions and ways of being. Formation takes place in interaction with the surroundings and others, and is a precondition for the ability to form an opinion, to be critical and for democracy. The general education in kindergartens shall be based on the values of the purpose clause. By means of good educational processes, children become able to handle life, through developing the ability to continue to explore and be curious about their own surroundings and to see themselves as a valuable member of a larger fellowship. Formation is more than merely development, more than learning, more than care, more than upbringing, and more than socialisation. And yet, formation includes all of this. Children must be given challenges, opportunities to develop knowledge and skills and support in order to act with compassion and care and make choices based on an ethical foundation. Formation provides a foundation for a child's all-round development. (Ministerio Nruogo de Educación e Investigación, 2006, p. 13).

Por otra parte, en este apartado del currículo se hace hincapié en la participación, como uno de los elementos centrales del proceso de aprendizaje, ya que será de esta manera como las alumnas formen parte real de todo lo que ocurre a su alrededor, siendo conscientes de las consecuencias de su actuación y comenzando a interiorizar la idea de que ellas también conforman la sociedad y son parte activa de la comunidad, por lo que sus opiniones, necesidades e ideas también deben ser tenidas en consideración.

They shall have the right to participate in accordance with their age and abilities. Children in kindergartens shall have the right to express their views on the day-to-day activities of the kindergarten.

Children shall regularly be given the opportunity to take active part in planning and assessing the activities of the kindergarten. The children's views shall be given due weight according to their age and maturity. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 15).

The UN Convention on the Rights of the Child emphasises the fact that children are entitled to express their views on everything that affects them, and that their views should always be taken into consideration. Children are entitled to express their views on, and to influence, all aspects of their lives at kindergartens. The degree of participation and how the right to participation is put into practice will depend on the age and level of function of the child. Children must both experience a sense of belonging and community, and feel that they can exert self-determination and express their own intentions. Children must be encouraged to put themselves in the position of showing consideration towards other people. (...)

Children's right to participation requires time and space for listening and talking. Pedagogical activities must be organised and planned in such a way that there is time and space for children's participation. This can encourage children to influence their own lives at their kindergarten. Children must come into contact with clear and responsible adults who take the whole group into consideration. (Minsiterio de Educación e Investigación de Noruega, 2006, p. 15).

En el nuevo curriculum, se mantiene esta idea principal de participación de la infancia y se destaca el derecho a la participación de todas las menores, independientemente de su edad o habilidad de comunicación:

Kindergartens shall promote democracy and be inclusive communities in which everyone is allowed to express themselves, be heard and participate. All children shall be able to experience democratic participation by contributing to and taking part in kindergarten activities regardless of their communication and language skills. (Minsiterio de Educación e Investigación de Noruega, 2017, p. 9)

Respecto a la segunda parte del currículo “el contenido de las escuelas infantiles” (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 24), se destaca la idea de que la educación debe ser un proceso en el que se apoye y guíe al alumnado, al cual se trata como ser individual.

Working methods must foster children's curiosity, creativity and thirst for knowledge. Staff must be sensitive to children's sense of wonder and search for knowledge. Children shall have a large degree of freedom in terms of choosing activities. (Minsiterio de Educación e Investigación de Noruega, 2006, p. 24).

Some children constantly seek out learning situations themselves. They explore and experiment, look for new challenges and ask staff if they are wondering about something. They communicate their curiosity and their thirst for knowledge. Other children seek out new situations more rarely, and communicate their interests to a lesser extent. Staff must share their knowledge, and display enthusiasm and imagination in order to awaken the interest of these children. By taking the interests of children as a starting point, staff can, together with the children, investigate, ask questions and together find

answers that will satisfy the children. The communication of topical and relevant knowledge forms the basis for new questions, and the search for further knowledge. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 29).

En la nueva versión del curriculum aparece expresado de la siguiente manera:

Kindergartens shall create a stimulating environment that supports the children's desire to play, explore, learn and achieve. Kindergartens shall introduce new situations, topics, phenomena, materials and tools that promote meaningful interaction. The children's curiosity, creativity and thirst for knowledge shall be acknowledged, stimulated and form the basis for their learning processes. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2017, p. 22).

En ambas versiones de este documento oficial se recogen siete áreas de trabajo que se complementan las unas a las otras en las actividades diarias y métodos de trabajo, los cuales deben estar adaptados al desarrollo de las alumnas y a sus intereses tanto individuales como de grupo:

In order to make it easier for kindergartens to plan a varied and comprehensive pedagogical programme, the content of kindergartens is divided into seven learning areas that are of central importance to experience, exploration and learning. These areas are largely the same as the ones that children subsequently encounter in school. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 24).

Dichas áreas, según el Ministerio Noruego de Educación e Investigación de Noruega (2006, p. 34-41) y (2017, p. 47-56), son:

1. Communication, language and text.
2. Body, movement and health.
3. Art, culture and creativity.
4. Nature, environment and technology.
5. Ethics, religion and philosophy.
6. Local community and society.
7. Numbers, spaces and shapes.

Cada una de estas áreas se presenta con una introducción en la que se incluye la definición de la misma y se justifica su importancia, lo que ayuda a comprender la actuación en la escuela infantil y el porqué de dicha metodología, al mismo tiempo que motiva al profesorado en su actuación docente. A continuación, se presentan los objetivos que se pretende que la alumna consiga y las pautas generales que la profesora debe seguir para que las niñas alcancen dichos objetivos. No aparecen contenidos de ningún tipo en este apartado, sino que se presenta una visión global y general de las áreas, de forma que se otorgue libertad para el desarrollo de las mismas teniendo presente los objetivos finales y las pautas de actuación del profesorado.

Como se puede comprobar, no existe un área dedicada exclusivamente a la autonomía como en el caso del currículo del Estado Español. Sin embargo, el desarrollo de la misma en cuanto a su definición acorde con el presentado en esta investigación, está presente en todas las áreas. Aparece tanto en los objetivos como inmersa en la metodología que se sigue para alcanzar los conocimientos y desarrollar las capacidades y habilidades relacionadas con cada área, ya que en todas se apuesta por la investigación y exploración como herramientas de aprendizaje y se

apuesta por la independencia de la alumna desarrollando un pensamiento crítico a través del diálogo y ofreciéndole oportunidades de toma de decisiones y actuación. Como ejemplo de ello se encuentra, en el *área de naturaleza, entorno y tecnología*. la afirmación de que el centro educativo debe facilitar la ayuda necesaria a la niña para que esta “aprenda a observar, a plantearse interrogantes, a experimentar, a sistematizar, a describir y a hablar sobre los fenómenos del mundo físico” (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 38, traducción propia).

Por último, en la tercera parte “plan y colaboración” (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 44), se especifica que debe existir una planificación educativa en las escuelas infantiles pero que esta debe ser lo suficientemente flexible como para que las alumnas puedan tener la oportunidad de participar en estos planes y hacer modificaciones, al igual que las familias a las que se invita a participar en dicha planificación de forma activa. Se prioriza también la reflexión constante sobre la misma y se asegura que se adapte a las condiciones, necesidades y características del centro y sus alumnos.

Kindergartens are pedagogical centres that shall be planned, documented and assessed. (...) The implementation of the plan must be so flexible that there is space for spontaneity and children's participation. (...).

Children can participate in planning work, either through direct comments made during conversations on what they like doing at the kindergarten, or by expressing themselves in other ways. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2006, p. 44-46).

Por otra parte, se destaca la colaboración no sólo con las familias sino con otras instituciones educativas tales como los servicios sociales y pedagógicos, instituciones relacionadas con la salud infantil y otras culturas, colaboración con el resto de las escuelas infantiles con las que se establecen reuniones periódicas, así como con las autoridades responsables de la educación y además con los colegios de primaria para favorecer la adaptación de las niñas de un nivel a otro y que esto propicie una educación continua en la que se conozca lo que se ha hecho previamente y lo que se hará en las etapas educativas posteriores.

Como elementos destacables en la nueva versión del curriculum, que no se han mencionado en los párrafos anteriores, destaca la idea reiterada del respeto por otras culturas, identidades, maneras de pensar y puntos de vista, los cuales deben ser escuchados y aprovechados para incorporar en diferentes ámbitos perspectivas locales, nacionales e internacionales.

Además, se enfatiza el conocimiento de las emociones propias y ajenas y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como la muestra de solidaridad y una forma ética de actuar.

In kindergarten children shall be able to participate in decision-making processes and develop shared content. The children shall be encouraged to express their views and create meaning in the world of which they are part. Kindergartens shall use interaction, dialogue, play and exploration to help the children develop critical thinking, ethical judgement and an ability to put up resistance and take action in order to effect change. (Ministerio Noruego de Educación e Investigación, 2017, p. 20).

Por último, cabe destacar la idea que se refleja en este documento relacionada con el valor que cada persona tiene de manera individual y dentro del grupo, de forma que cada una se

sienta reconocida y parte importante de la comunidad. Además, se promueve la curiosidad y el aprendizaje de unas con otras.

Kindergartens shall demonstrate how everyone can learn from each other and promote the children's curiosity and sense of wonder about similarities and differences. Kindergartens shall help ensure that all children feel they are being seen and acknowledged for whom they are and highlight the place and value of each and every one of them within the group. (Ministerio Norego de Educación e Investigación, 2017, p. 9).

2.4. El tratamiento de la autonomía en diferentes planteamientos pedagógicos del siglo XX

En el siglo XX surgieron diferentes corrientes educativas promovidas por pedagogas, psicólogas, maestras y otras profesionales interesadas en la educación. En la actualidad, sus creadoras y algunas de las bases en las que se sientan estos planteamientos pedagógicos, son referentes para un número cada vez mayor de maestras y centros escolares. En este apartado se presenta una selección de estas pedagogías que conciben la autonomía como elemento clave en sus bases y cuyo método de trabajo se asemeja a algunas de las pautas de actuación que se propone en esta investigación para desarrollar la autonomía en el aula. A continuación se describen los planteamientos pedagógicos seleccionados ordenados según su fecha de creación.

2.4.1. Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza

Giner de los Ríos (1839-1915) fue un escritor, filósofo y pedagogo español que participó en la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en el año 1876, la cual dirigió posteriormente. La ILE surge como una institución para la enseñanza universitaria primordialmente, pero es muy difícil de mantener debido a la inversión económica que supone. Por tanto, pocos años después, esta institución se centra en niveles educativos anteriores, incorporando una sección primaria. En estos primeros años, se producen viajes constantes a otros países por parte de los trabajadores de la ILE con el fin de conocer nuevos métodos y las más recientes innovaciones pedagógicas que se están llevando a cabo en Europa. Desde entonces, hasta 1936, la Institución Libre de Enseñanza es considerada como la pedagogía de la vanguardia en el Estado Español y el centro desde el que se promulga y expande la pasión por la pedagogía (Molero, 2000, p. 19-32).

La concepción de Giner de los Ríos de la educación tiene elementos que guardan una estrecha relación con el desarrollo de la autonomía y su puesta en práctica. A este pedagogo se le considera como uno de las figuras más destacadas en la innovación educativa antes de la dictadura franquista. Laporta (1977), estudioso de los trabajos de Giner, indica que:

La educación trata de poner en marcha el dispositivo humano de la razón y de liberar la conciencia ética individual, para que ambas, por sí mismas y sin medicación ni influencia alguna exterior, como fundamentos últimos del hombre, dicten a cada individuo la norma a seguir. No es, por tanto, aceptable la existencia de norma alguna ajena, exterior e impuesta.

No hay en consecuencia, coacción, disciplina externa, castigos o premios, ni garantías exteriores amenazadoras o halagüeñas. Todo lo que no se lleve a cabo por convicción racional y decisión íntima de conciencia es inútil desde el punto de vista formativo. El castigo fomenta la hipocresía y el premio excita la envidia y la competitividad. (p. 31).

Giner otorga gran importancia a la personalidad de cada alumna, defendiendo que, para hablar de educación, es condición indispensable el pensamiento y razonamiento crítico, de manera que la alumna no es solo una mera receptora de contenidos e información, sino que construye su conocimiento de manera activa. “Un hombre puede ser llenado de conocimientos, de contenidos, pero si se le incapacita para que ejerza su propia capacidad racional, para Giner ese hombre no estará educado.” (Gómez García, 1983, p. 103). Con esta afirmación, se comprueba que Giner defiende un rol activo del alumnado, el cual incluirá a una amplia diversidad de personas con sus propias características, demandas e intereses y es precisamente por esto por lo que este pedagogo reivindica la necesidad indiscutible de una atención y una educación individualizada (Garrido, 2000, p. 57-79). Teniendo presente estas ideas, según las autoras que han estudiado el pensamiento de Giner los Ríos, este pedagogo defiende que toda persona tiene cabida en la escuela precisamente por el hecho de que esta debe adaptarse a sus intereses y a su ritmo de desarrollo y de aprendizaje. Esto, además, provoca que se trabaje con mayor entusiasmo y, por tanto, se aproveche más el tiempo ya que no se trata tanto del número de horas dedicadas al estudio o al ámbito educativo, sino de sacar el máximo rendimiento al tiempo dedicado a esta práctica, estableciendo así un horario adecuado a cada edad o situación. Esta inclusión defendida por Giner respeta los derechos fundamentales de universalización de la educación, en lo cual la Institución Libre de Enseñanza realizó una destacable labor.

Giner de los Ríos concibe la educación como un proceso y distingue tres dimensiones fundamentales: la educación del conocimiento, la educación del sentimiento y la educación de la voluntad, las cuales están interrelacionadas entre sí y dependen las unas de las otras. El objetivo de la primera dimensión es la adquisición de las habilidades necesarias para el pensamiento científico y la búsqueda de la verdad, así como se apuesta por el pensamiento crítico en contraposición al memorístico. Además, en esta dimensión se defiende que hay que otorgar la oportunidad de que cada persona emita un juicio de valor respecto a lo que le rodea. Estos conocimientos que se pretenden adquirir deben ser útiles para la vida y ponerse en práctica. En cuanto a la segunda dimensión, la relacionada con el sentimiento, se destaca la importancia de conocerse a sí misma y encontrar un equilibrio entre el yo y el entorno, para lo que se necesita un ambiente en armonía. Respecto a la última dimensión, se comenta de nuevo el pensamiento crítico y se requiere la actividad de la persona, rechazando todo tipo de método coercitivo ya que Giner cree firmemente en la importancia de la elección de la niña, evitando así todo tipo de violencia o prohibición impuesta desde el exterior.

La educación de los castigos no hace falta alguna cuando lo que se quiere propiciar es que el educando decida por sí mismo y asuma opciones éticas y personales con libertad: el forzarle coactivamente a comportarse de cierto modo o estimularle, a base de mercachifleo, con ganancias o premios, es algo completamente distinto de tal capacidad personal de decisión. (Laporta, 1977, p. 157)

Como se puede comprobar, en la pedagogía que defiende Giner, la alumna juega un papel muy importante en su educación, un ser activo que hable, juegue, ría, se mueva, se exprese, que dialogue. Defiende una pedagogía que esté basada en la participación de las niñas y en su interés por descubrir el funcionamiento de todo aquello que les rodea, así como aprovecha la espontaneidad de las pequeñas y parte de las ideas que se les ocurren. Considera que la docente debe ayudar y guiar a la alumna en la búsqueda del conocimiento (Molero, 2000, p. 85). De esta forma, rechaza por completo las tradicionales clases magistrales en las que la profesora ejerce el rol de única poseedora de conocimiento. Además, considera que todos los conocimientos adquiridos deben estar relacionados con la actividad práctica, de forma que sean significativos y puedan ser aplicados a la vida real, fuera del aula.

Se apuesta por una educación que traspase las fronteras de la institución como edificio aislado de la sociedad y, por tanto, se defiende el contacto directo y continuo con el entorno natural, estableciendo una comunicación con la naturaleza que provoque una convivencia armoniosa y equilibrada entre el medio y el ser humano. Sus “clase-paseos” fueron muy famosas, aprovechando así las posibilidades que ofrece la naturaleza para la adquisición de diversos contenidos (Gómez García, 1983, p. 145-187). Para Giner, la educación no tiene la función solamente de transmitir información, sino que su misión principal es la de formar personas capaces de participar y mejorar la humanidad y, por tanto, no se deben enseñar conceptos, sino a aprender a pensarlos y a hacer, lo que está en concordancia con las competencias y objetivos que se defienden en las leyes educativas actuales. Como consecuencia de todo esto, Giner defiende la utilización de los libros como herramientas de consulta, pero no como programaciones cerradas y exclusivas, así como rechaza los exámenes, los títulos y los diplomas que, a su parecer, únicamente fomentan el aprendizaje memorístico y promueven una visión utilitarista de la educación. Respeta la personalidad de cada alumna y defiende la formación de personas libres, conectando para ello al alumnado con aquello que debe aprender y favoreciendo así la enseñanza activa.

Para sintetizar las ideas pedagógicas defendidas por Giner de los Ríos, se destacan las siguientes premisas:

a) El proceso educativo es único: educación íntegra, total, continua y sin fisuras ni grados; hacia la institución del mundo como unidad. La primera y segunda enseñanzas van unidas e intensificándose gradualmente. Se aspira también a que tal unidad se dé igualmente en relación con los estudios superiores. En cada momento del proceso se sigue atendiendo a todas las materias y sólo varían los momentos en el grado de intensidad y profundidad del estudio. El contenido de la educación de los párvulos incluye, por ejemplo, arte, antropología, industria, agricultura, moral, fisiología e higiene, historia natural, música, cálculo, gimnasia, etc., todo ello en un nivel de sencillez e inmediatez adecuado y a través de una metodología apropiada.

b) La formación del educando no ha de ser solamente intelectual, sino total y armónica: los sentidos, el gusto, el cuerpo, entran también en ella. El arte es fundamental en la educación (pintura, música, folklore, arquitectura, cerámica popular, etc.). El juego colectivo es una de las bases educativas: la escuela debe presidir esa actividad fundamental. La educación física del cuerpo es también de primordial importancia con vistas a esa armonía. Y, por último, los trabajos de jardinería y agricultura, talleres (para niños de más de diez años), carpintería, metales, etc., ponen de manifiesto la conexión fecunda entre educación y trabajo que presta también unidad vital al proceso.

c) La vida debe estar presente en la escuela, y no ser ésta un artificial y distorsionado aislamiento de todo aquello que, de puertas afuera, se produce cotidianamente y con plena naturalidad: (...) La presencia de la vida en la escuela ha de conseguirse también con el incesante contacto con la naturaleza y con la vida socio-cultural. Las excursiones pedagógicas a la sierra de Madrid han identificado paradigmáticamente a la Institución. Pero hay también viajes de estudios, visitas a museos, fábricas, monumentos, bancos, laboratorios, etc. Así como colonias de vacaciones. Y sobre todo hay una ejemplar insistencia, que resulta muy actual, en el espacio dedicado a los campos y jardines escolares, en la protesta contra la estúpida y asfixiante “urbanización” de la vida, en la exigencia de espacios naturales dentro de la ciudad. El aula misma se concibe, a través de la importancia que se da a su configuración, orientación, etc., como una mediación necesariamente mínima entre el niño y la naturaleza, porque el ideal total sería la educación al aire libre. (Laporta, 1977, p. 30-34)

Relacionando las ideas de este pedagogo con el concepto de autonomía presentado al inicio del marco teórico, destaca su convicción de que la construcción del conocimiento debe hacerse de forma activa, de manera que las alumnas exploren, experimenten, investiguen y se formulen preguntas para la adquisición del conocimiento. Además, Giner de los Ríos era un gran defensor de la participación de las alumnas, lo que es un elemento principal en el desarrollo de la autonomía, así como subrayaba la necesidad del conocimiento de sí misma y que la escuela fomentase el desarrollo del pensamiento crítico.

2.4.2. Autores de la Escuela Nueva

Este movimiento pedagógico surge a finales del siglo XIX y principios del XX en contraposición a la escuela tradicional que había en el momento. Para ello se establecen unos puntos clave que transforman la concepción de la escuela, del aprendizaje y del alumnado. Entre sus críticas al sistema tradicional, destaca el papel de la docente, la falta de interacción y la consolidada importancia que se le otorgaba a la memorización, así como la pasividad del alumnado.

Entre sus características se señala primeramente el paidocentrismo, es decir, la idea de que la alumna es el centro del sistema de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, se han de respetar sus ritmos y tener en cuenta sus centros de interés. La docente se convierte en un apoyo para estas y en la encargada de lograr una buena orientación hacia el conocimiento; convirtiéndose así en algo más parecido a una guía y rechazando el papel de mera transmisora de conocimiento. La niñez deja de concebirse como una mera fase de preparación para la etapa adulta para considerarla con valor y funcionalidad en sí misma. En coherencia con estas ideas, se promueve el “aprender haciendo”, de manera que la enseñanza está enfocada al desarrollo integral de la alumna y a su participación activa en este proceso, basado en la observación, la exploración y la manipulación. Por otra parte, entre las características de la Escuela Nueva se encuentra el esfuerzo por el acercamiento, la coordinación de la escuela con la familia y por la ampliación del espacio educativo, es decir, ya no solo se limita al aula, sino que se considera de vital importancia estar en contacto directo con la naturaleza. A continuación se presentan de forma breve los pensamientos de algunos autores pertenecientes a esta corriente:

- **Piaget**

El psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) defiende el juego como elemento esencial de aprendizaje y lo considera elemento esencial en la construcción del conocimiento, especialmente en las primeras etapas de la vida.

La situación ideal para aprender es aquella en que la actividad es tan agradable que el que aprende la considera a la vez “trabajo” y “juego”. Hay dos implicaciones pedagógicas a la teoría evolucionista y biológica de Piaget. Primeramente, los niños deberían ser incitados a utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno porque es solo por el intercambio directo con la realidad como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia. (...) la segunda implicación pedagógica que deducimos de la teoría evolucionista y biológica de Piaget es que el juego espontáneo de los niños debería ser el primer contexto en el que los educadores incitasen el uso de la inteligencia y de la iniciativa (Kamii, DeVries, 1985, p. 21).

Además, defiende que el pensamiento se desarrolla a través de los estímulos socioculturales, a pesar de su base genética, y que la inteligencia práctica evoluciona a través de la acción del sujeto.

Y Piaget comentaba: “...surge el problema de si hay que enseñar esquemas y estructuras, o si es mejor presentar al niño situaciones en las que él es activo y puede aprender solo. El objetivo de la educación es aumentar las posibilidades del niño para que pueda inventar y descubrir (...).” El objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje, sino producir condiciones de aprendizaje (Malaguzzi, 2001, p. 70).

En cuanto a la opinión de Piaget sobre los beneficios que aporta el desarrollo de la autonomía en la infancia, en el libro de “la autonomía y la escuela” se indica que:

(...) los niños dejan de vivir para ellos mismos; que aprenden a controlar sus propias acciones, en tanto que se consideran miembros conscientes de su grupo; que aprenden a respetar la ley y la autoridad; que aprenden la técnica del trabajo en sociedad; a resolver los asuntos en común; que adquieren confianza en el trabajo colectivo, etc. También se atribuye a la autonomía el desarrollo de mayor número de cualidades sociales, a saber, la disciplina consentida, la solidaridad, la responsabilidad colectiva, la caridad, el espíritu de cooperación y de interayuda y mayor comprensión para las dificultades de los demás. También se observa que, debido a la autonomía, los niños adquieren una visión más amplia de la vida, un nivel moral más elevado, mayor simpatía, una comprensión intelectual más profunda; alienta, además, la recíproca buena voluntad y la cooperación, fortalece el espíritu social cuando se haya debilitado, la vida entre los alumnos se torna más agradable y alegre, y los grupos que se constituyen son felices (Piaget y Heller, 1968, p. 75).

- **Vygotsky**

El autor ruso Lev Vygotsky (1896-1934) es conocido por su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, zona que el propio Vygotsky (1988) define de la siguiente manera:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 2001, p. 137).

Se observa su consideración de la docente como una guía y la importancia que otorga a que sea la alumna quien resuelva sus problemas, así como a la ayuda entre los iguales. Además,

este autor defiende la interacción entre personas como forma primordial de aprendizaje (Blake y Pope, 2008, p. 61).

Por otra parte, tanto en las ideas de Piaget como en las de Vygotsky, aparece de forma destacada el juego como elemento primordial para el aprendizaje. Este último considera que el juego permite a la niña ensayar escenarios y situaciones para las que no está preparada en la vida real y, por tanto, de esta manera puede explorar sus formas de actuación. Esto es lo que ocurre con los cachorros de muchos animales, quienes aprenden a cazar a través del juego, lo cual es vital para su supervivencia.

El juego es, ante todo, una de las principales, o, incluso, la principal actividad del niño. Con esto Vygotsky señala el carácter central del juego en la vida del niño, subsumiendo y yendo más allá, de las funciones de ejercicio funcional, de su valor expresivo, de su carácter elaborativo, etc. En segundo término, el juego parece estar caracterizado en Vygotsky como una de las maneras de participar el niño en la cultura, es su actividad cultural típica, como lo será luego, de adulto, el trabajo. Es decir, según la perspectiva dada, el juego resulta una actividad cultural (Baquero, 2001, p. 143).

- **Freire**

El pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) se doctoró en Filosofía e Historia de la Educación e impartió clase en universidades de distintos países. La pedagogía defendida por este autor se introduce con su rechazo hacia la brecha que se perpetúa entre la docente y la alumna en la escuela tradicional. Considera que ambos ejercen roles distintos pero que el intercambio es bidireccional. A esta idea tradicional la denomina “concepción bancaria” y considera que no puede servir más que para la domesticación de la persona y anula las oportunidades del alumnado para hablar, reflexionar o cuestionar aquello que la maestra, única poseedora del conocimiento, enseña. De esta forma, el alumnado queda reducido a la categoría de objeto pasivo. Lo más característico de la pedagogía de Freire es la idea de “la educación con el educando y no para él” (Freire, 1988, p. 110).

En la idea de la pedagogía de este autor, el diálogo juega un papel fundamental ya que de esta forma la adulta y la niña aprenden juntas, empoderando así a la alumna como poseedora de experiencia, vivencias, ideas y conocimientos sobre los que reflexionar, debatir y compartir. Esto está directamente relacionado con el concepto de autonomía defendido en este trabajo. Por otra parte, Freire promueve la necesidad de relacionar la teoría y la práctica, así como de fomentar el trabajo cooperativo y el “aprender haciendo”, relacionado también con el desarrollo de la autonomía, y da mucha importancia al contacto de las niñas con la naturaleza y su aprendizaje en este contexto. En cuanto al rol de la docente, cabe destacar que Freire considera que el profesorado debe ser crítico y debe reflexionar constantemente sobre su labor educativa.

Freire critica una idea que se repite en varias ocasiones en esta investigación y es la de que las niñas no se consideran un grupo social independiente, sino que deben adaptarse a la sociedad y que se espera de ellas que sean ciudadanas del mañana, preparándolas así en todo momento para la vida adulta sin tener presente que la infancia tiene valor por sí misma y que las niñas ya son ciudadanas del presente.

- **Freinet**

Célestin Freinet (1896-1966) es un pedagogo francés al que se le considera impulsor de métodos de renovación pedagógica. Se podría afirmar que las grandes aportaciones de Freinet son: “la propuesta de cambio metodológico en las escuelas y en las aulas y el compromiso del profesor o profesora con el contexto social.” Freinet adaptó la obra de los pensadores de la Escuela Nueva a las escuelas populares, convirtiendo así la teoría y la práctica (García, 2016, p. 127).

Al igual que Freire, este autor reclama el empoderamiento del alumnado como personas con experiencias y conocimientos que pueden aportar en el aula y enseñar a la docente (Freinet, 1969, p. 40).

Freinet dice a los maestros que el niño es como un árbol que no ha acabado su crecimiento, pero que se nutre, crece y se defiende exactamente igual a como lo haría el árbol adulto. Con esta invariante Freinet establece que la diferencia entre adulto y niño es de grado, pero no de naturaleza. Se trata de una afirmación poderosa que supone una nueva visión de la infancia. El hecho de compartir la misma naturaleza lleva a ver al niño, al igual que al adulto, como sujeto de derecho. Esta nueva mirada provoca un cambio de actitud: el adulto empieza a ponerse en el lugar del niño, de modo empático, antes de juzgarlo o de sancionarlo. El principio de esta invariante es uno de los tópicos del pensamiento de Freinet que se irá repitiendo a lo largo de su obra. (...)

En definitiva, cuando Freinet afirma que el niño y el adulto tienen la misma naturaleza quiere decir que el primero es ciudadano y persona igual que el segundo y que debe ser tratado como tal. El niño no es la vara que debe enderezarse sino el árbol que debe regarse. (Imbernón, 2010, p. 53-54).

Freinet promueve que el respeto entre alumna y maestra debe ser mutuo y que, al reforzarse las relaciones positivas entre ambas, el aprendizaje se verá recompensado, estando la alumna más predispuesta a aprender. Además, una parte determinante en su método es el diálogo entre iguales y entre la docente y las alumnas, promoviendo así la expresión libre y fomentando la resolución no violenta de problemas.

Este autor defiende que hay que organizar el entorno escolar de forma que se permita favorecer al máximo las experiencias individuales y sacar el mayor potencial posible de cada niña, además de facilitar la socialización de todas aquellas que comparten este espacio. Para que esto se logre, la maestra se considera un apoyo discreto, de forma que respete el ritmo de aprendizaje y desarrollo de cada una, permanezca siempre atenta y vigilando las necesidades requeridas y sea la encargada de crear un medio rico que estimule el aprendizaje y donde cada una pueda explorar sus límites y posibilidades, especialmente físicos (a través de danzas, dramatizaciones, juegos, terrenos diversos, creaciones plásticas, etc.) (Porquet, 1973, p. 25-68).

Además, Freinet es defensor de que las alumnas deben tomar la iniciativa y decidir por sí mismas en la medida de lo posible, lo que se refleja en otro de sus principios básicos en pedagogía. Afirma que hay que darle la palabra a la niña y dejarle libertad para explorar y decidir, sin que esto implique una falta de orden o disciplina básica que asegure la convivencia positiva. Sin embargo, este orden y disciplina deben ser asumidos por todas las personas participantes, no impuestos desde las adultas a las menores. Este pedagogo está

convencido de que estas normas, cuando se explican, son comprendidas por las alumnas e incluso creadas y reguladas por ellas mismas cuando es necesario.

Otro elemento esencial en la pedagogía de Freinet es la curiosidad, la que considera innata en el ser humano y la razón por la que se ha evolucionado. La curiosidad nos lleva a explorar, a querer conocer, a preguntarnos por nuestros orígenes. Considera que la docente debe ayudar a las alumnas a comprender y a conocer, sin menospreciar su capacidad para ello. En esta exploración del entorno, Freinet promueve el contacto con el medio natural cercano por lo que eran habituales sus “clases-paseo” (similares a las de Giner de los Ríos) para cubrir la necesidad física y psicológica del acercamiento al entorno natural (Legrand, 1993, p. 427).

Freinet considera que la niña tiene una tendencia natural a la creación, a la acción y a la expresión y, por tanto, no es necesaria una evaluación entendida desde la perspectiva de la escuela tradicional. Además, considera que la maestra no debe corregir constantemente los errores de manera punitiva, sino que debe ayudar a la menor a reflexionar sobre ellos y sobrepasarlos. Rechaza la eficacia de los castigos, a los que considera humillantes y propone, como alternativa, la estimulación y las expectativas positivas hacia la niña. Por otra parte, se destaca el valor que Freinet le da al juego como método de trabajo y aprendizaje y su propuesta de mezcla de edades como una manera de aprendizaje natural. (Imbernón, 2010, p. 47-124).

La pedagogía propuesta por Freinet guarda gran relación con el desarrollo de la autonomía, especialmente haciendo hincapié en la importancia del diálogo como construcción de conocimiento, en su defensa de que las alumnas tengan oportunidades para tomar decisiones y en la necesidad de que estas exploren los límites y posibilidades.

2.4.3. Pedagogía Montessori

María Montessori (1870-1952) fue la primera mujer con el título universitario de médico en Italia. Posteriormente se especializó en psiquiatría y antropología y se centró en estudios y actividades pedagógicas. Al principio de su acercamiento al mundo educativo, Montessori participó en diversos congresos relacionados con la educación de las niñas con necesidades educativas especiales y, tras ello, fue nombrada directora de la escuela que acogía a niñas con estas características. En 1906 se inauguró la primera “Casa de Niños” en Roma para menores de seis años, en donde se realizaron numerosas investigaciones e innovaciones educativas y donde Maria Montessori desarrolló en la práctica su método, el cual, todavía hoy, atrae a profesionales de numerosos países (Sizaire, 1995, p. 7-28).

Uno de los pilares fundamentales del pensamiento Montessori, revelador en las primeras décadas del siglo XX, fue su convencimiento de que la educación comienza en el momento del nacimiento. En esta misma línea destaca su afirmación de que, coincidiendo con las últimas investigaciones realizadas en neurociencia, los primeros seis años de vida son fundamentales tanto para el desarrollo físico como mental de las pequeñas, absorbiendo

impresiones y organizando y utilizando ese material para estructurar la mente y formar la base de su posterior desarrollo y evolución (Hainstock, 1968: 7 y Orem, 1971, p. 34). Del mismo modo, para entender el método implantado por Maria Montessori, es imprescindible destacar su creencia de que la niña tiene la capacidad de autoconstrucción y que, además, la infancia es una etapa en sí misma, es decir, que no debe concebirse únicamente como una preparación para la vida adulta –tantas veces considerada como “la etapa importante”–, sino que la niñez es una etapa fundamental en nuestro desarrollo, con valor en sí misma y que influye de manera determinante en la adultez. Ambas etapas vitales conviven al mismo tiempo en diferentes personas y ejercen, la una sobre la otra y viceversa, una influencia constante (Polk, 1976, p. 55).

Junto a lo expuesto anteriormente, como afirma la propia Montessori (1994:135), el punto de partida de esta pedagoga es la firme defensa de que la niña cuenta con una capacidad intrínseca para el aprendizaje, lo que le lleva a tener iniciativa para satisfacer esa curiosidad que le crea el mundo que le rodea. Tiene una motivación natural hacia el conocimiento, cuya mayor recompensa es alcanzarlo y la satisfacción producida por el éxito tras su esfuerzo. Esto hace que la niña escoja su trabajo y continúe con este hasta cubrir sus necesidades, es decir, que no rechaza el esfuerzo, sino que persiste en esta actividad de forma natural con gran entusiasmo según sus capacidades y posibilidades individuales, la cuales varían constantemente ya que la niña se encuentra en continua transformación de manera intensa, a lo que Montessori se refería como “metamorfosis”. Esta concebía a la niña como una exploradora que necesita libertad para desarrollarse a través del trabajo y la concentración, de manera que aprenda a autodirigirse en lugar de a ser dirigida y motivada por los demás (Orem, 1971, p. 41). Según las observaciones de esta autora, las menores se encuentran complacidas tras su esfuerzo en el trabajo escogido libremente y la concentración que este supone; con ello llegó a la conclusión de que el trabajo ayuda a las personas a construirse a sí mismas siempre que no venga impuesto desde fuera.

Partiendo de esta concepción de la infancia y del proceso de aprendizaje, Montessori desarrolló su método siguiendo determinados principios básicos, entre los que destaca la importancia de la preparación del ambiente; un ambiente para las niñas y de las niñas.

La doctora Montessori se dio cuenta de que ni la escuela maternal ordinaria ni el ambiente en el hogar se habían creado para adecuarse a las necesidades del niño. Y así, si puede emplearse la paradoja, ella creó un medio ambiente natural para el niño (es decir uno que se adaptara a su naturaleza). Más tarde, mientras otros hablaban de la necesidad de dar a los niños libertad en la educación, ella, de hecho, se la proporcionó.

Al mismo tiempo, con un poder de observación sin igual, estudió el comportamiento libre de los niños en este nuevo medio ambiente y destacó su importancia. En efecto, se podría resumir el método Montessori diciendo que es un método basado en el principio de libertad en un medio preparado. (Standing, 1979, p. 8).

Este ambiente rico e incitante permite a las niñas explorar y descubrir el terreno que les rodea y en él pueden manipular, investigar, trabajar, interiorizar y desarrollarse como personas únicas e independientes (Orem, 1971, p. 25). En este espacio preparado a consciencia por la persona adulta, el orden es fundamental y se trata de un lugar nutritivo y atrayente diseñado

para la autoconstrucción de la personalidad y el conocimiento de la niña, acompañando así de manera natural su crecimiento evolutivo. En él, se encuentran diversos materiales creados para satisfacer las necesidades de las niñas y que, además, crean obstáculos y retos que deben ser superados días tras día por las pequeñas (Polk, 1976). Además, en este espacio conviven alumnas de diferentes edades, de forma que aprenden unas de otras y las mayores se responsabilizan de las más pequeñas, colaborando y ayudándose. Así conviven, se desarrollan y aprenden de manera natural, respetando la individualidad de cada una y con una representación más ajustada de la realidad fuera de las aulas.

La organización de este ambiente se divide por temáticas en varios rincones repletos de materiales relacionados con el objetivo de esos espacios, los cuales se mencionan brevemente a continuación:

Los materiales Montessori están divididos en cinco categorías generales (Polk, 1976, p. 100, 101):

- Los ejercicios de la vida cotidiana, que hacen referencia al cuidado físico tanto de la persona como del medio ambiente y favorecen el sentido de la responsabilidad y la autodisciplina.
- Los materiales sensoriales.
- Los materiales académicos, relacionados con el aprendizaje del lenguaje, la escritura, la lectura, las matemáticas, la geografía y las ciencias.
- Los materiales culturales.
- Los materiales artísticos, relacionados con la autoexpresión y la comunicación de ideas.

Aunque en estas categorías hay numerosos materiales, sólo hay uno de cada tipo ya que, de esta forma, la niña comprende de manera práctica que es necesario esperar y respetar los turnos, al igual que en la vida diaria en la sociedad. Además, existen materiales frágiles que ayudan a la comprensión de la necesidad de cuidarlos y al aprendizaje de tolerar el sentimiento de pérdida (Montessori, 1994, p. 39).

El material está a disposición de las pequeñas de forma que es de fácil acceso para que sean ellas de manera autónoma quienes escojan el que desean utilizar y lo transporten hasta su lugar de trabajo. “El mobiliario y las dimensiones se proyectaban para satisfacer la necesidad de movimiento, de descubrimiento y de exploración” (Foschi, 2014, p. 122). Gracias al uso individual que se hace del material, la niña va adquiriendo el conocimiento siguiendo su propio ritmo; además, el material está creado de tal forma que sea autocorrector, lo que permite a la niña trabajar de forma autónoma. Esta capacidad para desarrollar la autonomía se fomenta constantemente en el método Montessori ya que son las alumnas las responsables de decidir qué material utilizar y qué actividad realizar en cada momento, empezando así a ser constructivas y conscientes de su propio valor como personas y de su derecho a la libre elección y toma de decisiones, desarrollando en este sentido su personalidad, lo cual es un valor fundamental de este método pedagógico. De esta forma se rechaza la idea de la escuela

tradicional -comparada por diversos autores con una fábrica con fines productivos- que presupone que todas las pequeñas son iguales, parten del mismo punto, evolucionan y aprenden al mismo tiempo y tienen las mismas necesidades y los mismos intereses.

Teniendo en cuenta esta peculiaridad del material, la defensa de la capacidad de aprendizaje y la motivación intrínsecas de la menor, un cambio fundamental que presentó este método en contraposición a la enseñanza tradicional, fue el hecho de situar a la niña como el centro de la educación. De esta forma, la niña se convierte también en maestra y en una persona llena de potencialidades que ofrecer a la docente, a sus compañeras, a la sociedad y al mundo. Siendo la niña el agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la figura de la maestra adopta un rol de guía y constante observadora, dispuesta a ofrecer diversos materiales a las alumnas, resolver dudas en los momentos necesarios, observar y analizar el desarrollo de cada una, evaluar este proceso y atender a las necesidades de cada niña, adaptándose así a sus características. En este nuevo rol, la persona adulta debe ser consciente de que no puede actuar en el lugar de la niña, haciendo todo aquello que a ella le suponga un esfuerzo –o que la adulta considere que la niña no puede realizar-, es importante que anime a las niñas a intentar realizar cada actividad por sí misma, aunque ella permanezca siempre cerca, observando y apoyando a las pequeñas cuando estas necesitan una verdadera ayuda, pero no obstaculizando su desarrollo y experimentación.

El niño debe ser ayudado a actuar y a expresarse, pero no debe el adulto “actuar en su lugar” sin una necesidad absoluta cada vez que el adulto ayuda al niño sin necesidad, obstaculiza su expresión y consecuencia grave de un error de tratamiento en apariencia ligero insignificante, detiene o desvía en algún detalle el desenvolvimiento infantil. (Montessori, 1994, p. 48).

El maestro montessoriano no castiga, no condiciona, no regaña, no endereza, no impone una moral preestablecida; con refinada preparación, el educador desempeña un rol de mediación entre el niño y el entorno educativo, ayudándolo, sosteniéndolo y aconsejándolo, de manera tolerante y no dogmática. (Foschi, 2014, p. 134-135).

Montessori no comparte la idea de motivar con recompensas extrínsecas para lograr que la niña se interese o realice una actividad ya que consideraba que estas fomentaban únicamente el aprendizaje a corto plazo; por tanto, rechazaba rotundamente la utilización de premios y castigos. Para las seguidoras de esta pedagogía, los premios y castigos responden a la idea de que la mente de la niña está vacía y se debe llenar con reglas de funcionamiento basándose en lo que está bien (reforzado a través de premios) y lo que está mal (corregido a través de castigos externos), sin la preocupación de conocer el proceso que se ha seguido hasta llegar a aquello que socialmente se establece como “bien” o “mal” (Foschi, 2014, p. 143-145).

Por otra parte, cabe destacar que, en este nuevo rol presentado, la maestra debe respetar el ritmo interno de cada niña, los períodos sensibles, el tiempo que desee y necesite para realizar una actividad y su elección sobre qué material utilizar, así como es importante que recuerde en todo momento que educa con el objetivo de que las niñas alcancen la autonomía y se desarrollen como seres independientes y libres. La independencia no se refiere al aislamiento de la niña respecto a sus compañeras o al egoísmo, sino que cada vez pueda valerse por sí misma en mayor medida, requiriendo menos ayuda pero pudiendo igualmente ayudar y

colaborar con sus iguales. Esta independencia y autonomía sólo se consigue a través de la participación activa de las menores (Sanchidrián, 2009, p. 39-48, 146-153). Esta involucración activa de la niña, supone la libertad de movimiento, el cual está directamente relacionado con la cognición; Montessori estaba convencida de que el movimiento favorece el pensamiento y el aprendizaje y es por eso por lo que el ambiente está pensado para la niña, adaptándose a ella en todo momento, permitiéndole así explorar libremente e interactuar con todo lo que en este se incluye. Además, consideraba que todos sus materiales implican la manipulación de la persona que los emplea, facilitando de esta manera una experiencia psicofisiológica.

En síntesis, Orem (1971) afirma que:

El propósito del método Montessori es liberar el potencial de cada niño para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado. (...). En el procedimiento total se considera al niño no sólo capaz de formarse a sí mismo (autodesarrollarse) y educarse (autoenseñanza) sino que se cree que debe motivárselo hacia ambas cosas. Montessori sostenía que es necesario brindar libertad a cada niño para que realice tareas elegidas por él mismo en un ambiente atrayente, diseñado y equipado en especial para satisfacer sus necesidades. La maestra o “directora”, como la llamaba Montessori, proporciona el medio atrayente e incitante para que el niño actúe directamente sobre él, y asegura que este ambiente se mantenga en forma adecuada. La directora, entonces, prepara el ambiente y protege el proceso de aprendizaje. (p.21).

Montessori defiende que, en esta convivencia de las niñas de diferentes edades en un mismo espacio, estas desarrollaban habilidades relacionadas con la socialización y la consciencia de la responsabilidad individual para el bien común. Sin embargo, es precisamente el individualismo que fomenta el material Montessori, una de las mayores críticas que se le achacan a este método ya que el material ofrece pocas oportunidades para el aprendizaje común. En contraposición a ello, las seguidoras de esta pedagogía defienden que el interés por las demás compañeras y el deseo de ayudarse mutuamente crece de manera natural gracias a esa libertad para establecer las relaciones sociales según la conveniencia de las pequeñas (Polk, 1976, p. 104). Del mismo modo, estas defienden que, en ocasiones, las pequeñas se ayudan entre ellas y deben llegar a acuerdos para resolver los pequeños conflictos que se producen en el aula (Sanchidrián, 2009, p. 50). Aunque esto es cierto, ya que es inevitable la interacción de unas con otras cuando se convive en un espacio diariamente durante tantas horas, el material no invita, por lo general, a trabajar, investigar y construir el aprendizaje de una manera cooperativa. Tampoco promueve la existencia de ocasiones en las que las pequeñas deban interactuar y tomar decisiones en conjunto. Sin embargo, en el año 2006 Lillard y Else-Quest, psicólogas y profesoras universitarias, publicaron en la revista Science una investigación en la que comparaban a las alumnas de centros Montessori con las de las escuelas estatales de Milwaukee en Wisconsin. En este estudio, los resultados muestran que las alumnas, de entre tres y seis años, del método Montessori resultan más preparadas para el siguiente nivel educativo respecto a las habilidades matemáticas y la capacidad lectora. Además, presentan mejor capacidad de adaptación en los problemas más complejos y en los cambios, al igual que capacidades más altas en las pruebas sociales y de comportamiento, en las que muestran un mayor sentido de la justicia y la equidad e intentan evitar los juegos basados en la agresividad (Foschi, 2014, p. 152-154).

Otra de las críticas más comunes hacia este método es la carencia de situaciones en las que la alumna puede desarrollar la creatividad en su estado pleno, ya que el material “obliga” a ser utilizado de una manera determinada, de forma que las opciones quedan bastante restringidas, dejando también en un segundo plano la afectividad y los sentimientos (Sanchidrián, 2009, p. 50). En ocasiones hay escuelas o maestras que siguen el método Montessori de una forma estricta y sin evolucionar respecto al trabajo que ella dejó. Según indican algunos libros, esto fue una gran decepción para esta pedagoga ya que ella invitaba a la flexibilidad y adaptación del mismo (Álvarez, 2017).

Para finalizar con el apartado del método Montessori, se destacan las ideas más relevantes de esta pedagogía en relación al desarrollo de la autonomía en la infancia considerando los conceptos que se incluyen en el capítulo dedicado a la definición de esta. Como hecho recalable del que parten el resto de las ideas, apoyamos firmemente la visión de esta pedagoga al situar a la niña en el centro del aprendizaje, por lo que el resto de elementos relacionados con la educación se adaptan a las características y necesidades propias de la infancia y particulares de cada individuo. A partir de esta idea principal, cabe mencionar la oportunidad ofrecida al alumnado para que sean ellas las que decidan qué actividades quieren realizar en cada momento, ya que la toma de decisiones es un elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía. Del mismo modo, es imprescindible que las niñas exploren el entorno e investiguen y que de esta forma y a través del uso de los diferentes materiales propuestos –los cuales están al alcance de las pequeñas en todo momento-, sea como adquieren el aprendizaje, de manera que este es significativo y se produce a través de la manipulación real de los recursos. Aquí, entra en juego la necesidad de movimiento en estas edades y la importancia de experiencias significativas y relevantes para adquirir el conocimiento. En relación con ello, destaca la idea de autorregulación con la que están creados los materiales, de forma que la niña tome consciencia de sí misma y control sobre su persona, así como el convencimiento de que la imposición de una motivación extrínseca a través de premios y castigos, sólo conduce a un aprendizaje a corto plazo. Finalizamos recordando que la pedagogía desarrollada por Montessori tiene como uno de sus objetivos principales el desarrollo autónomo de la menor.

2.4.4. Bosque-escuela o escuela al aire libre

Este planteamiento pedagógico surge por primera vez en Alemania en 1905 de la mano de Charlottenburg como forma de cuidar la salud de las niñas de clases desfavorecidas que enfermaban continuamente. Poco a poco este movimiento evolucionó y se fue extendiendo a lo largo de otros países, creándose en 1908 la Open Air School en Londres o en 1911 la Fresh Air School en Estados Unidos. Poco tiempo después esta iniciativa llegó a España instaurándose primeramente en Madrid y Granada. En este camino, diversos expertos comenzaron a descubrir las ventajas de las escuelas al aire libre más allá de la mejoría de salud de las niñas con enfermedades, promoviendo así la oportunidad que otorgan para el aprendizaje de la naturaleza y la flexibilidad de horarios, materiales y actividades que

proporciona (Bernal, 2000, p. 173-177).

En esta metodología se pretende que las alumnas aprendan a tomar la iniciativa en diversas situaciones, tomen decisiones, desarrollen su espíritu emprendedor, en definitiva, que desarrollen su autonomía. El objetivo es el desarrollo físico, social, afectivo, intelectual y sensorial de las niñas. Las edades en estas escuelas suelen estar mezcladas y en el día a día hay tiempo para el juego libre, las excursiones y las actividades más detalladas y planificadas agrupando diversas materias y contenidos. Las creaciones de las alumnas, juegos o proyectos son continuadas por ellas mismas día tras día hasta completarlas (Louv, 2009, p. 88), lo que promueve la capacidad de organización, trabajo y cooperación.

En definitiva, el éxito de las escuelas infantiles al aire libre se basa en la sencillez de este modelo educativo, siguiendo el dicho “menos es más”: hay menos instalaciones, pero más espacios y una ratio adecuada de alumnado por profesor; hay menos actividades dirigidas y más libertad y desarrollo de autonomía; hay menos ofertas y más tiempo para dedicarse a las existentes; hay menos estrés acústico y más relaciones relajadas; hay menos conflictos y más concentración en los contenidos; menos reglas, pero un mayor cumplimiento de las existentes. (Bruchner, 2012, p. 29).

Como consecuencia de las particularidades de las escuelas al aire libre se eliminan las asignaturas entendidas como materias segmentadas y separadas. En su lugar aparece el aprendizaje globalizado en el que los contenidos de diversas materias se interrelacionan, siguiendo los principios de la vida real y nuestro día a día. Además, la naturaleza ofrece gran cantidad de recursos con variedad de colores, texturas, terrenos, espacios, formas, etc. los cuales pueden ser muy provechosos para el aprendizaje, especialmente en las primeras edades.

Los niños trepan, corren y saltan, descubriendo sus límites y aprendiendo a valorar los riesgos, lejos de miradas sobreprotectoras. Se concede gran importancia al juego libre, y la creatividad y la imaginación son estimuladas, al ser piñas, ramas y guijarros los juguetes. (García, 2016, p. 143).

Respecto al rol de la docente, surge la necesidad de un cambio, apostando así por el papel de guía u orientadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando equilibrio en la programación de actividades.

Las Escuelas-Bosque propuestas por Rosa Sensat se inauguraron en Montjuich en 1914 apoyadas por el ayuntamiento de Barcelona. Para esta maestra, el reto consistía en trasladar la teoría a la práctica, logrando ser así ejemplo para otras maestras. Sensat promueve un aprendizaje basado en la exploración y en la experimentación de la niña, ejerciendo esta un papel continuamente activo (Bernal, 2000, p. 178). Esto último, junto al fomento de la toma de decisiones, guarda una estrecha relación con el concepto de autonomía presentado en apartados anteriores.

Hay escuelas donde aún se canturrean las tablas aritméticas y las provincias de España, muchas aún donde se aprenden las letras en carteles colgados en la pared, donde no se pasa al niño a la escritura hasta que no ha aprendido a leer, donde se señalan al alumno trozos de un libro que debe aprender de memoria para recitar/os al día siguiente. ¿No se ha dado cuenta el maestro de la tortura de un niño de nueve o diez años que va a la escuela cada día con el espíritu deprimido por no saberse la lección, no por falta de voluntad en el estudio, sino por la imposibilidad absoluta de retener y asimilarse aquello que no entiende, que no le interesa, que no tiene relación alguna con la realidad que vive y que le

rodea? ¿No comprende que es exigir del niño un esfuerzo inútil durante las horas interescolares, que le rinde y le fatiga, imposibilitándole para toda actividad en la escuela? (Sensat, 1934, p. 19-20).

Sensat (1873-1961) fue una maestra catalana a quien se toma como referente de esta metodología en el Estado Español. Desde muy joven dirigió escuelas de diferentes ciudades de Cataluña y trabajó en ellas como maestra conociendo a diversas pedagogas. Viajó por diferentes lugares de España y Europa visitando escuelas y en algunos de estos países se formó en las nuevas tendencias de la época en filosofía, psicología y pedagogía. Como se ha mencionado anteriormente, es en 1914 cuando implanta en Cataluña sus métodos pedagógicos fomentando así su defensa por el desarrollo integral del alumnado y la necesidad de potenciar la creatividad y los valores morales (Sensat, 1975, p. 3-8).

Cabe destacar que actualmente se encuentra en la Sierra de Madrid una Bosque-Escuela de reciente creación, centro homologado por la Comunidad de Madrid y constituido por la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente. Además, existen diversos proyectos de ámbito privado que siguen esta línea a lo largo de todo el territorio español, así como numerosas iniciativas públicas y privadas en Cataluña que siguen el legado de Sensat y su Escola del Bosc.

2.4.5. Sistema Waldorf

Rudolf Steiner (1861-1925) nació en Croacia y realizó sus estudios en el ámbito científico, complementando después su formación de manera autodidacta con la filosofía, historia, psicología y literatura. Toda su obra está marcada por su pensamiento esotérico y espiritual, lo que provoca la formulación constante de preguntas que busca responder y explicar a través del pensamiento. Steiner creó la Sociedad Antroposófica en la que conoció a Emil Molt, quien años más tarde le propuso crear una escuela. Fue en 1919 en la ciudad de Stuttgart donde se creó la primera escuela Waldorf, de la cual Rudolf Steiner fue director durante más de cinco años. Este autor, además, se encargó de la formación e instrucción del primer cuerpo de maestras de dicha escuela (Quiroga e Igelmo, 2013, p. 81).

Para Steiner el objetivo de la educación es “hacer brotar y cultivar determinadas aptitudes humanas, las cuales son imprescindibles para una convivencia sobre la tierra aceptablemente armoniosa” (Carlgren, 2004, p. 62). En el sistema Waldorf dividen la educación en tres etapas: primera etapa de 0 a 7 años, segunda etapa de 7 a 14 años y tercera etapa de 14 a 21 años. Considera que en los primeros siete años de vida son vitales los procesos de imitación y ejemplo y que es imprescindible “aprender haciendo”, de manera que en esta pedagogía se alternan momentos de juego libre con actividades específicas muchas veces enfocadas a manualidades de diversos tipos. Todas estas actividades deben tener sentido para las niñas. Además, defienden que cuando la niña realiza una actividad debe encontrar que es real y útil. Por lo que, si, por ejemplo, utiliza palas para cavar en el jardín, han de ser palas adaptadas a su edad pero que funcionen de verdad, de manera que las alumnas obtengan un resultado satisfactorio (Benians, 2005, p. 97). Muchas de las actividades y acciones que se realizan van acompañadas de sencillas canciones inventadas que describen lo que acontece en diversos

momentos. Por otra parte, Steiner concibe el hogar como el lugar que mejor se adapta a las necesidades de las menores durante los siete primeros años de edad y por eso considera que el aula ha de simular una prolongación de este.

En este sistema educativo, las alumnas de entre tres y seis años comparten un mismo espacio, propiciando así que las mayores cuiden y se responsabilicen de las pequeñas y las pequeñas imiten a las mayores, desarrollando la paciencia y la capacidad de esperar para aquellas actividades que ellas todavía no son capaces de hacer. Steiner considera que de esta manera existe un intercambio positivo de experiencias. En cuanto a los materiales que se encuentran en el aula, predominan los juguetes sencillos y sin muchas características que lo definan, de manera que puedan ser versátiles y permitan el desarrollo de la imaginación y creatividad de las niñas. Se suelen encontrar muñecos, animales de fieltro y tela, disfraces, telas, elementos naturales como troncos, conchas o piñas, instrumentos musicales, cuentos... (Quiroga e Igelmo, 2013, p. 84-87). Además, se proporciona a las alumnas materiales relacionados con la expresión artística tales como pinturas, arcilla para modelar, etc. En esta pedagogía se le otorga mucha importancia al cuento ya que consideran que, a través de pequeñas historias atractivas para las alumnas, estas pueden comprender situaciones de su vida cotidiana, saber cómo enfrentarse a ellas e identificar sentimientos, a la vez que les facilita la detección de comportamientos y acciones inadecuadas que ellas han podido realizar. A partir de los cinco años, el cuento debe ser más elaborado, con una trama más compleja y que permita a las alumnas formularse cada vez más preguntas (Benians, 2005, p. 96, 99).

Para la comprensión de la base sobre la que se desarrolla este planteamiento pedagógico, se recoge un párrafo que la resume:

No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de la generación joven. De esta manera siempre pervivirá en este orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo y, no se hará de la nueva generación lo que el orden social quiere hacer de ella. (Carlgren, 2004, p. 411).

Respecto al concepto de autonomía, el sistema Waldorf fomenta su desarrollo en cuanto a su apuesta por “aprender haciendo”, en la que se incluye potenciar que las alumnas desarrollen la creatividad y exploren sus posibilidades, así como fomentar el sentido de la responsabilidad. Además, cabe destacar que se otorga gran importancia a la educación emocional, elemento clave para el desarrollo de la autonomía.

2.4.6. Pedagogía Reggio Emilia

La historia de esta pedagogía surge en el año 1945, tras terminar la II Guerra Mundial. Italia, como tantos otros territorios, había quedado destruida. En este contexto, en una pequeña región al norte de este país llamada Reggio Emilia, un grupo de mujeres fueron conscientes de la necesidad de construir una escuela que pudiera ofrecer una educación a sus hijas mientras ellas trabajaban. Derivado de este planteamiento, las habitantes de varios pueblos de la región comenzaron a construir pequeñas escuelas, dando la bienvenida a todas aquellas personas que

quisieran participar en este proyecto (Beresaluce Diéz, 2009, p. 17). Una de esas personas fue el italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), psicólogo y pedagogo, que trabajaba como maestro en una escuela y no dudó en unirse al proyecto que estaba creándose en Reggio Emilia. En 1963 Malaguzzi colaboró para que se crearan las primeras escuelas preescolares municipales (3-6 años) y en 1967 se establecieron las “escuelas infantiles de la gente”, las cuales admitirían también a bebés pocos años más tarde. Es en estos años y en estas escuelas donde Malaguzzi, basado en las ideas y el trabajo de Piaget, Vygotsky, Dewey, Edelman, Froebel, Montessori y Freinet entre otros, creó su pedagogía, a la que da nombre la región en la que comenzó todo. Cabe destacar igualmente que en 1980 creó el Grupo Nacional de la Primera Infancia también en Reggio Emilia (Osoro y Meng, 2009, p. 30-62).

Para comprender el método creado por Malaguzzi, es necesario conocer que para este pedagogo educar significa aprender, hablar, pensar y trabajar juntas (Hoyuelos, 2004, p. 30). Partiendo de esta base, el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional, de manera que en todo momento el profesorado trabaja con las alumnas tratándose ambas con respeto y compartiendo en todo momento puntos de vista, intereses, ideas y opiniones, construyendo así un aprendizaje conjunto. De esta manera, similar a lo presentado por Montessori, el centro de la actividad educativa está enfocado en la niña, siendo la educadora la que la acompaña en cada situación de este proceso de aprendizaje y siendo la persona adulta, por tanto, la responsable de observar en cada momento las estrategias que se desarrollan y de cubrir las demandas y necesidades que surjan a lo largo de este recorrido.

El punto de partida es el niño. Un niño con múltiples capacidades que necesita para su desarrollo un ambiente convenientemente estructurado y un ambiente cargado de afectividad y de emociones. En este espacio se producen múltiples relaciones de los niños y niñas con los otros, los adultos, los materiales, el propio espacio y niños, y en él construyen sus pensamientos e ideas de forma autónoma. (Osoro y Meng, 2009, p. 81).

Como se puede comprobar, Malaguzzi confiaba plenamente en las capacidades de la niña, de manera que, ofreciendo el ambiente, las herramientas y el seguimiento adecuados, la pequeña se desarrolla de forma autónoma creando su propio conocimiento y siendo capaz de expresar sus propias ideas. Es precisamente por esto por lo que Malaguzzi considera de vital importancia que se establezca un diálogo continuo entre las personas adultas y las niñas, así como entre los distintos grupos de niñas, intercambiando sus puntos de vista, reconociéndolos, aceptando las diferencias, reflexionando sobre ellos y estableciendo acuerdos cuando se considere necesario, lo cual nos dirige hacia el pensamiento crítico, fundamental para adquirir la autonomía (Abbott y Nutbrown, 2001, p. 21). Siguiendo en esta línea, los proyectos presentados para trabajar en el centro están basados en la cultura, las ideas y la visión del mundo que tienen las pequeñas, adecuándose por tanto a sus características, de forma que sean proyectos reales y con sentido. Además, cabe destacar que, como consecuencia de esto, aunque en cada curso se planifican proyectos a corto, medio y largo plazo, de forma que exista una estructura base de la que poder partir, los proyectos no están predeterminados y son flexibles, siendo la observación, la investigación y la documentación elementos claves de los mismos. Por tanto, son las educadoras, las alumnas y los acontecimientos los que pulen y definen finalmente la planificación de los temas a tratar en la

escuela, ya que las metas y los objetivos son importantes y hay que alcanzarlos, pero más importante aún es el camino que se sigue hasta llegar a ellos y por qué. De hecho, este pedagogo italiano, sustituye el término “programar” por el de “proyectar” porque considera que este último implica flexibilidad, cambio y adaptación, tanto a los intereses de las niñas, como a las condiciones del momento y a la evolución práctica, describiendo por tanto el aprendizaje como “abierto” (Rinaldi, 2006, p. 65-82). En coherencia con la mencionada flexibilidad y tiempos para observar e investigar, Malaguzzi reivindicaba la importancia y la necesidad de respetar los ritmos de desarrollo, de comprensión y de actuación de cada alumna, ofreciéndole así el tiempo suficiente para realizar las tareas y considerándolo en la planificación de las actividades (Beresaluce, 2009, p. 28).

Otro de los elementos imprescindibles en esta metodología educativa es la participación de las alumnas en todo lo que concierne al centro y la actividad que en este se realiza, lo cual podría extrapolarse a cualquier ambiente en el que las pequeñas se vean involucradas. Para Malaguzzi, participar significa “sentirse protagonista y responsable de los acontecimientos presentes y futuros” (Osoro y Meng, 2009, p. 75). Esta participación requiere reflexionar constantemente sobre por qué se está haciendo algo, es decir, conocer siempre la razón por la que se lleva a cabo una actividad o una acción y ser consciente de ello; lo cual era de vital importancia también para este pedagogo. De este modo, “se trata de conseguir que los niños no tomen forma de la experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia” (Malaguzzi, 2001, p. 85); no se defiende que *tomen parte*, sino que *sean parte* para que, de esta forma, no se reduzcan a un rol de meros actores porque como apunta Rinaldi (2006):

Donde hay participación, hay cambio en el significado evolutivo del término. Donde hay participación, cada parte está expuesta al cambio, a aprender, a coevolucionar. Nace así una “comunidad educadora”, un espacio cultural y educativo para todos. (p.184).

Por todo esto, se recalca la necesidad de escuchar a las niñas, idea que aparece como fundamental en los derechos de la infancia y en las diferentes leyes educativas. En todo este proceso de participación y diálogo, la niña se sentirá libre para expresarse, investigar y explorar las múltiples posibilidades que se le presentan en el camino, así como no tendrá miedo a equivocarse o a cambiar de opinión e idea, ya que nadie la juzgará por ello sino que, por el contrario, será consciente de la naturalidad de los errores y los cambios, e incluso su necesidad, para seguir avanzando.

Este derecho y defensa de la participación está directamente relacionada con el desarrollo de la creatividad, otro de los elementos claves en las escuelas de Reggio Emilia y nuevamente uno de los aspectos que se incluyen en la autonomía. En este caso, “la creatividad se presenta como la capacidad de crear cosas nuevas y nuevas conexiones que llevan a inventos y a cambios de pensamiento para el niño y para el adulto” (Rinaldi, 2006, p. 143). La creatividad, a su vez, como defiende esta última autora, guarda una estrecha relación con el juego, otra de las premisas de Reggio Emilia y tan defendido anteriormente por destacados pedagogos como Piaget. El juego también ayuda a la niña a conocer y comprender la realidad y se presenta aquí como una acción inseparable del proceso de aprendizaje.

La niña es un ser deseoso de conocer, debido a su alto grado de curiosidad y al placer que le casusa el saber. Del mismo modo, se considera que aprende interaccionando con el ambiente en el que se encuentra inmersa, de forma que transforma sus conocimientos y sus relaciones con el mundo y el resto de personas con las que convive. En estas interacciones, en su mayoría productivas e interesantes, propias de un ambiente en el que confluyen diversas personas, surgen, con frecuencia, conflictos que pueden ser uno de los centros de aprendizaje, de manera que se inicia la co-construcción del conocimiento y se fomentan los acuerdos cooperativos. Estas interacciones proporcionan situaciones en las que trabajar conductas sociales, emocionales, comunicativas y cognitivas, por lo que permite a la niña experimentar y desarrollar la capacidad de gestionar cada situación en un contexto y tiempo determinado. Con relación a esto, se destaca que:

La escuela es, en realidad, un organismo vivo, un sistema. Si decimos que es un sistema, acentuamos el dinamismo y constructividad de las relaciones e interacciones entre sus partes, de manera que cada parte actúa en el organismo como totalidad y viceversa. (Malaguzzi, 2001, p. 64).

Esto implica también la necesidad de incluir a todas las partes inmersas en la comunidad educativa, por lo que ya no sólo se hace referencia al alumnado y profesorado, sino que hay que tener igualmente presente a las familias y la sociedad en general. De hecho, uno de los objetivos de Malaguzzi era precisamente concienciar de la cercanía de la ciudad e incidía en la necesidad de “trasladar la escuela a la ciudad”, teniendo esta primera la obligación y la responsabilidad de no encerrarse en sí misma, sino que debe dar a conocer lo que se trabaja en este espacio y abrir sus puertas para que se produzca un verdadero intercambio. Como consecuencia de esto, las escuelas que siguen dicha pedagogía invitan a establecer relaciones entre el interior y el exterior del centro y, para ello, utilizan como símbolo los espacios abiertos, las zonas de encuentro y, especialmente, los materiales transparentes en las estructuras de los centros, de manera que se pueda ver claramente lo que ocurre en el interior de las aulas. El objetivo es conseguir una escuela que invite a la comunicación, al aprendizaje, a la investigación y a la reflexión en un ambiente cómodo.

El espacio se considera un elemento educativo fundamental. Las escuelas infantiles son tranquilas, bien organizadas y atractivas. Intentan crear un ambiente agradable y comunicativo y un espacio que ayude al niño a investigar; a relacionarse y a desarrollarse.

(...) Proponen espacios libres, independientes, donde el juego improvisado y los momentos de libertad pueden ser apropiados para que los niños y niñas se relacionen entre sí y compartan. Hay que ofrecer espacios que posibiliten el diálogo entre adultos, entre niños y niñas y entre ambos. Pero además hay que crear un entorno educativo que tenga como objetivo facilitar el aprendizaje, y para eso es necesario hacer una reflexión sobre el mismo que nos lleve a crear un entorno agradable, lúdico, donde niños y niñas se sientan a gusto. Y, por supuesto, se hace necesaria una organización específica del material. (Osoro y Meng, 2009, p. 87-94).

En este ambiente la docente se sitúa una vez más como facilitador o guía, una persona que participa en el descubrimiento del conocimiento pero no da soluciones ni ofrece verdades absolutas, permitiendo que cada alumna saque sus propias conclusiones y se construya así un aprendizaje conjunto en cuyo proceso se da cabida y respuesta a las individualidades de cada niña, acomodándose a sus necesidades particulares. La maestra debe crear situaciones que posibiliten el aprendizaje y el trabajo de las alumnas y debe tratar de mantener la motivación de estas lo más alta posible.

Además, la profesora siempre trabaja con otra docente, manteniendo ese espíritu de equipo que parece envolverlo todo, como se presenta a continuación:

Working together, indeed, being together, is deeply rooted in everything that is Reggio: children and parents; children, educators and atelierists; children and children; kitchen staff and children; kitchen staff and educators. (...). All adults involved in Reggio preschools and centres seem to work within and live out the same belief in children as 'strong, powerful and competent' members of their community of living and learning together (Abbutt y Nutbrown, 2001, p. 5).

Aunque el rol de la docente es similar al presentado por Montessori, Malaguzzi opina que no es sólo un guía o acompañante que debe observar y cubrir las necesidades y demanda de las pequeñas, sino que además la pedagoga es en ocasiones la encargada de proponer actividades o proyectos, aunque estos en ningún momento están cerrados y siempre pueden variar y cambiar, aprendiendo todas de todas sin importar la edad. Además, defiende que cada persona que trabaja en el centro (profesoras, cocineras, limpiadoras, etc.) es considerada educadora, por lo que la base de que el centro funcione reside en la cooperación de todas estas trabajadoras y por ello todas participan y son responsables de la organización, el desarrollo y la evaluación del día a día de la escuela; esto muestra una vez más ese sentimiento de equipo y horizontalidad que parece estar tan marcado en las raíces de esta pedagogía. Para poder llevar a cabo esto de forma efectiva, las educadoras tienen asignadas seis horas semanales sin niñas para tener tiempo suficiente para formarse, desarrollarse profesionalmente, organizarse, coordinarse, establecer reuniones con las familias, etc., lo cual se considera un elemento clave en esta pedagogía: tiempo para leer, reflexionar, pensar y debatir (Abbott y Nutbrown, 2001, p. 5).

Cada escuela, además, cuenta con la figura del *atelierista*, que tiene una formación artística, y cuya función consiste en romper los estereotipos y tópicos, tanto psicológicos como pedagógicos, y defender la presencia del arte como recurso o estrategia para tener una visión diferente. Para ello, toda escuela Reggio Emilia debe contar con un espacio dedicado al taller.

Por otra parte, cabe destacar que, para mantener una coherencia entre todas las escuelas que siguen esta pedagogía, existe un equipo especializado de diez pedagogas que coordinan el proyecto conjunto. Cada una de estas personas está especializada en un área para, así, abarcar un amplio rango de conocimientos y poder acudir con frecuencia a diferentes formaciones y jornadas. El equipo de pedagogas de la red escolar en Reggio Emilia se reúne una vez a la semana para analizar y profundizar los posibles proyectos que se pueden desarrollar y llevar a cabo en conjunto entre diversas escuelas pertenecientes a esta red (Osoro y Meng, 2009, p. 83).

Como síntesis, Malaguzzi era un gran defensor de la infancia y en consecuencia reivindicaba el derecho de las niñas a participar en la sociedad y ser valoradas por ello y estaba plenamente convencido de que las pequeñas aprenden interaccionando con otras niñas y con las adultas y viceversa. Igualmente se destaca la necesidad del ya comentado intercambio bidireccional entre la escuela y la sociedad, lo que hoy en día se demanda cada vez con más insistencia.

Cabe mencionar las siguientes premisas como destacables en esta pedagogía:

- *[Se piensa] en la organización del día, no como una suma de eventos, sino como un flujo, un continuum donde los niños y los adultos buscan juntos el sentido de las organizaciones y de las reglas, discutiéndolas y decidiéndolas juntos.*
- *[Se piensa] en el espacio, el ambiente, no como un contenedor sino como un contenido: un ambiente que valoriza las autonomías, las subjetividades y los tiempos de cada niño.*
- *La solidaridad entre el juego y el aprendizaje, entre fantasía y realidad, entre el maestro y los niños, y de los niños entre sí.*
- *La “documentación participante”- parte, esto es, de los procesos- que apoya el tiempo de aprendizaje del niño y el del maestro. Una idea de documentación solidaria con el niño.*
- *Al grupo, como “un grupo de aprendizaje solidario”, sean niños o adultos juntos.*
- *A la comunidad escolar y civil como una comunidad de niños y adultos, maestros, padres de familia, ciudadanos de diferentes etnias y culturas que tratan, por los niños y con los niños, de cambiar los esquemas de expectativa, de aceptación, de escucha.*
- *Un lugar, una escuela, donde concretar y compartir con los niños y las familias “el ejercicio de ciudadanía como ejercicio del pensamiento solidario”; donde practicar un concepto de democracia de participación en diálogo con la democracia de delegación. (Rinaldi, 2006, p. 185).*

Por otra parte, tras reflexionar sobre todo lo anterior, aparece una de las críticas que se le presentan a este método. Es el hecho de parecer que no existe una programación sólida y que esto puede dar cabida a la improvisación en el día a día y en el curso escolar y, por tanto, promover situaciones caóticas. Frente a esta acusación, el propio Malaguzzi responde lo siguiente en uno de los libros en los que se le entrevista:

La escuela debe dar respuesta a los niños (...). Es verdad que no tenemos ni programaciones ni currículo. Pero los buscamos, y por eso se transforma en otra cosa. No es verdad que improvisamos, ni que hacemos las cosas por casualidad. Lo que sabemos es vivir con los niños y trabajar, un tercio, con la certeza, y dos tercios con la incertidumbre y lo nuevo. Ese tercio nos basta para comprender y tratar de comprender que los aprendizajes tienen su propio flujo (con sus tiempos y lugares) y que se pueden organizar e impulsar de alguna manera. Tenemos que aprender: cómo se preparan las situaciones y qué podemos esperar de ellas; cuáles son las habilidades y los esquemas cognitivos que conviene desarrollar; cómo se puede potenciar la palabra, el lenguaje plástico, el pensamiento lógico, el corporal, el simbólico y el fantástico; cómo se puede ayudar a narrar y argumentar; cómo se juega de verdad y de mentiras; cómo nacen y se desmenuzan las amistades; y cómo crece la identidad individual y la de grupo, las diferencias e igualdades. (Edwards, Gandini y Forman, 1993, p. 98).

Existe una estrecha relación entre esta pedagogía y la definición de autonomía propuesta en este documento. Una vez más se sitúa a la alumna en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se destaca la figura de la maestra como guía o facilitador incluyendo, en este caso, su necesidad de seguir aprendiendo y de formarse constantemente. La confianza en la niña y en sus capacidades es un elemento destacable para fomentar la autonomía y propiciar su desarrollo, al igual que la adquisición del conocimiento y la capacidad de participación, en lo que Malaguzzi incide insistentemente, dotando a la niña de voz y oportunidades reales para, ya no “formar”, sino “ser” parte activa de la sociedad en la que vive. Con todo ello se tienen muy presentes los procesos de diálogo, investigación, exploración y reflexión para desarrollarse personal, cognitiva y emocionalmente, los cuales son parte esencial del pensamiento crítico y la autonomía.

2.4.7. Pedagogía Emmi Pikler

Emmi Pikler (1902-1984) nació en Viena y pasó gran parte de su vida en Hungría. Estudió medicina y se especializó en pediatría. Se interesó por las corrientes pedagógicas más innovadoras de la época, tales como el Psicoanálisis de Freud o la Escuela Activa de Freinet y Montessori. Durante quince años estuvo trabajando como doctora visitando a familias con bebés para observar su comportamiento y analizar su desarrollo, interviniendo en los casos necesarios en colaboración con los progenitores, así como ideando planteamientos que favorecieran el desarrollo autónomo de las menores, aunque primando en todo momento el respeto por el ritmo individual. Todo esto le ayudó a probar sus ideas sobre el desarrollo de las niñas y la importancia del acompañamiento educativo, las cuales sentaron las bases para la pedagogía que en 1946 puso en práctica.

El instituto Pikler-Lòczy fue creado en Hungría en 1946 con la finalidad de acoger a las menores que, tras la guerra, habían quedado huérfanas o cuyas familias no podían ocuparse de ellas. Mayoritariamente se acogió en este centro a menores de entre cero y tres años. En 2007 se instaura en este lugar la escuela infantil de Pikler para, finalmente, cerrar sus puertas como orfanato en 2011. Actualmente se utiliza este lugar como centro de investigación y capacitación docente y se aprovechan las aulas de infantil para realizar experiencias prácticas de investigación y formación docente.

Como principio básico de esta metodología se destaca la creencia en el acompañamiento adecuado para el desarrollo autónomo de la niña, siendo este el motivo por el que dicha pedagogía se centra en edades tan tempranas. Para Pikler, la autonomía no es una obligación sino un derecho.

Acrecentar el gusto por la actividad autónoma está considerado como esencial para la educación de todos los niños. A través de ella es como pueden acumular las experiencias que favorecen un armonioso desarrollo motor y sientan las bases de un buen desarrollo intelectual, gracias a una experimentación de las situaciones.

A través de ella, se despliegan igualmente actitudes de hombres adultos, creativos y responsables. Es, además, fuente de satisfacción.

Esta capacidad para ser activo y autónomo se considera como un valor para el porvenir del pequeño. (David y Appel, 1986, p. 26).

Pikler asegura que el desarrollo se da en la interacción de la niña y el entorno y, por tanto, es de vital importancia que las adultas preparen el ambiente y sigan una estructura clara. Además, para comprender esta pedagogía, es necesario partir de la base de que se considera a la niña como una persona, como un ser único capacitado para aprender (Izagirre, 2013, p. 55). Esta es una idea reiterada lo largo de este estudio ya que es importante tener presente que las niñas son ciudadanas del presente y merecen ser tratadas como ello, otorgándoles todos sus derechos y permitiendo que crezcan en un ambiente de confianza, seguridad y libertad.

En este clima, se destaca la importancia de permitir que la niña en estos primeros años se mueva libremente y tome así consciencia de su cuerpo y las posibilidades que este ofrece,

reduciendo así la dependencia de la persona adulta y generando un mayor conocimiento del mundo teniendo en cuenta su propia perspectiva (Martino, 2000).

En el espacio del centro se encuentran diversos materiales y zonas que ofrecen múltiples posibilidades; sin embargo, las educadoras no imponen qué hacer ni cómo hacerlo, sólo se les proporciona los recursos para que las pequeñas creen, ideen, reflexionen, investiguen, experimenten y aprendan, extrayendo así sus propias conclusiones. Este entorno estimulante despierta el interés de la niña y le provoca satisfacción al explorarlo, lo cual refuerza su actitud y retroalimenta su interés por seguir experimentando, alcanzando cada vez en mayor medida la autonomía deseada (Grup Pikler-Lòczy, 2010, p. 9). A medida que las niñas van creciendo, estas y sus educadoras correspondientes van cambiando de espacios dentro del centro, con el objetivo de que cada vez las zonas sean más amplias y existan en mayor medida espacios abiertos al exterior. Estos se aprovechan al máximo en todas las edades, llegando a pasar jornadas enteras en el exterior si las condiciones atmosféricas lo permiten, estando siempre -independientemente de la temperatura- dos horas como mínimo en el exterior.

El papel de la persona adulta es de nuevo el de acompañante en el proceso madurativo de la pequeña. En este caso, se incide en su labor de observadora, lo cual debe realizar de la manera más objetiva posible. Además, la profesora debe desarrollar la capacidad de empatía con cada alumna y confiar así en su desarrollo natural respetando los tiempos de cada una. Las educadoras siempre mantienen la calma y se muestran seguras y convencidas de su forma de actuar y del porqué de sus acciones y reacciones, lo que produce en las pequeñas un sentimiento de respeto y seguridad y lo que invita a que los conflictos se resuelvan de forma pacífica, tranquila y reflexiva, buscando una solución adecuada y sin dramatizar la situación. La maestra marca los espacios y las rutinas, teniendo siempre presente las particularidades de la menor y sus necesidades, pero son las alumnas las que deben explorar el entorno y experimentar las posibilidades que este ofrece. En esta libertad para que la alumna se mueva de forma espontánea:

(...) el adulto no interviene de forma directa. En el dominio motor, no impone ni su estimulación, ni su enseñanza, ni su ayuda, que harían al niño pasivo y dependiente de él.

Por el contrario, estimula constantemente la actividad motriz de modo indirecto, de tres maneras:

-Por la progresión de las situaciones en las que coloca al niño y la diversidad del material puesto a su alcance en función de sus gustos y posibilidades.

- Por el respeto del ritmo de las adquisiciones motrices de cada niño. Salvo en caso de un retraso importante, poco importa la edad en que tienen lugar esas adquisiciones. Lo que cuenta es que cada una proceda de la anterior, no implantándose hasta que ésta esté bien adquirida y forme una base sólida que proporcione al pequeño un dominio real y le permita ir hacia adelante con toda seguridad y sin temor. Por eso nunca se coloca a un niño en una situación cuyo control aún no posee por sí mismo. Por ejemplo, nunca se le sienta, mientras él no se siente solo.

- Por un comentario verbal que, de vez en cuando, reconoce el éxito del niño y le ayuda a tomar conciencia de sus logros.

Por lo tanto, la estimulación a la actividad existe, pero pasa por caminos raramente utilizados espontáneamente por los adultos: no interferencia activa, sino riqueza de un entorno apropiado y

protegido, respeto del ritmo como base de dominio y de seguridad, interés del adulto expresado discreta pero muy realmente y a distancia. (David y Appel, 1986, p. 27).

Por otra parte, es muy importante la labor de la adulta en los cuidados de las pequeñas, momentos en los cuales se estrechará la relación entre ambas y se creará un vínculo de confianza importante para el desarrollo de un apego seguro por parte de las niñas. Aunque las educadoras trabajan en equipo, cada alumna tiene asignada una educadora de referencia, de manera que esta la conoce a la perfección y la acompaña en su paso por el centro desde que entra. Con esto se consigue crear una vinculación afectiva muy fuerte entre ambas y establecer unos lazos emocionales y de confianza que permiten a la pequeña tener en todo momento una persona de referencia, así como a la educadora conocer perfectamente a la pequeña y saber cómo actuar para proporcionarle una verdadera atención individualizada y adaptada a cada una (Martino, 2000). En el caso del orfanato, cada grupo de nueve niñas estaba a cargo de tres educadoras que se turnaban a lo largo del día en jornadas de ocho horas de trabajo, además, cada educadora era la adulta de referencia para tres niñas de ese grupo de nueve. En el caso de la escuela infantil, se continúa con la idea de que cada niña tenga su persona adulta de referencia.

Una seña de identidad de esta pedagogía es el respeto por la niña y, por tanto, en todo momento se le explica lo que se va a hacer, proporcionándole de forma detallada las indicaciones de los movimientos y acciones de la adulta, por ejemplo, a la hora de cambiar los pañales. Igualmente, la actividad espontánea de la pequeña se considera primordial y por ello se considera el juego libre como la fuente principal de adquisición de conocimiento, en el que la niña explora y experimenta a su antojo, bajo la observación atenta de su educadora, con la que establece una relación de igual a igual, adaptándose unas a otras (Grup Pikler-Lòczy, 2010, p. 9). Es precisamente por esta concepción de la menor por la que no son castigadas en ningún momento y, por supuesto, se evita cualquier tipo de humillación. En las ocasiones en las que hay un comportamiento inadecuado, se establece un diálogo y se busca la manera en la que las menores alcancen un respeto por sí mismas, promoviendo el derecho de cada una a ser como es. Todo esto fomenta que la alumna adquiera un conocimiento de sí misma y se le ofrezca la oportunidad de expresarse, identificándose como un ser único. Con relación a esto, se destaca también la importancia de la participación de la alumna, sentando así otra de las bases para el desarrollo autónomo y comenzando a ser una persona responsable, lo cual en esta pedagogía se considera como imprescindible para la etapa adulta.

En síntesis, el respeto por la infancia y la individualidad de cada niña es fundamental en esta pedagogía, así como la fuerte relación que se establece entre la cuidadora y la alumna, basada en un vínculo emocional y de confianza. Se apuesta por el desarrollo autónomo del bebé basado en la confianza de sus capacidades. David y Appel (2010) y Falk (2008) destacan que:

Los ejes del modelo, cuidados de calidad y actividad autónoma, vertebran sus cuatro principios rectores:

1. La actividad autónoma proactiva del bebé y niño pequeño es especialmente valiosa.

2. *La estabilidad de las relaciones personales adulto-niño y, sobre todo, la relación privilegiada de cada niño con su adulto de referencia le proporciona un firme sustento emocional.*

3. *El niño necesita constante ayuda para tomar progresiva conciencia de sí mismo y de su entorno, de acuerdo con su nivel de desarrollo.*

4. *El resultado de la aplicación de los principios anteriores es un buen estado salud física en el niño, a la vez que puede considerarse su origen.* (Citados en Herrán Izagirre, 2013, p. 40).

En cuanto a la concepción de la autonomía por parte de esta pedagogía, se hace mayor referencia al desarrollo motriz de las primeras etapas y a la importancia de que este se produzca de forma autónoma respetando los tiempos y ritmos de cada niña. En consecuencia, se produce por parte de Pikler una profunda reflexión de la importancia de que la niña tome conciencia de sí misma y del entorno que le rodea, a través de la experimentación y la exploración, señalados como elementales en nuestra definición de autonomía. Se destaca también la concepción de la niña como un ser capacitado y apunta que la etapa de la infancia tiene valor en sí misma, como ya apuntaban muchas de las autoras antes mencionadas. Esto incluye la participación activa de la niña y su consecuente sentimiento de responsabilidad, así como la importancia del diálogo constante con las pequeñas; todo ello resulta imprescindible para el desarrollo autónomo de las personas.

2.4.8. Pedagogía Wild

Rebeca Wild (1939-2015) fue una pedagoga alemana que fundó en 1977 en Ecuador un centro educativo conocido como “El Pesta” (debido a la influencia que Pestalozzi supuso para esta autora), en el que desarrolló su pedagogía, junto a su marido Mauricio Wild. Este centro surgió tras el nacimiento del primer hijo de la pareja y su necesidad por descubrir la mejor forma de educarle. Rebeca Wild comenzó su investigación con las lecturas sobre Montessori y a partir de ahí empezó a fraguarse este nuevo espacio educativo que acabó siendo centro de referencia para muchas profesionales de la educación (Wild, 2009, p. 19).

La Pedagogía Wild se centra en la importancia de la interacción del alumnado con su entorno, por lo que el centro se instaura en un entorno natural de gran riqueza que ofrece posibilidad de movimiento, juegos y el aprovechamiento de recursos naturales como arena o agua, los cuales se complementan con otros materiales que las niñas encuentran a su libre disposición en el interior del edificio.

Las siete personas adultas que acompañan el desarrollo integral de estas niñas, se localizan por distintos puntos del espacio educativo, no siendo responsables de un grupo concreto de alumnas, sino de un área espacial específica, por las que van rotando semanalmente. Las niñas exploran todo el entorno y se ubican en las áreas atendiendo a sus intereses o ritmos de desarrollo. Cada mañana, las niñas deben decidir qué quieren hacer sin la ayuda ni guía de las docentes, pero sí sabiendo que cuentan con su apoyo emocional y acompañamiento. A lo largo del día hay marcados ciertos acontecimientos a los cuales las alumnas pueden decidir si acudir o no. Algunos ejemplos de estos en infantil son: “la hora del zumo”, “la hora del proyecto”,

“la hora de música o baile” o “la hora del cuento”. Además, cada dos semanas se incluye entre estas actividades un paseo por el entorno natural cercano. Por otra parte, la última hora de cada día se dedica a una actividad que permanece durante todo el curso. Las niñas deben apuntarse a principio de curso en aquellas actividades en las que quieren participar y tener el compromiso de acudir durante todo el año. Si se cansan y le dejan, no pueden volver a ella hasta el siguiente curso. De igual modo, en el resto de actividades esporádicas. Existe un compromiso de no abandonar el grupo de trabajo hasta que la actividad finalice. Todas las actividades en grupo son voluntarias y se ofrecen alternativas para aquellas alumnas que no quieren participar (Wild, 2009).

En cursos superiores existen diversas propuestas de trabajo con distinto material, el cual se adecúa al currículo que se fija para cada edad. Las niñas de entre seis y siete años se incluyen en el espacio dedicado a Educación Infantil, pero pueden pasar al de primaria cuando ellas mismas lo deseen y consideren oportuno. Por otra parte, las alumnas pueden ponerse de acuerdo con una adulta para llevar a cabo una actividad o proyecto específicos, acordando el tema, las normas y el método de trabajo.

Son también frecuentes e imprescindibles en este método las excursiones, utilización de recursos cercanos a la escuela, visitas a museos y a otros pueblos para conocer los trabajos de las adultas, las condiciones de vida de otras niñas o testimonios de la cultura en la que están inmersas las alumnas del centro.

Debido a la particularidad del rol de la docente en este espacio educativo, Rebeca Wild consideraba de gran importancia las reuniones de equipo, por lo que el profesorado se reúne tres tardes a la semana para compartir experiencias y reflexiones sobre el alumnado, investigaciones neurobiológicas o el uso de diversos materiales. Además, dos tardes a la semana están destinadas a las reuniones con las familias, lo cual también se considera imprescindible. En relación a esto, una vez al mes se organizan charlas para las familias sobre investigaciones relacionadas con la etapa de desarrollo de sus hijas o sobre la calidad de la vida humana en nuestros tiempos. En esta metodología la horizontalidad y cooperación son imprescindibles por lo que existen reuniones periódicas para la toma de decisiones, lo cual se refleja también en las relaciones entre las adultas y las alumnas, de carácter más horizontal y sin que haya una enseñanza directa por parte de las primeras sobre las segundas. La observación atenta de las adultas es un elemento esencial, así como su valoración del día y el constante cambio del ambiente en relación a lo observado el día anterior. La adulta debe sentirse segura de cómo funcionan los materiales presentados y debe aprender a valorar la etapa de desarrollo y las estructuras mentales de cada niña para poder ofrecerle la ayuda necesaria en el momento oportuno (Wild, 2011, p. 146).

Así pues, la escuela activa no trabaja con un método, sino que crea muchas y distintas situaciones de la vida y de aprendizaje. Cada situación y cada niño requieren una adaptación. Cada día quiere ser sentido de nuevo. Cada niño tiene que sentirse totalmente lleno de vida. Se le tiene que permitir que viva plenamente el presente y que no se deje acosar por las exigencias de un futuro desconocido. (Wild, 2011, p. 156).

Relacionando esta pedagogía con el desarrollo de la autonomía, principalmente destaca la importancia que le otorgan a la toma de decisiones por parte de la alumna en diferentes momentos y situaciones a lo largo de la jornada escolar. Además, potencian la exploración del entorno y el desarrollo de la creatividad a través de las diferentes actividades y proyectos que ofrecen. Por otra parte, teniendo en cuenta las situaciones que les plantean al alumnado (por ejemplo, su decisión para comprometerse a ser parte de un proyecto durante todo el curso), se potencia el sentido de la responsabilidad y el análisis de consecuencias, el cual está relacionado con la responsabilidad y deriva de la toma de decisiones.

2.4.9. Sistema Amara Berri

En 1979 surgió en Euskadi un proyecto denominado “La escuela como proceso vital dentro de un sistema abierto” impulsado por Loli Anaut. No se considera un método sino un sistema, el cual está abierto y es flexible, asumiendo nuevos elementos sin perder su esencia. El sistema fue evolucionando hasta que en 1990 se consideró a Amara Berri como Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, reconociendo su labor de investigación e innovación pedagógica. Hoy en día el sistema cuenta con 21 centros repartidos geográficamente por todo el Estado Español, aunque en su mayoría se encuentran en Euskadi. Además, son muchos los centros y las profesionales que se acercan a conocer el sistema y se interesan por su funcionamiento (García, 2016, p. 137).

El sistema Amara Berri concibe la escuela como una sociedad en la que el alumnado pueda desarrollarse integralmente, teniendo así presentes sus necesidades sociales y emocionales. Para Amara Berri la alumna es el centro del aprendizaje y a cada una de ellas se la concibe como:

(...) un ser global (principio de globalización) que necesita situar y situarse (normalización), que necesita vivir, sentir, descubrir, compartir, expresarse, relacionarse (socialización), activar su mente (actividad), analizar y tomar decisiones (libertad), superando lo ya hecho y sabido (creatividad). Tiene sus propios intereses. Parte de su esquema conceptual y emocional, así como de su propio potencial (individualización). (Anaut, 2004, p. 28).

Además, consideran que cada una tiene sus propios intereses y motivaciones, por lo que es necesario buscar la manera en la que estos conecten con la actividad escolar. Así mismo, se defiende que las alumnas parten de un esquema conceptual y emocional determinado y que poseen su propio potencial. Se parte de la base con la que cada alumna cuenta, fomentando una educación individualizada pero potenciando a la vez en numerosas ocasiones la socialización de las niñas. Es decir, “se respeta la individualidad y el ritmo de cada alumno, a la vez que se fomenta el trabajo en grupo y el desarrollo de competencias sociales.” (García, 2016, p. 138).

Este sistema educativo basa el aprendizaje en la simulación de la vida cotidiana y deja atrás las asignaturas -las cuales tradicionalmente no se relacionan unas con otras- para pasar a un aprendizaje globalizado y significativo. A estas actividades las llaman “grandes actividades vitales” y en ellas las asignaturas se interrelacionan a través de la realización de diversas

tareas, las cuales son significativas para el alumnado. Entre ellas se encuentran la radio, la prensa, el barrio, charlas, etc. Las alumnas van rotando por las aulas a lo largo de la jornada escolar diaria y en estas se encuentran preparadas diversas actividades en las que tienen que participar. El juego y la imitación de la vida cotidiana son pilares fundamentales en esta concepción de la educación, aunque no se tratan de que reproduzcan exactamente el funcionamiento del mundo, sino que reflexionen sobre ello y evolucionen. La crítica constructiva se considera factor determinante para avanzar, así como el fomento del diálogo y la búsqueda de soluciones a través de este, aprendiendo también a reconocer los errores cometidos. Además, se busca aprender a percibir los límites sociales e individuales, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, lo cual favorece el enfrentamiento a las dificultades que vayan surgiendo.

Por último, se exponen los principios y las características metodológicos:

Principios metodológicos:

- *Individualización.*
- *Socialización.*
- *Actividad.*
- *Creatividad.*
- *Libertad.*
- *Globalización.*
- *Normalización.*

Características metodológicas:

- *La estructura organizativa es una estrategia clave de intervención metodológica.*
- *Se programa por contextos sociales, estables y complementarios, donde existe un enfoque multidisciplinar, por las que las materias se interrelacionan.*
- *El juego está en la esencia de los contextos, porque responde a los intereses de los alumnos.*
- *Todas las actividades tienen un paraqué en sí mismas o en una salida al exterior a través de la radio, la prensa, la televisión, exposiciones y espectáculos que se desarrollan en el centro.*
- *Hay departamentos especializados.*
- *Se hacen programas por ciclos.*
- *Se mezclan edades.*
- *Se mantiene la especificidad de las etapas y la coordinación entre las mismas.*
- *Varios profesores trabajan con cada grupo de alumnos.*
- *El método de trabajo siempre está presente.*
- *La Mediateca es la fuente básica de información para el trabajo de los departamentos.*
- *La crítica constructiva se considera un factor de avance.*
- *Se apuesta por la diversidad. El programa está hecho de tal manera que permite a cada alumno trabajar su propio ritmo y nivel. El proceso de aprendizaje no se detiene por cuestión de edad.*
- *La diferencia es considerada como cualidad y no como factor discriminante.*
- *Conviven, intencionadamente, dos modelos lingüísticos.*
- *La organización del alumnado, con sus asambleas y servicios, interrelaciona al alumno de todas las edades.*
- *La gestión del proyecto implica a todo el profesorado. El profesorado trabaja en equipo y considera sus reuniones como ámbito de formación.*
- *Las reuniones con las familias, también se conciben como medio y ámbito de formación.*
- *Las actividades complementarias: actividades culturales, deportivas, comedor y transporte se consideran marcos de intervención educativa. (Anaut, 2004, p. 27-79).*

En cuanto a la relación de esta pedagogía con el desarrollo de la autonomía, se encuentra en primer lugar su apuesta por fomentar la toma de decisiones y la resolución de problemas. Además, el sistema Amara Berri pretende desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico, así como potenciar que las alumnas exploren los límites y las posibilidades que ofrece el entorno. Por último, cabe destacar que apuestan por el diálogo como un elemento importante en la construcción del conocimiento y del desarrollo integral de las personas, para lo que también potencian trabajar la educación emocional.

2.4.10. Conclusión

Como se puede observar, hay numerosos planteamientos pedagógicos que a día de hoy se consideran innovadores a pesar de que fueron creadas hace casi cien años, lo que invita a reflexionar sobre la actuación en los centros y la formación impartida en las Facultades de Educación. Sin embargo, es cierto que comienzan a surgir métodos y proyectos que toman como base las ideas de estas pedagogías, pero se adaptan a la realidad y al contexto actual y tienen presente las investigaciones más recientes. Por ello, se han querido mostrar ejemplos de diferentes planteamientos pedagógicos en las que sentar nuestras bases sobre el desarrollo de la autonomía, pero no se apuesta por una pedagogía concreta para aplicar en el aula, sino por un programa para el desarrollo de la autonomía que pueda llevarse a cabo en la mayor parte de los centros educativos actuales con sus particularidades. En coherencia con lo anterior, no se plantea trasladar el sistema educativo de los países nórdicos a nuestros centros, ya que el contexto, la cultura y la historia de ambas realidades son muy dispares. Es nuestra intención extraer la esencia de su método y adaptar los aspectos que en general nos resultan útiles para nuestras aulas y en particular para el desarrollo de la autonomía.

2.5. El desarrollo de la autonomía en el aula

Descritos los planteamientos pedagógicos más destacables relacionados con nuestra propuesta sobre el desarrollo de la autonomía, reflexionamos sobre la manera de aplicar la teoría a la práctica teniendo en cuenta los elementos comunes en todas ellas. Por tanto, en este apartado nos centramos en las actividades y directrices que se pueden llevar a cabo en el aula para fomentar la autonomía del alumnado. Destacamos también el rol que debe ejercer la maestra en esta forma de trabajo para favorecer que las alumnas adquieran las habilidades enmarcadas en el término de la autonomía.

Para poder llevar a cabo este cambio en la metodología, es importante ser conscientes del punto de partida y de la necesidad de dicho cambio, así como planificar la forma en la que se va a realizar. Marc Prensky (2015) destaca que la mera modificación de leyes no es suficiente para que se produzcan verdaderos cambios en el ámbito educativo, sino que este debe partir de la sociedad, de las escuelas, de las personas tras un fuerte trabajo de reflexión.

No han entendido que no es el sistema lo que tenemos que corregir: es la educación que el sistema provee. La distinción es de vital importancia, porque podríamos cambiar casi todo en el "sistema" -las escuelas, los directores, los profesores, el número de horas y días lectivos, etc.-, y todavía no

habríamos conseguido ofrecer una educación que interese a nuestros alumnos y que les haga involucrarse profundamente en su propio aprendizaje, ni una educación que enseñe a todos nuestros estudiantes aquello que necesitan para tener éxito en sus vidas en el siglo XXI.

(...) Cambiar el "cómo" significa crear una pedagogía que funcione para los estudiantes de hoy día. Cambiar el "qué" quiere decir crear un currículo que esté orientado al futuro y que sea atractivo para los alumnos y, al mismo tiempo, útil y riguroso (p. 63-65).

En esta investigación, cuyo producto final engloba un programa de intervención en el aula, se presenta un ejercicio de reflexión en el que se justifica la importancia del desarrollo de la autonomía desde las primeras etapas, se detectan las necesidades y carencias en las aulas respecto a la autonomía y se analizan las diferentes metodologías que trabajan en esta línea y la manera de adaptarlo a nuestra realidad. Para ello, tenemos que ser conscientes de que en muchas ocasiones en las escuelas y aulas no se cuenta con las condiciones óptimas deseadas. Uno de los errores más frecuentes es la comparación entre nuestros recursos disponibles y los de otros países modelo o los de otros contextos de escuelas alternativas, normalmente privadas. Se debe concebir esto como realidades independientes cuya comparación no favorece nuestra labor educativa. Partiendo de este hecho, aprovechando las oportunidades y posibilidades que el entorno y los recursos nos ofrecen y siendo conscientes de la inutilidad que supone pretender trasladar directamente los sistemas educativos que resultan positivos en un territorio determinado a otro contexto, defendemos que se pueden introducir elementos sencillos, rutinas y pautas que suponen grandes cambios y ventajas para el desarrollo de la autonomía del alumnado.

2.5.1. Actividades y directrices comunes

Partiendo de los elementos que se incluyen en la definición de autonomía en este trabajo y teniendo en cuenta los planteamientos pedagógicos descritos en el marco teórico de esta investigación, se concretan en este apartado unas pautas de actuación en el aula:

Una de las claves en común de las pedagogías antes presentadas es acercar la realidad de las niñas al aula, es decir, evitar esa brecha que se produce de forma artificial entre la escuela y la sociedad y que provoca que lo que se aprende dentro del aula en muchas ocasiones no se transfiera al día a día del alumnado. Además, comprender la utilidad de lo aprendido y darse cuenta de que la realidad dentro y fuera del aula es similar, provoca un mayor interés por parte del alumnado.

Los jóvenes están programados biológicamente para estar constantemente aprendiendo algo, y lo hacen. (...) Fundamentalmente debemos rediseñar nuestra educación para que nuestros estudiantes la perciban como real, conectarla con el mundo que ven y conocen. (Prensky, 2015, p. 77).

Por otra parte, todas inciden en la necesidad de dar la palabra a las alumnas y planificar y hacer no sólo para ellas sino con ellas, de manera que se tengan en cuenta sus intereses, sus necesidades y sus ideas. De esta forma se consideran parte del proceso y del sistema educativo, por lo que el rechazo será menor y el interés mayor. En este sentido, se incluye la toma de decisiones relacionado en ocasiones con la decisión de qué hacer o en qué momento hacerlo, cuando se trata de resolver los conflictos que surgen constantemente. Es importante

que se asegure la participación de cada una y no sólo de aquéllas que normalmente toman la iniciativa o presentan más habilidades para hablar en público o expresar sus ideas y opiniones.

Novella y Trilla (2001) señalan tres premisas básicas para que las iniciativas y proyectos deriven en la construcción de espacios de participación valorados por los propios niños y niñas:

- *Han de permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana para que se perciban como espacios conocidos y que se puedan transformar perceptiblemente. Es necesario promover experiencias que permitan a los niños, niñas y adolescentes aprender a intervenir y participar en su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará la práctica de opinar y actuar, creando un clima de seguridad para participar.*
- *Han de explicitar las intenciones y el proceso de participación. Para que sea posible aprender a participar, es necesario que los niños y las niñas conozcan la metodología que se va a utilizar, y el objetivo final de la acción o el proyecto. Además, es importante que ellos y ellas puedan redefinir la propuesta.*
- *Han de ser percibidos como espacios de participación por los propios niños y niñas. Deben ser espacios adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia. Es decir, no se tienen que trasladar ni los modelos participativos de jóvenes, ni los de los adultos para aplicarlos a niños, niñas y adolescentes. (Citado en Casas et al., 2008, p. 24).*

Para la participación en la rutina del aula de infantil, se pueden dar opciones a elegir entre diversas actividades y espacios disponibles de manera que cada alumna escoja a cuál ir. Si se pretende que todas pasen por todos los espacios en un determinado período de tiempo (un día, dos o a lo largo de una semana), se puede idear un sistema en el que sean ellas mismas las que indiquen qué espacio o actividad realizan, de manera que se les explique que al terminar dicho período de tiempo deben haber cumplimentado todas. Esta es una manera de que comiencen, no sólo a tomar decisiones, sino a aprender cómo organizar su tiempo y cómo planificarse, a dar prioridad a unos aspectos u otros y a seguir sus propios criterios. Es importante estar disponible para ayudarles al principio a gestionarlo si es necesario o para establecer un diálogo o reflexión que les obligue a explicarnos su estrategia o plan. Poco a poco mejorarán en estos procesos y aumentará su consciencia de responsabilidad, teniendo siempre en cuenta la edad de nuestras alumnas. No es necesario que esto se aplique a todas las actividades que se realicen durante el día, pero sí es importante que sea una rutina diaria. Asimismo, es conveniente que tengan otras oportunidades para hacer elecciones, ya sea dentro de una actividad en relación al material o en otros momentos puntuales del día, de forma que no se acostumbren a la imposición por parte de la maestra o a que todo viene preestablecido y preparado desde fuera. Igualmente se pueden aprovechar las asambleas matutinas para tomar decisiones relacionadas con el grupo o con el aula de forma común e incluso fomentar pequeños debates. Además, se destaca que es imprescindible darles siempre la oportunidad de expresarse y explicar sus acciones, ya que muchas veces se proyecta sobre ellas la versión o perspectiva de la adulta de lo ocurrido y se olvida que su punto de vista o lo que se ha imaginado puede ser completamente diferente, así como es importante recordar que ellas, como parte involucrada, son quienes pueden explicar qué ha ocurrido y por qué.

Por otra parte, en relación con la participación, cuando surge un conflicto entre miembros del grupo, se puede plantear el tema en el gran grupo o dialogar entre las afectadas. Es importante orientar sobre las posibles soluciones al conflicto pero no imponerlas, ya que poco a poco deben ser ellas las que propongan soluciones a los problemas en los que se encuentran inmersas, así como que sean capaces de llegar a acuerdos cuando más de una persona está implicada en el mismo (si se pelean por un material, si han discutido, si se han pegado, si han roto algo...). En este sentido, cuando la alumna se encuentre con un obstáculo o dificultad (si por ejemplo no es capaz de coger algo porque no alcanza, de sobrepasar un obstáculo físico en el camino, de abrir un envoltorio, de abrocharse la ropa...), se debe esperar a que lo intente por ella misma y animarla a esto, para que vaya superándose día a día y enfrentándose a sus limitaciones, al mismo tiempo que se promueve que busque soluciones creativas. Si tras intentarlo no es capaz, lo ideal es fomentar los lazos entre iguales y que primeramente pida ayuda a sus compañeras.

El juego al aire libre y las salidas al entorno natural ofrecen numerosas oportunidades para sobreponerse ante diversas dificultades. Las excursiones, además de proporcionar una relación sana y estrecha entre el interior del centro escolar y la sociedad exterior, proporcionan una inmensidad de recursos que se pueden aprovechar para el desarrollo integral del alumnado y para el aprendizaje de temas específicos.

En el juego físico al aire libre, los niños se autoadministran de forma deliberada cantidades moderadas de miedo y de este modo aprenden no solo a controlar su propio cuerpo sino también su miedo. En el juego social, los niños aprenden cómo negociar con los demás, cómo agradar a otros y cómo modular y superar la ira que puede generar un conflicto. El juego libre es también la forma en que la naturaleza ayuda a los niños a descubrir lo que les apasiona. (Gray, 2016, p. 35).

Una práctica importante e interesante en estos planteamientos pedagógicos, que posibilitan el desarrollo de la autonomía, son las excursiones tanto a diversos lugares de nuestros pueblos o ciudades (museos, bibliotecas, mercados, tiendas, etc.) como, principalmente, al medio natural. En estas excursiones deben producirse con regularidad, siendo lo ideal que haya una salida cada semana. Esta no tiene por qué ser a un lugar lejano, sino que se puede aprovechar el entorno cercano a nuestro centro buscando zonas verdes en las que las alumnas puedan experimentar y explorar. Hay estudios que confirman las ventajas que supone el contacto con la naturaleza en la infancia. Además de las ventajas respecto a la salud física y el desarrollo de las capacidades motoras, el contacto con la naturaleza ayuda a mejorar diferentes funciones cognitivas (como por ejemplo potenciar el desarrollo de la memoria), reduce los riesgos de ansiedad y depresión infantil y ayuda a reducir los síntomas de la hiperactividad y la inatención (Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M., et al. 2015, p. 7940-7942).

Se debe otorgar confianza a las niñas, de manera que tengan oportunidad de explorar e investigar, aunque se marquen límites y se vigile para ofrecer un clima de seguridad. Se puede incluso delimitar un espacio hasta el que avanzar e ir modificándolo según adelantemos en el camino. Sin embargo, es importante que puedan moverse libremente y experimentar, sin estar permanentemente agarradas de la mano o siguiendo una cuerda. Esto ayuda a que conozcan sus límites y posibilidades y, por tanto, se arriesgan de forma más adecuada a sus capacidades (Álvarez, 2017, p. 2017). En este sentido, también se debe considerar la necesidad de

movimiento de las alumnas en estas edades, por lo que gran parte de las actividades que se propongan deben ir ligadas al movimiento y evitar que pasen largos momentos sentadas en la silla frente a una mesa.

Los niños que se columpian o trepan por árboles o cuerdas saben a qué altura tienen que llegar para autogenerarse el grado de temor que a ellos les produce excitación, pero no terror. Subestimamos mucho su capacidad para cuidarse y tomar decisiones juiciosas. (...) Nuestra actitud de desconfianza se convierte en una profecía autocumplida, porque al privar a los niños y niñas de libertad, les estamos privando de las oportunidades que necesitan para aprender a asumir el control de su comportamiento y de sus emociones. (Gray, 2016, p. 218).

Ahondando en la importancia de las salidas, se destaca la necesidad de permitir al alumnado explorar e investigar el terreno, así como experimentar con los distintos materiales. De esta forma puede ir conociendo sus límites y superarlos poco a poco día tras día, así como reconocerá sus fortalezas y sus logros. Además, esto fomenta la creatividad porque no se le impone qué hacer con cada material, sino que se da cuenta de los múltiples usos que algo puede tener, lo cual es una capacidad intrínseca en el ser humano, generalmente más acentuada en estas edades. La exploración de lo que ocurre a su alrededor está ligada a la curiosidad, la cual potencia el aprendizaje.

Hoy comenzamos a saber que nadie puede aprender nada, y menos de una manera abstracta, a menos que aquello que se vaya a aprender le motive, le diga algo, posea algún significado que encienda su curiosidad. Para aprender se requiere este estímulo inicial que resulte interesante y nuevo. Y es entonces cuando se enciende la atención de un modo poderoso. (Mora, 2017, p. 78).

La curiosidad es un estímulo que la menor utiliza en el juego para aprender. Como se puede comprobar, todas las metodologías vistas anteriormente le otorgan al juego un papel principal en el aprendizaje y el desarrollo de nuestras niñas. El juego es un método de aprendizaje natural, por lo que es importante buscar momentos para ello o darles la oportunidad de que puedan jugar libremente cuando lo necesiten, tanto dentro del aula o colegio como fuera. Además, todo el resto de actividades se pueden plantear como juegos, retos y presentarlas de manera lúdica, lo que captará la atención de nuestras alumnas y hará que conecten mejor con lo que se les pretende enseñar.

Los niños están diseñados por naturaleza para jugar y explorar por sí solos, sin depender de los adultos. Necesitan libertad para desarrollarse; sin ella sufren. (...) El juego libre es el medio por el que los niños aprenden a hacer amigos, a superar sus miedos, a resolver sus problemas y en general a asumir el control de sus propias vidas. (Gray, 2016, p. 19).

El juego tiene múltiples beneficios para el desarrollo de la alumna y es tanto un derecho como una necesidad de la infancia.

Jugar es un derecho, fundamentalmente, porque la vida infantil no puede concebirse sin juego. Jugar es la principal actividad de la infancia y responde a la necesidad de niños y niñas de mirar, tocar, curiosarse, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar...Es ese impulso primario que nos empuja desde la infancia a descubrir, explorar, dominar y querer el mundo que nos rodea, posibilitando un sano y armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Jugar es una de las fuentes más importante de progreso y aprendizaje.

(...) El juego adquiere en la infancia un valor psicopedagógico evidente. Al jugar los niños y niñas exteriorizan sus miedos, angustias y preocupaciones más íntimas, a través de la acción. Esto les permite, elaborar sus emociones y sentimientos recreándolos con la ayuda de diversos objetos

(muñecos, animales, monstruos...) que ponen en acción inventando nuevas historias, ensayando nuevos finales ante situaciones difíciles, poniéndose en la piel de los demás o repitiendo hasta la saciedad situaciones placenteras. El juego pues, facilita la expresión de sentimientos, liberando tensiones psíquicas y favoreciendo un equilibrio emocional de la personalidad. Jugar, una necesidad y un derecho 236 dad. Actúa como estimulante de la superación personal, a partir de la experimentación del éxito, base de la propia confianza. Wallon dice que el sentimiento de superación que se consigue en el juego es el que proporciona al niño el gusto por el trabajo. Jugando aceptamos retos que superamos con esfuerzo, nos sometemos a los resultados del azar; elaboramos defensas contra la frustración, aprendemos a ponernos en el lugar del otro; aceptamos las normas y pautas sociales: esperar el turno, ganar, perder, ceder... En el juego se desarrollan todas las funciones psíquicas fundamentales para un crecimiento equilibrado: percepciones, pensamiento, razonamiento lógico, creatividad, imaginación... (Marín, 2009, p. 234-236).

Lo que el niño está haciendo en su juego es obedecer a mecanismos de su cerebro que le llevan a experimentar todo en todo aquello que le resulta curioso, y, con ello, aprender del mundo, aprender a tomar medida "motora" de las distancias entre los objetos y entre su propio cuerpo y los objetos que hay alrededor, y construir programas neuronales en su cerebro que utilizará más adelante para realizar con seguridad y precisión una determinada conducta. Y del mismo modo que las habilidades motoras, el niño desarrolla las habilidades perceptivas, discriminativas, despertadas por los estímulos sensoriales que le rodean a través de la visión o el tacto. El niño juega porque le produce placer hacerlo, sin "saber", por supuesto, que es el mecanismo diseñado por la naturaleza para empujarle a aprender. (Mora, 2017, p. 97).

El ajedrez es un juego que se está promoviendo en los últimos años en algunos. Cada vez hay más investigaciones (Aciego, García y Betancort, 2013) y (Quiroga, 2013, p. 983) que demuestran los beneficios de este juego para el aprendizaje y el desarrollo de las alumnas. No se trata de convertirse en una experta del ajedrez, sino de practicarlo de forma regular y aprovecharlo como recurso para diversos ámbitos de conocimiento. Entre sus beneficios destacan el aumento de la memoria, la atención, la creatividad, la concentración y el razonamiento. Además, se ha demostrado que es igualmente positivo para el desarrollo de determinadas competencias socio-afectivas, entre ellas el autoconcepto de la alumna y la empatía. Por otra parte, muestra beneficios a la hora de ser capaz de resolver problemas, la superación de limitaciones y la toma de decisiones en situaciones complejas.

Otro aspecto interesante es la formalización de las normas o acuerdos de clase, cuyas ventajas ya se han justificado en apartados anteriores. Se puede realizar esto a comienzo de curso a través de un diálogo. Dependiendo de la edad de las niñas y de la práctica en esta materia, la docente deberá guiar más o menos las conversaciones y los acuerdos. Es importante que se reflexione sobre el porqué de las normas que se establezcan y que se llegue a un consenso en el grupo. Estas normas pueden irse modificando a lo largo del curso según los acontecimientos y además es importante que se hable de ellas con cierta regularidad, de forma que dé lugar a la eliminación o adición de alguna. Tras esta práctica es frecuente observar una mayor autorregulación de las alumnas o llamadas de atención entre las iguales, acompañadas de un argumento sobre por qué es importante no incumplir esa norma que se ha acordado como beneficiosa para el grupo.

Relacionado con el establecimiento de normas, mencionamos la posibilidad de nombrar varias responsables del día. En muchas aulas es habitual tener una responsable del día o maquinista, encargada de ayudar en ciertas tareas y ser la primera en la fila. Sin embargo, Mar Romera y Olga Martínez (2007) proponen que haya varias responsables cada día que se encarguen de

diferentes tareas, las cuales son beneficiosas para el grupo. Entre estos, tomamos como ejemplo a la encargada de echar de menos, la cual debe decir quién no ha venido a clase y llamar por teléfono a su casa para preguntar cómo está y contarle lo ocurrido en el aula ese día. Las responsables gráficas, encargadas de fotografiar los momentos más destacados del día, con lo que se visualiza un reportaje al terminar la jornada a modo de cierre. La responsable de relaciones exteriores, quien debe acudir a otras clases o lugares del centro si es necesario pedir o comunicar algo. La responsable de la meteorología o la responsable de la decoración de ambientes. De esta forma las niñas participan en mayores ocasiones, cada una es responsable de una tarea distinta y cada una aporta una parte imprescindible para el buen funcionamiento del grupo.

Los planteamientos pedagógicos en el apartado anterior, comparten un aspecto referente a que el material esté al alcance de las niñas, de forma que sean ellas quienes cojan lo que necesiten en todo momento. En este sentido, es necesaria una reestructuración de la clase y explicaciones o indicaciones de dónde está cada cosa, aunque en ocasiones podría incluso organizarse el espacio con la colaboración del alumnado. En este sentido, también es conveniente que la alumna acuda a buscar el material necesario si está en otra sala o si hay que pedirselo a otra docente o clase. En el caso en el que el material deba ser adquirido fuera del centro, es interesante que, en la medida de lo posible, las alumnas acompañen a la docente a comprarlo o recogerlo, de manera que tomen consciencia del origen del material y de su modo de adquisición. De esta forma sociedad y escuela se unen una vez más y la vida diaria de la alumna se acerca al aula.

Una actividad interesante es la preparación de la comida. En general, en los centros en los que las alumnas comen, las responsables del comedor y la preparación de la comida es ajena al profesorado. Sin embargo, si surge la oportunidad de elaborar alguna pequeña receta, es una práctica muy beneficiosa para las alumnas. También se puede aprovechar el momento de la merienda antes del recreo para fomentar la autonomía, por ejemplo siendo ellas quienes pelen y corten la fruta. De esta manera se responsabilizan de una práctica diaria necesaria para vivir y son conscientes del esfuerzo que supone. Por otra parte, se utilizan materiales que en un principio pueden considerarse como peligrosos, tales como cuchillos o sartenes en otros casos. Si se explica el uso responsable de estos materiales, lo que se consigue es que no se les tenga temor, sino que se utilicen con cuidado. Esta práctica es importante porque se tiende a prohibir ciertas prácticas a las menores sin explicarles el porqué o inculcando miedo; esto puede provocar que el día que necesiten usarlo sientan pavor o que la curiosidad venza a este miedo y entonces sí sea más peligroso el uso sin conocimiento del material y sin supervisión por miedo al castigo. Estas prácticas deben hacerse en un clima de seguridad y bajo una vigilancia atenta por parte de la adulta, pero otorgando confianza a la alumna y dándole indicaciones con paciencia. Esto puede extrapolarse a otras actividades o elementos, tales como los enchufes.

Apostamos por la reflexión y la formulación de preguntas para hacer pensar a las alumnas. Esta práctica es muy sencilla de realizar a través de cuentos, en los que se puede preguntar qué creen que va a ocurrir antes de desvelar lo que está escrito, hablar sobre finales

alternativos o proponer situaciones similares que puedan ocurrir a nuestras alumnas. Estas cuestiones pueden plantearse con acontecimientos que ocurren en el mundo, en nuestra ciudad o en el propio centro o aula, así como relatar situaciones imaginarias en las que tengan que proponer soluciones, preguntarse el porqué de las cosas, imaginar situaciones posibles, etc. Es importante incidir en las razones que poco a poco se acostumbren a responder dando argumentos u opiniones. Se pueden recrear ciertas situaciones en las que las alumnas salgan de su zona de confort y deban enfrentarse a problemas similares a los planteados en el aula, de esta forma además se trabaja la competencia de la resiliencia, explicada con detalle en el concepto de autonomía. Estas situaciones pueden variar pero, como ejemplo, se sugiere recorrer el colegio y realizar las actividades cotidianas con los ojos tapados, con lo que también se trabajan las emociones y la empatía. Además, a lo largo del curso aparecerán de forma natural escenarios en los que se requiera ir trabajando la capacidad de resiliencia.

Es muy enriquecedor que sean las alumnas quienes formulen preguntas relacionadas con el día a día, con el funcionamiento de las cosas, con algún suceso o con sus preocupaciones o ideas. Esta práctica se puede fomentar iniciando algunas preguntas y otorgándoles la oportunidad de que ellas planteen otras. Es habitual que entren fácilmente en este “juego” y que cada vez sean más alumnas las que lo sigan y que se planteen cuestiones entre ellas en diversas situaciones. Por otra parte, en los cuentos e historias se puede incidir en el trabajo de la empatía y del conocimiento de las emociones, preguntando y analizando cómo se sienten las protagonistas, así como promoviendo que imaginen cómo se sentirían ellas mismas en determinadas situaciones.

Por otra parte, se considera importante reducir o eliminar la práctica de premios y castigos tan arraigada en muchas de nuestras escuelas. Estas prácticas suponen en ocasiones que las alumnas realicen una actividad o un comportamiento esperando tan sólo el premio final, anulando así la reflexión sobre las razones por las que se realiza dicha tarea o por qué es importante esa pauta de actuación. Esto mismo ocurre con los castigos que en tantas ocasiones no guardan relación alguna con el daño ocasionado, es decir, se tiende a quitar algo agradable a las niñas cuando se comportan de determinada manera, por ejemplo, rompen un objeto. Sin embargo, no se piensa en que la consecuencia real de romper un objeto no es un día sin recreo, sino que ese objeto se ha estropeado o no se puede volver a utilizar, por lo que de esta forma la niña no comprende lo que supone sus actos ni tiene posibilidad de reflexionar sobre cómo solucionar este problema. Estas prácticas denotan que las normas y las consecuencias a los actos vienen impuestas desde el exterior sin que la alumna tenga ningún margen de actuación ni comprenda lo que sucede.

Lepper y Greene realizaron estudios relacionados con los premios en la infancia:

Estos investigadores dividieron la clase en tres grupos. El primero era el del “premio esperado”. Le mostraron a cada uno de los niños un diploma de “buen jugador” –adornado con una cinta azul y con el nombre del niño impreso- y le preguntaban si quería dibujar para obtener el diploma. El segundo grupo era el del “premio inesperado”. A estos niños les preguntaban simplemente si querían dibujar. Si decidían hacerlo, cuando la sesión acababa los científicos le entregaban a cada niño uno de los diplomas de “buen jugador”. El tercer grupo era el “sin premio”: a estos niños les preguntaban si querían dibujar, pero ni les prometían el diploma al principio ni se lo daban al final.

Al cabo de dos semanas, de nuevo en la clase, durante el tiempo de recreo los maestros pusieron papel y rotuladores mientras los investigadores observaban a los niños en secreto. Los niños que antes habían estado en el grupo del “premio inesperado” o “sin premio” dibujaron con el mismo goce que antes del experimento; en cambio, los del primer grupo –los que habían esperado y luego habían recibido el diploma- mostraron mucho menos interés y pasaron mucho menos tiempo dibujando. El efecto Sawyer se había apoderado de ellos. Incluso dos semanas más tarde, aquellos premios tan atractivos, tan normales en las aulas y en los cubículos, habían logrado convertir el juego en trabajo.

(...) solo las recompensas condicionales (si haces esto, tendrás aquello) tenían un efecto negativo. ¿Por qué? Los premios “si (tal), entonces (cual)” exigen de las personas que renuncien a cierto grado de autonomía. (Pink, 2010, p. 50-51).

Aunque somos conscientes de que no en todos los centros esto es posible, una práctica interesante es la mezcla de edades. Esto tiene resultados muy positivos y es común también en las metodologías en las que nos basamos. Si bien es cierto que debe haber momentos en los que el grupo tenga una edad similar -especialmente en los primeros años- ya que debido a la fase de desarrollo en la que se encuentran tienen unas necesidades distintas y hay ciertas actividades enfocadas específicamente para cada etapa, es enriquecedor que haya numerosas oportunidades en las que se encuentren alumnas de diferentes edades. Esto va a fomentar la responsabilidad de las mayores y va a otorgar la oportunidad de que cada alumna se encuadre donde más cómoda se encuentre dependiendo de su desarrollo en las diferentes competencias y habilidades. Además, todas van a enriquecer su aprendizaje ya que las más pequeñas aprenden de las mayores y estas consolidan sus conocimientos al tener que ser capaz de explicárselo a otra persona. La mezcla de edades propicia también el desarrollo de la inteligencia emocional y social.

Se ha demostrado que los niños de edades diferentes adoptan con naturalidad una postura pedagógica entre ellos; se guían los unos a los otros en su exploración del mundo, señalando elementos importantes que deben tenerse en cuenta; intercambian sus experiencias y sus conocimientos, de manera natural, progresiva y adaptada. (Álvarez, 2017, p. 93).

Esta mezcla de edades es la manera natural de aprendizaje y además se debe tener en cuenta que es la realidad con la que las alumnas se encuentran fuera del entorno escolar, ya sea en la calle, en el parque, en otras actividades o en su propia casa.

Los grupos cazadores-recolectores son pequeños, y los nacimientos están muy repartidos, de forma que es difícil encontrar más de dos o tres niños que se lleven uno o dos años. Las investigaciones que se han realizado en nuestra cultura revelan que el juego entre niños de diferentes edades se diferencia cualitativamente del juego entre niños de la misma edad. Es menos competitivo y está más basado en el cuidado. En el juego con mezcla de edades, cada niña o niño se esfuerza por hacer las cosas bien, pero sin importarle demasiado si gana a los demás. Cuando hay mucha diferencia de edad, tamaño y fuerza, tiene poco sentido tratar de demostrar que eres mejor que otra persona. La naturaleza de sus juegos, en los que hay mezcla de edades, sumada a la filosofía igualitaria de estas culturas, lleva a que el juego de los niños cazadores-recolectores sea cooperativo y no competitivo. (Gray, 2016, p. 56).

En los grupos de edades mixtas, los niños más pequeños pueden aprender participando en actividades que serían demasiado complejas, difíciles o peligrosas para que las realizaran solos o con niños de su misma edad. También pueden aprender tan solo observando las actividades más sofisticadas de niños mayores y escuchando sus conversaciones. Y pueden recibir más apoyo emocional y atención de los que recibirían de compañeros de su misma edad. Estos beneficios pueden parecer obvios, pero aquí voy a tratar de mostrar lo valiosas que son estas oportunidades para el desarrollo físico, social, emocional e intelectual de los niños.

(...) En un entorno con mezcla de edades, los niños aprenden de otros mayores observando y

escuchándolos, incluso cuando no están interactuando directamente con ellos. (...) Al escuchar el lenguaje y las ideas más complejas de los niños mayores, los pequeños amplían su propio vocabulario y mejoran sus estrategias de pensamiento.

(...) Al interactuar con los niños pequeños, los mayores practican el liderazgo y el cuidado, y obtienen la experiencia de ser la persona más madura dentro de una relación (lo que es especialmente importante para los niños que no tienen hermanos pequeños). Los niños mayores también logran una mayor comprensión conceptual al enseñar a los pequeños, puesto que esto les obliga a pensar en lo que saben o lo que no saben. Y del mismo modo los niños mayores inspiran a los pequeños a participar en actividades más complejas o sofisticadas, los más pequeños inspiran a los mayores a participar en actividades más creativas. (Gray, 2016, p. 232-246).

Para concluir, se destaca la importancia de reflexionar acerca de nuestras actuaciones como maestras y que, antes de proporcionar soluciones a lo que ocurre, de preestablecer todo lo involucrado con el aula o de tratar de “facilitar” a la niña el trabajo dándole la mayor parte hecha, nos cuestionemos si son aspectos que podrían hacer las pequeñas y les otorguemos, como mínimo, el beneficio de la duda. De esta forma podrán ir experimentando y superando sus limitaciones, así como se puede llegar a crear un ambiente más relajado y de confianza, ya que no es la maestra la que tiene que hacerlo todo para más de veinticinco personas, sino que cada una es responsable, lo que además aumenta la satisfacción de las menores que se sentirán involucradas y parte del proceso y con ello se irá desarrollando su autonomía en mayor medida. Es necesario tener un gran respeto y confianza hacia nuestras alumnas y empoderarlas. Incidimos también en que se ha de ser conscientes de la edad de nuestras alumnas, de sus particularidades y de sus características, y que debemos respetar su ritmo de aprendizaje y de desarrollo. Como dice un proverbio africano: “por mucho que la estiremos, la hierba no crece más rápido”, lo que se puede aplicar directamente a la educación de las alumnas y a la importancia de respetar el desarrollo natural de estas, pero para eso se debe conocer muy bien el funcionamiento del desarrollo humano y las particularidades de cada una de nuestras alumnas.

Todas estas ideas y actividades más detalladas están incluidas en el programa definitivo que se presenta en el capítulo 6: “Programa para el desarrollo de la autonomía en el aula de Educación Infantil”, para cuya mejora y resultado final han colaborado diversas maestras y otras profesionales relacionadas con el ámbito de la educación.

2.5.2. El rol de la docente y el clima del aula

Una vez expuestos los planteamientos pedagógicos en los que se basa nuestro proyecto y la forma de llevar a la práctica el desarrollo de la autonomía, tal y como se apunta en diferentes puntos de este documento, es importante concretar el rol de la docente,

Aunque cada pedagogía de las mencionadas tiene sus matices respecto a la figura de la maestra o acompañante, todas coinciden en un cambio profundo en el papel que esta ha representado durante años en la escuela tradicional. Todo parte de la idea de considerar a la alumna como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque esta idea está calando entre las profesionales de la educación, hay argumentos en sentido contrario:

Cuando el alumno ocupa el centro, el maestro pasa a ser básicamente un dinamizador del interés del niño, mientras las materias tradicionales se transforman en meros instrumentos de desarrollo personal. Enseñar deja de ser un verbo transitivo, porque lo que realmente importa ya no es qué se ha de saber, sino cómo fomentar la sacrosanta trinidad de la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico del alumno. Y si el aprendizaje es deficiente, la sospecha recae inmediatamente en la competencia motivadora del maestro (motivación que debería haberse llevado a cabo, lógicamente, desde la periferia). (Luri, 2015, p. 97).

Defendemos que la escuela está creada para las niñas y que, por tanto, deben ser el eje del proceso educativo y que no se debe pensar sólo en la organizar el sistema educativo para ellas, sino que también se las tenga en cuenta para tomar decisiones que conciernen a su aprendizaje o al entorno en el que este se va a llevar a cabo. Es decir, que no sólo creemos la escuela *para* ellas, sino también *con* ellas. Podría decirse que la alumna es el Sol y la maestra la Tierra que gira alrededor de ella. La niña tiene sentido por sí misma; la maestra –como rol adquirido por una persona- sin alumna, no.

La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor.

Creo que una de las pocas propuestas válidas para afrontar este problema es la de abrir la escuela a la participación de los alumnos. Aceptar su contribución, hacerlos partícipes de la responsabilidad de su gestión, darles la palabra y comprometerse a escucharla. En el fondo, uno de los principales males de la escuela es su carácter ajeno a la vida de los alumnos. Es obligatoria, fatigosa, a menudo propone conocimientos y aprendizajes alejados de los intereses de los niños y de los jóvenes de hoy. Ya no tiene el privilegio de proponer conocimientos nuevos, desconocidos, debido a la gran tarea (aunque no siempre de buena calidad) de la televisión, del ordenador y de internet. Ya no ofrece a quien asiste a ella la garantía de un puesto de trabajo. En esta situación precaria y difícil me parece que vale la pena llamar a los estudiantes a un papel de corresponsabilidad y de protagonismo en el interior de su escuela. (Tonucci, 2009, p. 19-20).

Por otra parte, se incide en la idea de que el verbo *enseñar* debe utilizarse por todas las personas que estén involucradas en el sistema educativo ya que todas tenemos algo que enseñar y algo que aprender, con lo que se rechaza la idea de que la docente es la única poseedora de conocimiento y la alumna tan sólo ha de llenar su vacío con este sin tener nada que aportar en el proceso. Dando un paso más allá, se podría decir que no es tan importante enseñar, sino que el objetivo es aprender. Esta idea es defendida por Marina, Pellicer y Manso (2015) en el libro blanco de la profesión docente:

Gestionar el progreso en el aprendizaje. La tarea de los docentes no es “enseñar”, sino conseguir que los alumnos “aprendan” y eso implica una educación lo más cercana posible al alumno, atender a las distintas velocidades de aprendizaje, aprovechar las metodologías cooperativas, utilizar las nuevas tecnologías para hacer posible esa diversificación, hacer proyectos con otros profesores para aprovechar sinergias. (p. 15).

Por tanto, en las metodologías presentadas, no se concibe a la maestra como fuente infinita de conocimiento que debe transmitir a las alumnas siguiendo un currículo cerrado que corresponda a la edad biológica de las menores. En cambio, se presenta como una persona adulta que acompaña a la alumna en su desarrollo y descubrimiento del mundo, ofreciéndole un entorno natural, vivo, dinámico y rico para el aprendizaje enmarcado en un clima de confianza.

El clima afectivo que hay que potenciar en un aula para poder trabajar cómodamente en el proyecto que presentamos es fundamental; es necesario un ambiente de confianza mutua, una consideración de todos los participantes como personas capaces de colaborar en una tarea común, una garantía de respeto y tolerancia para todos los puntos de vista y opiniones. Si no podemos asegurar esta atmósfera será muy difícil poder trabajar de forma relajada y, por tanto, efectiva. (...) Es muy bueno conseguir un cierto clima, un estado de calma, de relajación. Pensar cansa y si queremos que los niños piensen y se esfuercen intelectualmente debemos buscar las maneras de favorecer esta actividad. Un ambiente cálido y de serenidad ayuda a crear esta atmósfera propicia para la meditación. Existen muchas maneras de crear este ambiente y cada uno, según sus peculiares circunstancias, tendrá que encontrar la que mejor se le adapte. (García, 2016, p. 56-57).

La neurociencia también apoya la idea de que, para que se produzca el aprendizaje, es importante ofrecer un clima de confianza y seguridad, evitando el estrés y la hiperestimulación:

(...) son muchos los científicos seguidores de las investigaciones de Paul MacLean, que asegura que poseemos tres cerebros diferentes interconectados. Cada uno de ellos se distingue anatómicamente, tiene sus propias funciones y pertenece a una etapa evolutiva diferente: El complejo Reptiliano, el sistema Límbico y la Neocorteza. El complejo Reptiliano o cerebro primitivo, compuesto por: los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular, ejerce el control en la respiración y la circulación, y juega un papel importante en el comportamiento instintivo por la supervivencia. El sistema Límbico o cerebro intuitivo es el área del cerebro más relacionada con las emociones y los sentimientos. Se le asocia también directamente con las funciones de formación de memoria, aprendizaje, y experiencias, jugando un papel importante en el recuerdo de: hechos, fechas, datos, nombres... Estructuras importantes del sistema Límbico son: el Tálamo, el Hipotálamo, la Amígdala, la Pituitaria, y el Hipocampo. La capa evolutiva más reciente es la Neocorteza o cerebro reflexivo, que se encarga como parte 'pensante' de las funciones cognoscitivas del ser humano. Se presenta en los mamíferos y divide al cerebro en dos hemisferios: izquierdo y derecho. Cada uno de ellos se divide en cuatro regiones, llamadas lóbulos: frontales, parietales, occipitales, y temporales. Al conjunto de fibras neuronales que conecta los dos hemisferios se le denomina Cuerpo Calloso. (Fernández Bravo, 2010, p. 7).

Para que el cerebro reflexivo pueda entrar en acción es importante que la persona se encuentre en un estado de seguridad, de forma que sus necesidades básicas estén cubiertas y sus reacciones más impulsivas o primitivas no se encuentren alerta, es decir, la emoción que predomine debe ser "agradable". Si no es así, el cerebro reflexivo queda "secuestrado" por el cerebro reptiliano, de forma que este estará alerta como reacción de huida frente a una clase en la que haya tensión y la alumna se sienta incómoda y además estas emociones recogidas en el sistema límbico no dejarán paso a los procesos cognoscitivos. Un clima en el que reine la inseguridad y el estrés genera ansiedad, lo que disminuye el proceso de atención y tiene graves consecuencias en los procesos de aprendizaje y memoria, así como perjudica la maduración de los mecanismos relacionados con la inhibición y control de impulsividad. Cuando, en momentos puntuales, los niveles de estrés son muy altos, la alumna necesita nuestra ayuda para calmarse. Las habilidades sociales y de comunicación de la maestra y su empatía y afecto hacia la niña son cruciales para potenciar el aprendizaje y el correcto desarrollo madurativo de la alumna (Mora, 2017, p. 55-58, 119).

Para Prensky (2015), la maestra debe potenciar el conocimiento integral de las alumnas que les haga desarrollarse como personas con ideas propias, capacidad de análisis y pensamiento crítico, capaces de mejorar el mundo en el que vivimos.

Ayudarlos [la docente a las alumnas] a entender que lo que deberían tratar de adquirir en el colegio no es destreza en matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales o sociales únicamente, sino que se trata de una destreza más profunda, más integral, destreza en pensamiento eficaz, relaciones eficaces y rendimiento eficaz, tanto en general como en las áreas de interés de cada persona. (p.51).

Llegadas a este punto se destaca la idea de valorar la infancia como fin en sí misma y con gran valor y no concebirla como una mera preparación para la etapa adulta. Bien es cierto que los sucesos y aprendizajes o herramientas que ocurren y se adquieren en la infancia tienen repercusiones en las siguientes fases vitales y gran influencia sobre esta y el comportamiento de la adulta, pero no por ello se debe tratar a la niña o concebir la infancia como un simple estado de transición hasta llegar a la vida adulta. Son etapas que deben vivirse y considerarse como fin en sí mismas y disfrute de ellas, respetando sus tiempos y sus características. De esta forma, esa preparación para la etapa futura será más sólida. No se debe imponer nuestra visión de adultas sobre la niña porque es antinatural; su visión del mundo es diferente, es otro punto de vista acorde con su edad y merece el mismo respeto que nuestra perspectiva. (Foulquié, 1968, p. 140-141).

Siguiendo con la labor docente, la maestra puede planificar más o menos actividades dependiendo del grupo y de las características del entorno, pero siempre acudirá a resolver las dudas que surjan entre el alumnado y planteará diversas cuestiones que le inviten a explorar, pensar y avanzar en su conocimiento sobre el mundo o desarrollar sus ideas. Se destaca, por tanto, la flexibilidad necesaria en el rol de la maestra y la organización de la jornada escolar. Además, es importante respetar en todo momento el ritmo de cada alumna, sin ser demasiado invasivas ni forzar aquello a lo que todavía no puede llegar o comprender y sin impedir su desarrollo ofreciendo una sobreprotección o ayuda innecesaria.

Para Montessori, cualquier ayuda innecesaria supone un obstáculo para el desarrollo. Por eso, el papel de guía –que es como denomina al educador en estas escuelas- es muy activo en la preparación del ambiente, mientras que no lo es tanto respecto a los niños: el ideal sería que fueran tan autónomos que finalmente no le necesitaran en absoluto. Esto no significa que su trabajo sea fácil, al contrario, pues deberá ser capaz de asumir un papel que no es el habitual en un adulto. (García, 2016, p. 39).

En este sentido, en esta investigación se comparte con Montessori el papel de la docente como guía de la niña, pero se defiende que el ideal no es una escuela o un aprendizaje sin acompañantes cualificadas, sino que la maestra es imprescindible y debe proponer actividades, materiales o temas nuevos que interesen a las menores, a partir de las cuales vayan ampliando sus conocimientos, mejorando sus habilidades y conociéndose mejor a sí mismas. La maestra debe acompañar a la niña, que “necesita ayuda para conquistar sólidamente su independencia” (Álvarez, 2017, p. 313). La alumna necesita la presencia, el apoyo, la confianza y el amor de la maestra para su aprendizaje y desarrollo. Teniendo en cuenta la manera en la que aprenden las personas en sus primeros años de vida, esta maestra, considerada como guía, debe ser un ejemplo para el alumnado de manera que pueda imitar su comportamiento pero, al mismo tiempo, que la adulta fomente la aportación de ideas y se experimenten otras posibilidades.

En estos actos imitativos, aun siéndolos, son altamente discriminativos, pues, al parecer, los niños eligen quién, cuándo y qué imitar y utilizan no solo la imitación pura y pasiva, sino que al imitar autodescubren nuevos modos de resolver otros problemas. (Mora, 2017, p. 52).

Las alumnas perciben mucho más allá de lo que la maestra pretende enseñar de manera planificada, aprenden de su forma de actuar, de expresar, de transmitir, de interaccionar... lo que forma parte del denominado “currículum oculto” y por ello es imprescindible mostrar una coherencia entre la persona docente, el rol que adopta y lo que se pretende que las alumnas aprendan e interioricen.

La maestra debe organizar espacios (interiores y exteriores) en los que se estimule el aprendizaje de las alumnas. Algunos de estos espacios estarán destinados a realizar actividades específicas, mientras que otros propiciarán el juego libre y espontáneo de nuestras alumnas. Este último caso es una fuente de información muy potente y natural, en la que las niñas muestran sus intereses y preocupaciones, por lo que la maestra puede observar atentamente, pero sin interferir en el juego ni en las decisiones de las alumnas.

El papel del maestro será de facilitador y de guía del desarrollo. A tales fines, el maestro debe ofrecer oportunidades para que se explore, se curioseee y se busquen las respuestas y las soluciones a los problemas que se plantean. El maestro también se asegurará de planificar actividades estructuradas e integradas que faciliten la interacción con determinados materiales educativos. Estas actividades respetarán la necesidad del niño preescolar por la espontaneidad y el juego; el maestro intervendrá en ellas lentamente. En estas intervenciones incidentales, el uso de la pregunta abierta es un recurso magnífico para ayudar a los niños a “aprender a aprender”, a descubrir, a encontrar ángulos insospechados en sus juegos.

Como facilitador del desarrollo integral, el maestro será también un observador cuidadoso del progreso del niño. A tal efecto debe anotar los aspectos significativos de sus observaciones del niño al entablar interacciones con sus pares, con los materiales educativos y con los adultos del centro. Esta información es de suma importancia para planificar las actividades educativas y de evaluar cuánto han progresado los niños en su desarrollo. (Freire, 1997, p. 26).

Las actividades propuestas por la docente deben ser atractivas para las alumnas, adecuándose a sus características, su nivel de desarrollo, sus necesidades y sus centros de interés. Deben presentarse de forma lúdica, simulando juegos que otorguen la oportunidad de participar activamente y colaborar en su desarrollo. Además, es importante que la maestra recree en el aula situaciones reales del día a día de la niña, así como que fomente salidas a diferentes espacios que no se encuadren en el centro educativo. De esta manera puede observar a las menores en otros ambientes, además del enriquecimiento que suponen estos recursos con los que no se cuenta en el centro y las ventajas de acercar la escuela a la sociedad y viceversa. Estos nuevos contextos también pueden ser una buena oportunidad para seguir fomentando y desarrollando la autonomía. Igualmente es interesante tener la opción de que las alumnas apliquen las destrezas y el conocimiento adquiridos en la escuela en otros contextos, de manera que el aprendizaje sea significativo y que comprendan la utilidad del mismo más allá de las paredes de las aulas.

Sólo cuando se lo deja en libertad manifiesta el niño su modo de ser. Por esto el profesor, que sólo ha visto a sus alumnos en el ambiente artificial de la clase, hace con frecuencia verdaderos descubrimientos al mezclarse con ellos en circunstancias en que manifiestan su espontaneidad, por ejemplo, durante una excursión, o en el curso de un acto en el que se les ha cedido la iniciativa. En estas ocasiones se ponen de manifiesto los valores nuevos, realmente humanos y personales, sobre los que debe apoyarse una educación sólida.

Puede asegurarse que la mejor formación para llegar a la autonomía verdadera es el propio ejercicio de la autonomía. (Foulquié, 1968, p. 160-161).

Cabe destacar un estudio realizado por la pedagoga Céline Álvarez entre el 2011 y el 2014 en un aula de infantil de Gennevilliers (Francia). Fomentó el desarrollo de las capacidades ejecutivas de las alumnas y su consecuente desarrollo de la autonomía a través de actividades y rutinas en el aula y la mezcla de edades de alumnas de entre tres y seis años. Los resultados obtenidos son muy positivos y se pueden comprobar en su blog³ y en la lectura de su libro “Las leyes naturales del niño. La revolución de la educación en la escuela y en casa” (Álvarez, 2017).

En esta concepción del rol de la docente, las alumnas pasan a tener mayor oportunidad de autorregularse y de gestión de los conflictos o dudas entre el grupo de iguales. En este sentido, las propias alumnas pueden corregirse y ayudarse entre ellas, sin la necesidad de una aprobación constante por parte de la adulta (quien debe estar atenta a lo que ocurre e intervenir si fuera necesario, mostrando una actitud positiva y de respeto por el intento de solución). Si la alumna no se atreve a pedir ayuda a una compañera, se le puede acompañar las primeras veces para realizar esta práctica (Álvarez, 2017, p. 161). Con esto, la dinámica de la clase cambia por completo y hay más tiempo para atender a las alumnas cuando lo necesiten, así como para la observación, el diálogo y la organización de nuevas actividades o ambientes. Además, todas se cuidan entre todas. A medida que avanzan los cursos, esta práctica por parte de las alumnas mejora y se realiza de forma más autónoma y con mayor criterio. Asimismo, se rechaza la idea de un sistema de enseñanza-aprendizaje unidireccional por parte de la maestra hacia las alumnas, sino que todas las personas involucradas en este proceso aprenden y enseñan a lo largo de la jornada escolar.

Es importante que se establezcan diálogos constantes que fomenten la curiosidad de las pequeñas y su pensamiento, así como su participación. Las niñas deben tener la oportunidad constante de formular preguntas en relación a las dudas que le surjan, lo cual es muy productivo para elaborar proyectos que partan de sus centros de interés. La maestra de esta forma puede conocer de dónde provienen las respuestas de sus alumnas y ponerlas en contexto, sin juzgarlas, sino tan sólo partiendo de donde ellas parten y reconduciendo aquellas que sean necesarias reconducir para acercar a la niña a un conocimiento determinado. Es necesario que escuchemos atentamente a las alumnas, que nos preguntemos el porqué de sus acciones y sus respuestas. Es importante que la adulta provoque a las alumnas para que estas se hagan preguntas, que muestre una actitud de escucha constante y que parta de su vocabulario, de su conocimiento, de sus intereses y de sus ideas para establecer un diálogo. También es necesario plantear situaciones en las que las alumnas deban esperar, considerando que en la actualidad cada vez más todo se produce de forma inmediata, por lo que las situaciones en las que se requiere la espera y esfuerzo por conseguir el objetivo, resultan a menudo frustrantes para nuestras alumnas. El respeto hacia la menor es fundamental e imprescindible cuando se trabaja con estas. Las niñas necesitan ser escuchadas y miradas y,

³ <https://www.celinealvarez.org> [Consultada en enero 2018]

como dice Romera, ser admiradas.

Sin olvidar nunca que la adulta es la responsable del grupo de menores y es consciente de lo que hace para fomentar el desarrollo de estas y por qué, es importante que la docente fomente que las alumnas ofrezcan soluciones a los conflictos que se presentan y a las dudas que les surjan. De esta manera, la docente deja de ser la única poseedora de conocimiento y capaz de solucionar todos los problemas, para pasar a ser una mediadora en este proceso y a ejercer un liderazgo positivo y respetuoso. Esto supone un ejercicio de reflexión muy grande para la adulta, ya que en ocasiones se tiende a “facilitarle” las situaciones a nuestras alumnas, lo cual resulta contraproducente porque no se permite que se enfrenten a ellas en un contexto de seguridad. Esta práctica en este ambiente les proporciona las herramientas para poder enfrentarse en un futuro a situaciones similares en las que no tengan una adulta o apoyo al que pedir la solución.

Responder a un niño “¿y tú qué puedes hacer?” cada vez que se encuentra frente a una dificultad o a un conflicto, supone una vacuna frente a cualquier forma de victimismo. Cuando el adulto pasa de sobreprotegerlo a hacerle ver una vez tras otra que es él mismo quien tiene la llave para solucionar sus problemas, el niño se empodera. Deja de sentirse indefenso, sin opinión ni recursos, para darse cuenta de que “es capaz”. Por supuesto, sabe que si necesita ayuda la obtendrá, y es también esta confianza en el otro la que le impulsa a lanzarse. Cuando sea adulto, será consciente de que si las soluciones prefabricadas que se le ofrecen no le convencen, siempre para buscar sus propias respuestas. (García, 2016, p. 58-59).

Complementando a esto, se destaca que el desarrollo afectivo y emocional es muy importante en todo este proceso de aprendizaje y está íntimamente ligado al concepto de autonomía presentado en apartados anteriores. En este sentido, como dice Freire (1997):

(...) el maestro no sólo tendrá que fomentar el desarrollo intelectual y creativo, sino también el ajuste psicológico y una personalidad saludable. Para lograr este objetivo, el maestro tiene que establecer una relación de confianza con cada uno de los niños, conocerlos personalmente, estimular sus pequeñas hazañas y logros tanto como alimentar su autoestima y su confianza en sus habilidades. En otros términos, el maestro tiene que adquirir sensibilidad hacia las necesidades emocionales de los niños y ser capaz de satisfacerlas. (p. 26).

Esto supone tratar a cada alumna de manera individual, como persona única y diferenciada que es. Es decir, no se puede concebir al grupo como un conjunto homogéneo porque cada persona tiene sus particularidades y cuenta con una mochila de experiencias y vivencias completamente distinta a la de sus compañeras. Esta idea está respaldada por las investigaciones neurocientíficas que aseguran que cada cerebro es único ya que, aunque hay características básicas propias del cerebro humano y su proceso de maduración, la interacción entre las tendencias genéticas de cada persona y las experiencias vividas, determinan la función y la estructura de cada cerebro (OCDE, 2007, p. 38). Uno de los objetivos principales debe ser conseguir que cada alumna se sienta parte activa del grupo, teniendo presente sus individualidades.

Una tarea imprescindible en este nuevo rol de la maestra es la de reflexión de la propia actividad docente y la autocrítica, así como la constante formación y búsqueda de mejora. Es necesario preguntarse el porqué de nuestras actuaciones, el cómo mejorar aspectos propios,

del ambiente y de las situaciones que acontecen. La colaboración y diálogo con otras profesionales pueden ayudar a tener una visión más amplia de nuestra actuación como docentes, así como proporcionar diferentes ideas útiles.

De igual manera, es primordial que exista una comunicación constante entre las familias y la docente, explicando y comentando lo que se está trabajando y cómo, al igual que los progresos de sus hijas, sin necesidad de comparar con el resto de alumnas. En este sentido, el diálogo con la familia también nos ayuda a comprender y conocer a nuestras alumnas en mayor profundidad, entendiendo lo que ocurre en el ambiente principal de su vida. Además, estos lazos fomentarán el poder colaborar en conjunto y facilitar ciertas pautas de actuación en ambos contextos cuando sea necesario, de manera que el desarrollo de la pequeña se produzca de una forma coherente e integral.

2.6. La realidad en Euskadi y en el Estado

Para poner en práctica en las aulas un programa sobre el desarrollo de la autonomía es necesario conocer la realidad del contexto en el que se va a implantar, teniendo presente la legislación vigente y las carencias a las que se debe dar respuesta.

En la actualidad hay cada vez más centros trabajan con metodologías similares a las presentadas en los apartados anteriores. En gran parte se trata de centros de carácter privado y mayoritariamente espacios educativos dedicados a la Educación Infantil, por ser una etapa de asistencia no obligatoria. En muchas ocasiones estas iniciativas surgen del acuerdo entre un grupo de familias que buscan metodologías diferentes a las ofertadas en la enseñanza reglada. Sin embargo, existen también algunos centros públicos y concertados que trabajan la innovación en sus aulas basándose en los avances de la neurociencia en el ámbito de la educación y siguiendo algunas de las directrices comunes a las metodologías del siglo XX y otras corrientes educativas como las inteligencias múltiples, la educación emocional, el aprendizaje basado en problemas, etc. Respecto a los centros públicos, se destaca la complejidad para que estos puedan llevar a cabo una reforma global en sus proyectos educativos de centro siguiendo nuevas metodologías que se adapten a sus necesidades y características. Esto es así debido, entre otras razones, al sistema de adjudicación de plazas, vacantes y sustituciones a nivel estatal ya que, en ocasiones, llegan docentes a los centros que no comparten el proyecto curricular de centro provocando una brecha en la continuidad del mismo y la coordinación del equipo. Sobre estas cuestiones se está debatiendo en el Ministerio de Educación y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. En el documento denominado “bases para el acuerdo de la educación”⁴ presentado recientemente por la Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2018) se presenta como principio fundamental:

⁴ http://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/10978/BASES_PARA_EL_ACUERDO.pdf?1517832059

La autonomía de gestión, que dota a los centros y concretamente a sus direcciones de la posibilidad de intervención en aspectos fundamentales que condicionan la viabilidad de un proyecto educativo. Podría intervenir, entre otros aspectos, en la determinación de las características de la plantilla del centro, y se basa en la premisa de que el proyecto educativo de un centro es efectivo en la medida que puede contar con un profesorado comprometido con ese proyecto y con un perfil adaptado a las necesidades del mismo. (p.44).

A modo de ejemplo se citan algunos centros del territorio estatal que cuentan con estas características, los cuales hemos conocido a lo largo de esta investigación:

En Cataluña se encuentran gran cantidad de centros innovadores, tales como: Colegio Montserrat, Escola Pública Martinet, El Roure (y la asociación CRAEV), Escola Pública l'Univers, Escola Pública Congres-Indians, Escola Entença, Escola Claver-Raimat, de carácter Jesuita, quienes hace unos años apostaron por la innovación en sus centros educativos tanto a nivel metodológico como espacial. En Euskadi a modo de ejemplo citamos Kortiñe en Berango, Mara-mara en Sopelana, Plisti-Plasta en Ozaeta, Landabaso en Zalla, Colegio Bizkaia en Zamudio, las escuelas de Abaltzisketa y Zizurkil Gora, en las que se han implantado las ideas pedagógicas de Tonucci. En otras comunidades se destacan, entre otros, Opelouro en Pontevedra, Colectivo Wayra en Salamanca, Tximeleta en Pamplona, Colegio Público Núñez de Arenas en Madrid, Colegio Público Palomeras en Madrid, Colegio Público Trabenco en Madrid, Colegio Público María del Mar Romera en Málaga, Ojo de Agua en Valencia, La Quinta'l Texu en Oviedo, el segundo ciclo de infantil del Colegio Público Amalia de Sajonia en Santa Amalia (Badajoz), Paideia en Mérida, Colegio Público Alba Plata en Cáceres, en el que se trabaja por proyectos y rincones de manera que en todas las áreas académicas las alumnas manipulan materiales y realizan experimentos, así como trabajos en grupo y numerosas exposiciones orales. En este centro hay un proyecto común en todos los cursos y que se realiza una votación (simulando una votación real en la sociedad, con papeletas, censo y urnas) en la que las alumnas deciden qué proyecto se realizará al año siguiente.

Por último, cabe destacar un centro de nueva apertura que comenzará su proyecto en Güeñes (Vizcaya) el próximo curso 2018/2019. Se trata de Osotu Lanbarri, un centro que apuesta por la transformación educativa con un proyecto que abarcará todos los ciclos. Parte de una profunda reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su proyecto educativo se fundamenta en los estudios más recientes de la neurociencia aplicada a la educación y sienta sus bases en diversas corrientes pedagógicas, tales como: inteligencias múltiples, educación emocional, trabajo cooperativo y desarrollo de pensamiento, entre otras. Consideran que estas corrientes y recursos pedagógicos son herramientas que sirven para adaptarse a la heterogeneidad del aula y a la sociedad, pero tienen presente la necesidad de adaptación y flexibilidad, teniendo en cuenta los cambios que acontecen. Todo esto se basa en el constructivismo social que concibe a las personas como seres con fuerte componente social y con la necesidad de hacer y errar para aprender. Su objetivo, por tanto, es guiar al alumnado en el proceso de aprender a ser, a pensar, a hacer y a convivir de una forma activa, respetuosa y flexible para adecuarse a cada alumna, invitándola a participar en todo momento desde el inicio del proyecto.

Muchos centros y cada vez más docentes se están formando en diversas metodologías (aprendizaje basado en problemas, inteligencias múltiples, aprendizaje por proyectos, etc.) que ofrecen nuevas posibilidades al alumnado, las cuales en ocasiones están relacionadas con los conceptos enmarcados en el desarrollo de la autonomía presentados en nuestra investigación. Aunque cada vez son más los centros comprometidos con este cambio en nuestro sistema educativo, también es preciso indicar que, en ocasiones, se presentan proyectos educativos como innovadores, los cuales anuncian que siguen las metodologías descritas anteriormente y, desgraciadamente, no es más que una llamada de atención a las familias que comienzan a integrarse en estas nuevas opciones educativas. En estos casos, la “innovación” queda reducida al plano escrito o a la incorporación de materiales poco o mal utilizados. Es necesario ser críticas con estas prácticas y ser conscientes de que no todo es válido, así como que se precisa una rigurosidad con la que se deben realizar estas innovaciones siguiendo una base consolidada y un gran ejercicio de reflexión para su posterior ejecución. Además, es conveniente realizar una evaluación del método para conocer sus resultados. Existen algunas redes que facilitan la búsqueda de estos centros con carácter innovador o metodologías alternativas, tales como: *Ludus*⁵ y *Reevo*⁶, al igual que *Haziz-Hazi*⁷ específicamente para Euskadi. Existen también profesionales que, a través de proyectos, impulsan la innovación educativa, como: *Horizonte2020*⁸, liderado por Xabier Aragay y *Despertad al diplodocus*⁹, liderado por José Antonio Marina. Además, hay varios documentales en los que se abordan estos temas y se presentan algunos de estos colegios, entre ellos destacan: *La Educación Prohibida*¹⁰, *Enséñame pero bonito*¹¹ y *Corriendo por las olas*¹².

Llegadas a este punto, es interesante a la par que necesario analizar las leyes educativas por las que se rigen nuestros centros, así como otros documentos oficiales relacionados con la educación. Este análisis se enfoca desde la relación de estos documentos con la apuesta por el desarrollo de la autonomía para justificar que es una realidad presente en la legislación. Tras esto, se presentan las carencias existentes en las aulas en relación al desarrollo de la autonomía, lo que da lugar a la elaboración de un programa piloto en este ámbito.

2.6.1. Análisis legislativo

Una vez definido el concepto de autonomía, justificada su importancia y analizadas distintas pedagogías que la promueven, es necesario relacionar la importancia del desarrollo de la autonomía con las distintas leyes educativas, tanto internacionales como estatales y locales, y con la legislación que defiende los derechos de la infancia.

⁵ http://ludus.org.es/es/projects?province_id=7

⁶ <https://red.reevo.org> [Consultada en noviembre de 2017]

⁷ <https://hazizhazi.wordpress.com> [Consultada en noviembre de 2017]

⁸ <http://h2020.fje.edu/es> [Consultada en noviembre de 2017]

⁹ <http://movilizacioneducativa.org> [Consultada en noviembre de 2017]

¹⁰ <http://educacionprohibida.com> [Consultada en noviembre de 2017]

¹¹ <http://xn--enseameperobonito-ixb.es> [Consultada en noviembre de 2017]

¹² <http://www.estonoesunaescuela.org/retornos> [Consultada en noviembre de 2017]

En la Convención sobre los Derechos del Niño acordada por las Naciones Unidas, se refleja la importancia y el derecho a la participación de las menores en aquellos ámbitos que les conciernen, así como se aboga por la libertad de expresión, de pensamiento y de conciencia tomando como objetivo que la niña llegue a convertirse en un ser social independiente capaz de asumir una vida responsable. Esto queda descrito específicamente en los artículos 12, 13, 14 y 17 del documento pactado en esta convención:

Artículo 12: 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Artículo 13: 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 14: 1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo 17: Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. (Unicef, 2015, p. 11-13).

Es importante mencionar que en los artículos 13 y 17 se hace referencia al derecho de las alumnas a tener acceso a la información procedente de diversas fuentes. Esto guarda relación con la importancia del desarrollo del pensamiento crítico de manera que las menores sean capaces de analizar y contrastar la información recibida o buscada.

En el artículo 29, los Estados Partes se comprometen a “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.” (Unicef, 2015, p. 20), para lo cual es necesario un alto conocimiento de educación emocional, pensamiento crítico y desarrollo de la responsabilidad.

En el artículo 31 queda reflejado el derecho al juego y a la participación en la vida cultural, artística y recreativa.

- 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.*
- 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (Unicef, 2015, p. 24).*

Siendo los derechos de la infancia un parámetro general básico acordado internacionalmente, nos centramos ahora en el ámbito concreto de las leyes educativas por las que se rigen nuestros centros.

En el currículum estatal de Educación Infantil aparece, en diferentes medidas, el desarrollo de la autonomía como uno de los objetivos a alcanzar en esta etapa. Concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, se otorga gran relevancia al valor y control que la niña

debe ir adquiriendo sobre su persona y sus posibilidades, así como la capacidad para utilizar con autonomía los recursos disponibles. Se promueve que la menor sea consciente de sus limitaciones y vaya superándolas progresivamente, que cada vez adquiriera un mayor grado de diferenciación de las otras y de independencia de las personas adultas, a la vez que vaya progresando en su *capacidad autónoma y de iniciativa*, siendo *responsable de sus actuaciones*. En este documento (Ministerio de Educación, 2007, p. 466), además, aparece la defensa del *pensamiento crítico*, la *toma de decisiones* y la *resolución de problemas* como destrezas y capacidades básicas que sientan las bases del aprendizaje a lo largo de la vida. Por otra parte, en el curriculum se menciona también la necesidad de conocer y respetar a las otras, siendo conscientes de la variedad social de la que nos rodeamos y la necesidad, por tanto, de establecer también normas para una adecuada convivencia. Esto último guarda relación una vez más con la empatía y la educación emocional en general.

El curriculum agrupa los objetivos y contenidos de la etapa de infantil en tres áreas de conocimiento, que guardan relación con el desarrollo de la autonomía en mayor o menor medida. Estas áreas se denominan: conocimiento de sí misma y autonomía personal; conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. La relación del concepto de autonomía con los objetivos y contenidos que se incluyen en las mismas se muestra detalladamente en el programa definitivo que se presenta para desarrollar la autonomía en las aulas. Sin embargo, destaca el hecho de que la primera área del curriculum esté dedicado en concreto a la autonomía personal (Ministerio de Educación, 2007, p. 466-489).

Respecto al curriculum de Educación Infantil presentado por el Gobierno Vasco, la Educación Infantil se presenta de la siguiente manera:

(...) constituye la primera etapa educativa que contribuye a asegurar el derecho a la educación de todas las personas desde la edad más temprana, por lo que, desde un planteamiento ético en clave de equidad y justicia social, la Educación Infantil se configura como garantía de la igualdad de oportunidades sin discriminaciones por ningún tipo de características personales, o por causa de su identidad cultural, o identidad de género, por orientación e identidad sexual, y desempeñar un papel superador de las desigualdades económicas, sociales, lingüísticas, culturales y personales.(...)

En estas edades tienen especial relevancia los aprendizajes orientados a la construcción de su propia imagen ajustada de sí mismo y de sí misma, al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, sentando así las bases del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. Esta construcción es consecuencia de las relaciones con todas las personas, las experiencias vividas y de los aprendizajes realizados, que, a su vez, es el punto de partida para nuevos aprendizajes que incidirán en el desarrollo de todas las competencias básicas. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 2).

Por otra parte, resulta interesante el apartado dedicado al enfoque metodológico en el que se expone que institucionalmente no se apuesta por un método o pedagogía concreta mientras que cumpla con las competencias exigidas en el documento. Sin embargo, sí se señalan unas directrices o principios que deben cumplirse en el método escogido por cada docente o centro, las cuales coinciden con la propuesta que presentamos en el programa de desarrollo de la autonomía para aplicar en las aulas:

- a) *La acción competente consiste en la resolución de situaciones-problema movilizando los recursos disponibles de forma integrada.*
- b) *El objetivo no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.*
- c) *Los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son recursos, pero recursos necesarios e imprescindibles, para la resolución de situaciones-problema.*
- d) *Para desarrollar las competencias básicas se requiere proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales, vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.*
- e) *Para posibilitar el desarrollo de las competencias básicas se requiere la implicación activa del estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación, autoevaluación y comunicación del conocimiento.*
- f) *La función del educador o educadora en el desarrollo de las competencias se realizará a través del acompañamiento y la tutorización del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir estos procesos.* (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 9).

Se considera imprescindible que el aprendizaje se aproxime a situaciones reales de la vida de las menores, así como se enfoca hacia la competencia en resolución de conflictos. En este sentido también se indica que la mera transmisión del conocimiento pase a un segundo plano para fomentar la reflexión, búsqueda, investigación y experimentación del mismo. El rol que se le otorga a la maestra, además, guarda relación con el presentado en apartados anteriores.

De la segunda parte de este curriculum se extrae que se diferencian cinco competencias básicas transversales y seis específicas que deben desarrollarse a lo largo de esta etapa. Estas competencias se presentan en profundidad en el programa definitivo de desarrollo de la autonomía, en el cual aparecen relacionadas con el concepto de autonomía. Además, los contenidos y objetivos de ciclo se encuentran diferenciados atendiendo a dos ámbitos: el de la construcción de la propia identidad y conocimiento del medio físico y social y el de la construcción de la propia identidad y de la comunicación y representación. Estos objetivos y contenidos también se relacionan de forma detallada con el concepto de autonomía en el programa definitivo para aplicar en las aulas.

Una vez analizados los curriculums, se presentan algunos de los diferentes programas y proyectos promovidos por el Gobierno Vasco que giran en torno a la innovación educativa y a la mejora de este sistema. Un ejemplo de ello es el documento *Programa de Gobierno 2012-2016. Programa 1000 días para afrontar tres compromisos de país*, en el que se defiende la educación como motor de cambio social y por ello se reconoce la necesidad e importancia de fomentar un sistema educativo de calidad, integrado, plural y eficiente que dé respuesta a las nuevas demandas y a la evolución del mundo en el que vivimos. En este documento, se presentan unos objetivos claros entre los que se destacan:

- El alumnado, en el centro del sistema educativo.
- Una profesión docente de prestigio, en la que se pretende promover una formación continua del profesorado e impulsar la innovación en la metodología, así como la reflexión y el intercambio de ideas entre profesionales.
- Una administración educativa innovadora, que haga frente a los retos de la sociedad vasca y desarrolle “un modelo educativo basado en los valores que dirigen la vida

social hacia una convivencia armónica: el respeto, la democracia, la solidaridad, la no discriminación y la no violencia” (Gobierno Vasco, 2013, p. 109).

El proyecto *Prest Gara* promueve la formación del profesorado y la consecuente innovación en las aulas para adaptarse así a las demandas sociales y a las características y necesidades del alumnado.

El sistema educativo contemporáneo necesita profesores y profesoras que, entre otras características, sean, mediadores interculturales, animadores de una comunidad educativa, conductores culturales y sean capaces de crear situaciones de aprendizaje significativo, gestionar la heterogeneidad, reflexionar críticamente sobre su práctica y sobre el lugar que le corresponde a la educación en la sociedad actual. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2014, p. 13).

En esta formación al profesorado, incluyen la necesidad de que adquiera herramientas y conozca metodologías que le permitan trabajar para que sus alumnas desarrollen la capacidad de aprender a pensar y a aprender, a comunicar, a vivir con las demás, a ser y a hacer, así como la capacidad de asertividad y empatía y la de autorregulación y control emocional. En esta línea, también se promueve que la maestra utilice las inteligencias múltiples en el aula y que se trabajen las destrezas necesarias para la búsqueda, selección y registro de la información, así como las destrezas para la creación y selección de ideas.

Por último, el plan *Heziberri 2020* promovido también por el Gobierno Vasco, responde de esta manera a la idea de conjugar las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en el marco europeo para el año 2020 con respecto a la educación y la formación:

(...) con los retos educativos propios de nuestro contexto y entorno, a fin de que las futuras generaciones estén bien preparadas para vivir en el País Vasco y en el mundo. El Plan está elaborado teniendo en cuenta los objetivos educativos europeos para el 2020, la política educativa del Gobierno Vasco para la actual legislatura y los resultados del sistema educativo vasco. (Gobierno Vasco, 2014, p. 4).

Según se plantea en el documento mencionado, la educación es:

(...) el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades del ser humano en todas sus dimensiones, integrando su condición de sujeto individual y de persona activa, comprometida con el desarrollo social y el desarrollo sostenible del medio ambiente. (Gobierno Vasco, 2014, p. 8).

Con esto se aprecia el valor que se le otorga al desarrollo integral de las personas teniendo presente la individualidad de esta y el objetivo de ser un miembro activo de la sociedad, para lo que se considera imprescindible el desarrollo de la autonomía.

Respecto a los contenidos, el plan *Heziberri 2020* plantea que deben tener relevancia socio-cultural y científica y pertenencia pedagógica y han de tener funcionalidad y significatividad, es decir, aplicables a la vida real en situaciones actuales o futuras y deben ser significativos, de manera que se adecuen al desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado y a sus intereses. Es importante ser conscientes de que la información que se recibe muchas veces tiene diferentes versiones y variaciones, por lo que se debe fomentar que las alumnas desarrollen su

sentido crítico, que pongan en duda esta información y que contrasten. Lo importante es que dispongan de los recursos y competencias necesarias para hacer frente a las situaciones con las que se encuentren en su vida y las dificultades a las que se enfrenten.

En este documento se siguen unas pautas para establecer determinados principios pedagógicos, que guardan relación directa con el enfoque que se propone en nuestra investigación:

- *La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.*
- *El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que el alumnado aprenda las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento.*
- *Provocar un aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.*
- *El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.*
- *La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.*
- *Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.*
- *La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.*
- *El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.*
- *La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.*
- *El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que quien aprende se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar y volver a probar.*
- *La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.*
- *La función del y la docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje. (Gobierno Vasco, 2014, p. 29-30).*

Como se puede observar, estos principios se centran no tanto en los contenidos que el alumnado debe aprender, sino en las competencias y capacidades que debe adquirir, de forma que se produzca un aprendizaje significativo, que cada alumna haga suyo lo aprendido. Una vez más se incide en la necesidad de explorar, investigar y reflexionar, así como que el aprendizaje pueda resultar útil fuera de las paredes del aula. Para que esto se produzca, es imprescindible comenzar en las primeras etapas y sentar las bases metodológicas de aprendizaje, así como establecer rutinas de pensamiento y dejar que sean ellas las que propongan soluciones a los pequeños problemas diarios.

2.6.2. Carencias en las aulas con relación al desarrollo de la autonomía

Teniendo presente el contexto actual, expuesto en la introducción de esta investigación, el concepto de la autonomía, las leyes descritas y el estudio de campo realizado mediante entrevistas a las profesoras, detectamos en las aulas de infantil algunas carencias respecto al

fomento de la autonomía.

La primera carencia que se destaca es la poca profundización en muchos de los objetivos y competencias que estas presentan, especialmente en aquellos documentos de innovación educativa, como Heziberri. Este tipo de propuestas a nivel estatal o local son una iniciativa muy positiva, pero que en numerosas ocasiones se limitan al marco burocrático sin extrapolarse a la práctica de forma globalizada.

Uno de los principales impedimentos para trabajar el desarrollo de la autonomía es la cantidad de proyectos, contenidos y materiales que se plantean para un curso escolar en el que las alumnas (especialmente en esta etapa) avanzan a ritmos muy distintos, tienen necesidades fisiológicas y emocionales a las que hay que atender con frecuencia y es imprescindible otorgarles tiempo suficiente para interiorizar los aprendizajes. Esto está relacionado con el ritmo acelerado por el que se rige nuestro entorno, en el que la estimulación cada vez es mayor y todas las acciones demandan ser atendidas de forma inmediata. Hay que ser consciente de que esto se contrapone con las necesidades de nuestras alumnas y sus ritmos de aprendizaje, por lo que hemos de ser especialmente cuidadosas a la hora de seleccionar los proyectos, actividades y contenidos que se van a trabajar, así como ser flexibles para los cambios que puedan ocurrir en el día a día y a lo largo del curso. Como consecuencia de esta falta de tiempo que tantas veces denuncian las docentes, se producen con frecuencia situaciones en las que las maestras ejercen el rol de responsables o protagonistas sin darle oportunidad a las alumnas para que resuelvan por ellas mismas los conflictos ocurridos, piensen sobre ello, comprendan las consecuencias que acarrearán, etc. Ejemplos claros de estas situaciones son el hecho de que las maestras sean quienes reparten el material, quienes abren envoltorios o abrochan botones y cremalleras de las ropas de las alumnas, quienes indican lo que hay que hacer en cada momento o quienes imponen las soluciones ante una discusión. Esto deriva en otra de las carencias observadas en las aulas: la poca participación de las alumnas en los aspectos que les conciernen, tales como los temas que se van a trabajar, el orden de las actividades, la organización del espacio o las necesidades del aula y del grupo. En muchos centros, es la maestra la que, por norma general, toma todas estas decisiones basándose en diversos factores (entre los que puede estar, según su parecer, los intereses del alumnado) y planificando para las alumnas, buscando lo mejor para estas pero sin preguntarles directamente. Relacionado con la escasa participación y la falta de tiempo, parecen no existir muchos momentos para fomentar que las alumnas piensen, se planteen cuestiones, exploren e investiguen lo que ocurre a su alrededor, lo que es imprescindible para el desarrollo de la autonomía.

Por otra parte, se aprecia que generalmente hay una tendencia a adelantar etapas, por lo que en los cursos de infantil se pretenden alcanzar objetivos que son propios de los cursos de primaria. El ejemplo más claro de esto es la lectoescritura, ya que en cierto modo se exige que las alumnas terminen la etapa de infantil sabiendo leer y escribir porque en primero de primaria ya tienen libros de texto e incluso exámenes. Sin embargo, acorde con el curriculum de Educación Infantil, de las alumnas pertenecientes a este ciclo, tan sólo se espera que trabajen una aproximación a las letras y a los textos escritos, preparándoles así para la futura

adquisición de la lectoescritura. Esta presión, muchas veces, también es promovida por las familias, quienes comparan lo que sus hijas hacen en unos y otros centros derivando esto en casi una competición. Esta tendencia a adelantar etapas está presente en toda la sociedad por lo que no se respeta el ritmo natural de crecimiento ni aprendizaje.

Se ha observado también que en muchas aulas el ritmo de aprendizaje y las actividades están determinadas por el libro de texto que se utiliza. La elaboración de las fichas que incluyen ocupan gran parte del horario escolar, siendo difícil así la puesta en marcha de otros proyectos con los que se podría trabajar, de otra forma, los contenidos incluidos en estos libros. Además, hay profesionales de la educación que reclaman que cada vez se leen menos cuentos en el aula, con todo lo que conlleva la lectura de un cuento y su posterior análisis, diálogo o actividades posibles. Esto ocurre también con el juego, que en muchos centros está perdiendo su importancia dentro del aula pasando a ser asociado con el recreo y cortos periodos de tiempo libre.

Una de las carencias más destacadas por las maestras, tanto para el desarrollo de la autonomía en particular como para otros proyectos en general, es la falta de personal para atender a las alumnas de forma individualizada teniendo en cuenta la ratio de alumnas por aula. Seguida a esta, otro de los inconvenientes que señalan es la poca coordinación que existe entre ciclos, lo que dificulta la continuidad de proyectos y del desarrollo de habilidades. Esta última es una de las grandes carencias que se destacan, ya que la continuidad y coordinación entre etapas son imprescindibles para desarrollar la autonomía y para que la alumna crezca en un entorno de seguridad. Algunas docentes también denuncian la mala comunicación y grandes discrepancias entre tutoras del mismo ciclo, lo que dificulta todavía más elaborar proyectos comunes. Además, se ha observado que muchas veces tampoco se siguen las mismas pautas de actuación entre el profesorado que atiende un mismo grupo como, por ejemplo, las especialistas de asignaturas determinadas respecto a la tutora de aula. Esto provoca todavía más incertidumbre para el alumnado y dificulta en mayor grado el establecimiento de determinadas rutinas, pautas de actuación y el desarrollo de algunas habilidades, incluyendo las que componen el concepto de autonomía. Por otra parte, algunas maestras destacan la sensación de que hay actividades que se deben realizar como una exposición idílica del trabajo en el aula pero que no concuerda con la realidad del día a día y además disminuye el tiempo otorgado a otras actividades importantes. Por último, otras de las carencias más destacadas por las docentes es la falta de formación en ciertas metodologías relacionadas con las investigaciones educativas más recientes, lo que afecta a la manera de actuar en el aula y a la organización del espacio, y se deriva en la tendencia a continuar con la misma práctica docente a pesar de los cambios sociales y educativos que haya y del hecho de que cada grupo es distinto y cada alumna única.

2.6.3. Posibles respuestas a las carencias detectadas

Tras reflexionar sobre las carencias antes presentadas, en este apartado se plantean posibles formas de afrontarlas, lo que supone una introducción para la creación del programa piloto que se presenta en el apartado siguiente.

Empezando por la problemática de la acumulación de proyectos y su consecuente falta de tiempo para abordar todo lo esperado o demandado, se sugiere situar siempre al alumnado en el centro del sistema educativo, de manera que primen en todo momento sus necesidades y dependiendo de ellas se marquen los ritmos. Es importante pararse para planificar y volver a pensar en aquello que es verdaderamente importante y en nuestros objetivos iniciales y principales. De esta forma se evita seguir la corriente que nos arrastra a ese ritmo acelerado y a una multitud de actividades inabarcables. A la hora de trabajar diversos proyectos, se deben encontrar los puntos en común para trabajarlos en conjunto de forma que sea más provechoso y significativo. Además, hemos de ser conscientes de que con muchos de ellos ya se atiende a los objetivos, contenidos y competencias marcados por el curriculum, por lo que no es necesario observarlos como contenidos extra a la rutina principal, sino que forman parte de esta. En otros ciclos como primaria y secundaria, es conveniente reflexionar sobre la organización de las materias y sus contenidos y plantearse si es posible cumplir los objetivos de ciclo enfocando esto de otra manera y reestructurando dicha organización. Por todo ello es imprescindible tener un gran conocimiento de las diferentes leyes educativas y realizar un análisis en profundidad para sacar el mayor provecho posible de las mismas y así poder justificar con ellas las actividades, proyectos y métodos utilizados. Con este dominio y análisis en profundidad del curriculum, se evita la tendencia a adelantar etapas y se cuenta con argumentos suficientes para explicarlo. Respecto a los libros de texto se defiende su concepción como una herramienta más que puede resultar muy útil en determinadas etapas y para trabajar ciertos contenidos, pero en ningún momento es obligatorio por ley el empleo de estos. En cuanto a la presión por parte de las familias, es importante estar en contacto continuo con ellas, establecer diferentes vías de comunicación y explicar con claridad lo que se va a llevar a cabo y el porqué. Para apoyar estos argumentos, se les puede mostrar investigaciones, estudios y otros argumentos que validen nuestras acciones.

Con relación a la falta de tiempo que tantas docentes denuncian, además de lo mencionado en el párrafo anterior, concretamos los aspectos enfocados a la escasa participación de las alumnas, la falta de diálogo y momentos para pensar, experimentar, explorar y probar a realizar las cosas por sí mismas. En este sentido, debemos empoderarnos con las razones por las que llevamos a cabo esta práctica, aunque al principio sean costosas y conlleven mucho tiempo, así como sus resultados y beneficios sean más visibles a largo plazo. Se pueden establecer rutinas para dedicarle tiempo diario a fomentar el pensamiento y la experimentación, así como para solucionar en grupo los conflictos de manera que las alumnas participen en el análisis del problema y la búsqueda de soluciones. También se les tiene que dar oportunidad de equivocarse y aprender de estos errores, los cuales son naturales en todas las etapas de la vida y es importante saber cómo enfrentarse a ellos y obtener algo positivo de los mismos. Todo esto se producirá, poco a poco, de una forma natural sin necesidad de establecer momentos concretos para ello. Además, se pueden seguir unas pautas de actuación, previamente determinadas, para las situaciones reiteradas en el aula, tales como las expuestas en el apartado anterior (abrochar, abrir envoltorios, coger el material, etc.). Dichas pautas estarán relacionadas con el fomento de que las alumnas tomen la iniciativa, otorgarles tiempo necesario para que lo intenten y promover la ayuda entre iguales, entre otras. Es importante

también aprovechar las situaciones que surgen de manera natural y espontáneas para la enseñanza de diferentes contenidos, la adquisición de determinados objetivos y la práctica de muchos de las habilidades y conceptos inmersos en el desarrollo de la autonomía. Se incide en tener siempre presente la flexibilidad, de forma que nos adaptemos a las características y necesidades del grupo, el entorno y el momento, sacando el máximo partido a cada situación, pero con una actitud paciente y relajada que se contagie al ambiente. Como se mencionó en el apartado centrado en el rol del profesor y el clima de la clase, nuestro estado emocional y la gestión del mismo es vital para controlar las situaciones y proporcionar un entorno seguro y facilitador del aprendizaje y el desarrollo de nuestras alumnas.

Respecto a los cuentos y el tiempo para jugar, se establecen momentos planificados para ello, convirtiéndose en rutinas para evitar que no se encuentre tiempo para estas actividades tan importantes en la etapa infantil, lo que es reconocido por la mayoría de las maestras. De esta forma, además, las alumnas se acostumbran a la rutina relacionada con el juego y los cuentos, y se puede sacar provecho de estas actividades para trabajar el desarrollo de la autonomía y otros aprendizajes. Concretamente el cuento puede estar, por ejemplo, incluido como parte de la rutina dentro de la asamblea matutina.

Somos conscientes de que la dificultad que supone el número de alumnas por aula y la falta de personal –problema planteado con frecuencia por las docentes- es difícil de paliar en los centros ya que corresponde al ámbito político. Sin embargo, los centros educativos se pueden organizar de manera que el profesorado de apoyo o de materias específicas pudiera en momentos puntuales compartir el aula con la tutora. Otra posibilidad es juntar dos clases de manera que haya dos profesoras con el doble de alumnas; en algunos centros indican que con esta medida es más sencillo atender a las necesidades particulares de cada una. Las alumnas de magisterio y de ciclos superiores que deban realizar prácticas también pueden ser un gran apoyo para atender esta individualidad y realizar diversas actividades. Además, por una parte, es positivo que las futuras docentes tengan oportunidad de conocer diferentes formas de trabajo y conocer diferentes proyectos como el que se plantea en nuestra investigación y, por otra parte, estas alumnas de prácticas aportan otra visión e ideas al aula y a la tutora. Por otra parte, se reitera la idea de fomentar la responsabilidad de las tareas entre las alumnas, de manera que cada vez sean más autónomas y además se ayuden entre ellas. De esta forma, aunque la maestra siga siendo la persona referente y la que guíe el aprendizaje y el ambiente del aula, cuenta con el apoyo de las alumnas para algunos momentos y situaciones, lo que repercute positivamente en el aprendizaje y desarrollo de estas.

Como se ha mencionado antes, una dificultad muy marcada por las docentes es la poca comunicación y coordinación entre profesoras de distintos ciclos, compañeras de etapa y otras maestras que dan clase a un mismo grupo. Para ello, es importante establecer reuniones periódicas y buscar puntos comunes y proyectos que se realicen de manera conjunta y colaborativa, de forma que se cree un equipo más consolidado. Esto puede resultar muy ventajoso tanto para nosotras como docentes como principalmente para las alumnas. Para que se produzca, se debe tener una actitud positiva hacia ello, establecer diálogos, acuerdos y pensar siempre en lo mejor para las alumnas. En los casos en los que esto finalmente no

resulte efectivo, se debe intentar mostrar una actitud de respeto hacia el resto de compañeras. En cuanto a los especialistas que trabajan con nuestro grupo de alumnas es importante estar coordinadas y explicarles nuestro proyecto y pautas de actuación, siendo flexibles en algunos aspectos. Se tiene que intentar establecer criterios similares por parte de todas las profesionales.

En cuanto a la formación, se puede proponer que algunos cursos específicos se realicen dentro del centro para todo el equipo. Si esto no es posible, se tendrá que hacer un esfuerzo para formarnos fuera del horario escolar y en centros externos a este. También es importante leer investigaciones y estudios novedosos que nos hagan reflexionar sobre nuestra actuación en el aula y seguir aprendiendo. Además, se puede aprovechar el potencial humano presente en los centros, preguntando a compañeras y aprendiendo unas de otras. Es importante también que cuando se decida llevar a cabo un método, actividad o proyecto concreto se sepan las razones de lo que se hace y se esté convencida de su importancia, necesidad y adecuación al grupo sin dejarnos contaminar por aquello que “está de moda”. También hay que ser conscientes de que no se pueden seguir todas las metodologías existentes o que nos parezcan apropiadas ni realizar todos los proyectos que resulten interesantes y aplicarlos todos a la vez en el aula. Se pueden tener en cuenta, utilizar cada una en las situaciones oportunas y extraer de ellas lo más adecuado para nuestro grupo y particularidades del aula y centro, aprovechando así todos los recursos con los que se cuenta. Por tanto, hay que tener claro qué es innovar y para qué y cómo se innova. En este sentido, también se destaca la importancia de que las maestras realicen autoevaluaciones, reflexionen sobre la práctica docente y sean críticas con estas de una manera constructiva que nos ayude a seguir mejorando diariamente. Esta práctica muchas veces no se realiza con frecuencia ni en profundidad, pero es un hábito imprescindible en la tarea de las docentes. Una buena práctica es grabar algunas de nuestras clases para poder analizarlas posteriormente o también puede ser muy productivo la observación entre compañeras del centro para luego hacer un análisis y una retroalimentación, siempre y cuando sea un ejercicio que se haga con una finalidad de crítica constructiva y desde el respeto.

Capítulo 3. El programa piloto: “El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de intervención en el aula de Infantil”

Analizadas las líneas pedagógicas emergentes, así como la legislación vigente en nuestro entorno y las carencias detectadas en las aulas, se presenta el programa piloto diseñado para el desarrollo de la autonomía en la infancia.

3.1. Objetivos del programa piloto

El objetivo principal del programa piloto es fomentar la autonomía en las aulas de Educación Infantil, lo que significa fomentar el diálogo y la reflexión, la participación del alumnado, el desarrollo del pensamiento crítico, el conocimiento de sí misma, trabajar la autorregulación, las emociones, la empatía y la capacidad de resiliencia. La autonomía implica también la investigación, la exploración de límites y experimentación de posibilidades, la toma de decisiones, el análisis de las consecuencias, la responsabilidad, la resolución de problemas y desarrollar la creatividad. Para ello, se ha diseñado un programa que consta de actividades y rutinas concretas fundamentadas en las bases del sistema educativo noruego y las pedagogías alternativas del siglo XX descritas anteriormente.

Objetivo complementario es proporcionar al profesorado de Educación Infantil herramientas y recursos para fomentar el desarrollo de la autonomía de sus alumnas en el horario lectivo.

3.2. El programa piloto: “El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de intervención en el aula de Infantil”

A continuación se presenta el documento (versión en castellano) entregado en diciembre de 2016 a las maestras de Educación Infantil como presentación del programa piloto para implantar en sus aulas. En los anexos se adjunta la versión en euskera de dicho documento¹³. Este documento incluye una breve presentación del contexto en el que se enmarca el programa, una descripción del concepto de autonomía y de pedagogías relacionadas con el desarrollo de la autonomía, la justificación de su importancia en la infancia, los objetivos del programa, unas pautas de actuación para la clase y la bibliografía básica en la que se fundamenta el mismo.

¹³ Anexo I: Versión en euskera del documento de presentación del programa piloto entregado a las maestras de Educación Infantil.

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INFANTIL. (Programa Piloto)

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.



Autora: Inés Mena Lucía
Directores: Juan Etxeberria (UPV/EHU),
Antonio Pantoja (UEX).

1. Introducción

1.1. Contexto actual

El cambio es consustancial al sistema educativo puesto que la sociedad avanza y evoluciona de forma acelerada adaptándose a las novedades que se incorporan a los mercados, las investigaciones y descubrimientos que revolucionan nuestra forma de vida. Desde hace ya varios años, muchas expertas teorizan acerca de un cambio de dirección en nuestro sistema, lo que se refleja en la publicación de artículos, la organización de congresos y conferencias y la creación de debates. Todo esto plantea un interrogante que provoca cierta incertidumbre sobre las nuevas competencias y los métodos que se demandan a las docentes.

Comprobamos cada día en el aula que las alumnas tienen acceso a los conocimientos a través de multitud de fuentes de información, principalmente internet, en donde las posibilidades ilimitadas superan las fronteras espaciales. Todo ello necesita ser analizado, contrastado y es imprescindible ser capaz de utilizar esta información en distintos ámbitos y situaciones, relacionando unos conocimientos con otros. Sin embargo, este acceso global a la información no es el único reto al que la educación hoy en día se enfrenta, sino también a la necesidad constante de reinversión y cambio que la sociedad demanda. Esto se traduce en la necesidad de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, en un alto grado de reflexión y pensamiento crítico, en la capacidad de adaptación, de innovación y de toma de decisiones. Asimismo, en nuestras aulas encontramos cada vez un alumnado más heterogéneo al cual la docente debe adaptarse, ofreciéndole una educación individualizada, pasando a ser este, por tanto, el centro y el protagonista del sistema de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente destacamos también el hecho de que los diversos informes de evaluación que se realizan periódicamente (tales como el conocido informe PISA) no muestran unos buenos resultados en nuestras alumnas, por lo que es importante preguntarse por qué y analizar qué está fallando y cómo podemos mejorarlo.

Por todo ello apostamos por un modelo educativo que respete los ritmos de aprendizaje de cada alumna, así como sus centros de interés, mostrando también nuevos temas que amplíen el conocimiento y la realidad de la menor. Apostar por el desarrollo de la autonomía en la Educación Infantil significa ofrecer a las alumnas un contexto de seguridad y confianza en el que ellas desempeñan el papel protagonista. Es necesario comenzar a trabajar el desarrollo de la autonomía desde las primeras edades por ser los primeros seis años de vida un momento clave en el desarrollo cerebral y, además, de esta manera se sientan unas bases sólidas que permitan ir adquiriendo, a lo largo de los años, un mayor grado de habilidades y herramientas en este ámbito. En este modelo educativo pretendemos empoderar a la alumna para que sea capaz de expresar sus ideas, investigar, dialogar, ser responsable, explorar las posibilidades, superar sus limitaciones, pensar de forma crítica, tomar sus propias decisiones e innovar, convirtiéndose así en un ser autónomo preparado para hacer frente a las nuevas demandas, siendo partícipe en los cambios que acontecerán en su vida y siendo un miembro activo de la sociedad de la que forma parte.

1.2. Definición de autonomía

La autonomía es una necesidad humana básica relacionada con nuestro interés innato por el mundo que nos rodea. Es la capacidad para realizar acciones de forma individual teniendo presentes nuestras necesidades, características, posibilidades y limitaciones, así como siendo conscientes de la influencia del contexto que nos rodea. Es, asimismo, la capacidad de tomar decisiones consecuentes de un razonamiento lógico y un pensamiento crítico fundamentados en nuestras ideas, creencias y sentimientos y considerando el entorno en el que estamos inmersos. Teniendo presente esto último, la autonomía va ligada al concepto de responsabilidad, es decir, el reconocimiento y aceptación de las consecuencias de una acción que se ha llevado a cabo libremente.

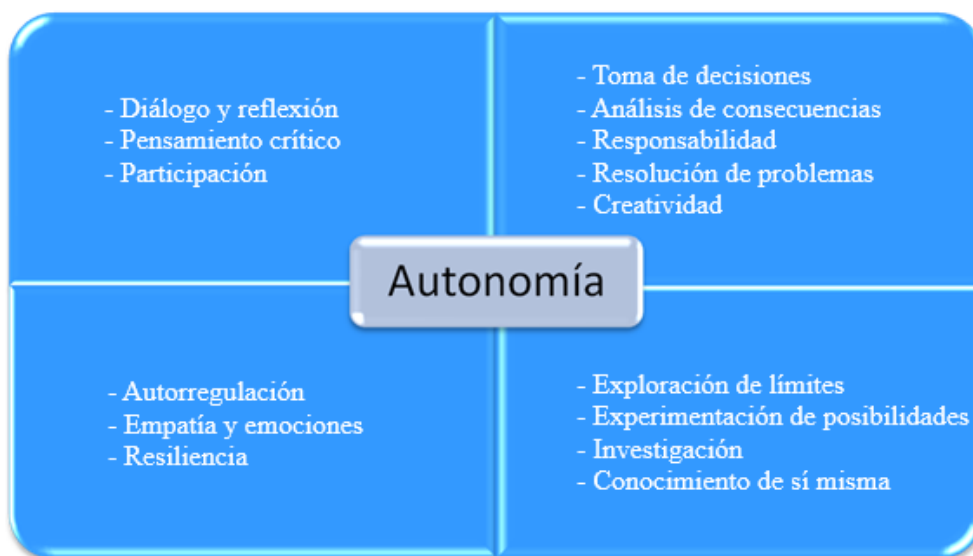
Sin embargo, es importante que seamos conscientes de que la autonomía no es sinónimo de autoaprendizaje, ya que el desarrollo de la misma no está limitada a un contexto que carezca de la figura de la maestra y tampoco se debe identificar autonomía con la idea de que las alumnas realicen individualmente las actividades y se desarrollen de la mejor manera que les sea posible sin ningún tipo de guía o apoyo. Tampoco supone la inexistencia de límites, los cuales son necesarios e importantes para las menores y para su progresiva adquisición de autonomía. En contraposición a esta idea, apostamos por un concepto de autonomía en el que la alumna sea la protagonista de su aprendizaje, reflexione sobre el mismo y tenga oportunidad de elegir y modificar aspectos sobre este. Es importante destacar que las alumnas son ciudadanas, no sólo del mañana, sino también del presente y tienen derecho a ser escuchadas y a expresarse, así como participar activamente en los aspectos que les conciernen y es imprescindible que tomen consciencia de esta capacidad. La figura de la persona docente se concibe, por tanto, como una guía en el descubrimiento del aprendizaje que, además, debe ejercer el rol de observadora atenta y activa. Esta es la persona encargada de ofrecer *situaciones* en las que el alumnado pueda explorar, investigar y experimentar, respetando sus necesidades y características tanto evolutivas como personales e individuales.

Por otra parte, para el desarrollo de la autonomía, es necesario trabajar la consecución de la independencia tanto emocional como instrumental, es decir, es importante superar la etapa en la que la persona requiere la aprobación continua de los demás a la hora de resolver cada situación, así como es necesario adquirir la capacidad para resolver estos problemas -acorde con cada etapa evolutiva- sin la necesidad de pedir ayuda constante a otras para esto. En relación a ello, se pone de manifiesto la necesidad de controlar nuestro poder como adultas a la hora de imponer castigos y ofrecer recompensas, eficaces a corto plazo pero cuyo resultado que se realizan unas acciones u otras con el único fin y razonamiento de obtener un premio o evitar un castigo.

En resumen, podemos decir que la autonomía, por tanto, implica el gobierno de sí misma y nos define como personas libres capacitadas para elegir y actuar de forma independiente, siendo conscientes y responsables de las consecuencias de nuestras acciones. Al igual que capacitadas para desarrollar un pensamiento crítico sobre la información recibida del entorno formando así nuestras propias ideas, pensamientos, valores y sentimientos que nos concretan

como seres individuales.

Específicamente en el contexto educativo es imprescindible aplicar el desarrollo de la autonomía en las tareas diarias para que el alumnado adquiera las capacidades que definen este concepto haciendo uso de ellas en todos los ámbitos y momentos de su vida. En este clima de seguridad y confianza la alumna buscará soluciones creativas a las dificultades que vaya encontrando en su camino, así como desarrollará la capacidad de resiliencia. Asimismo, debemos tener presente que la autonomía conlleva una interacción entre la alumna y, no sólo la maestra, sino también con el resto de sus compañeras, las cuales en múltiples ocasiones deberán establecer acuerdos y ayudarse las unas a las otras, de forma que el enriquecimiento sea bidireccional, adquiriendo un grado de autonomía mayor en conjunto.



En esta tabla se muestran los conceptos que se incluyen dentro del término de *autonomía*, los cuales deben ser trabajados para conseguir un correcto y completo desarrollo de la autonomía.

1.3. Realidades educativas

A lo largo de la historia ha habido diferentes corrientes innovadoras en la línea en la que venimos definiendo nuestro proyecto. Aunque son numerosos los predecesores a las metodologías que brevemente vamos a presentar, nos centramos en algunas de estas últimas como ejemplos prácticos en los que basamos nuestra investigación. Entre ellas destacan:

Maria Montessori: pedagogía desarrollada en Italia en la primera década del 1900 por Maria Montessori. Esta era una defensora del valor de la infancia y su importancia en el desarrollo de la persona desde el nacimiento, así como de la motivación intrínseca de la menor hacia el aprendizaje. Montessori basa su método en la preparación del ambiente, repleto de materiales que la niña puede manipular por sí misma y con los cuales aprende superándose día a día, satisfaciendo sus necesidades y respetando en cada momento su ritmo individual y su desarrollo. De esta forma, la niña se convierte en el centro del sistema de enseñanza-aprendizaje, pudiendo decidir qué actividad realizar y explorando y manipulando libremente los recursos que se encuentran a su alrededor. La docente, por tanto, pasa a ejercer el rol de guía. El objetivo principal es que las menores alcancen la autonomía y se desarrollen como seres libres e independientes.



Fuente: guiamontessori.wordpress.com



Fuente: elcaminodelosninos.wordpress.com



Fuente: guiamontessori.wordpress.com



Fuente: elcaminodelosninos.wordpress.com



Fuente: guiamontessori.wordpress.com

Alumnas en un colegio Montessori durante la jornada escolar trabajando con los diferentes materiales propios de esta pedagogía.

Reggio Emilia: esta pedagogía surge a mediados del siglo XX en el norte de Italia en la región de Reggio Emilia impulsada por un grupo de mujeres de los pueblos cercanos y culminada por el pedagogo Loris Malaguzzi. Para este maestro, la educación es bidireccional de manera que tanto alumna como docente aprenden la una de la otra y deben tratarse con el mismo respeto, mostrando sus ideas, intereses, opiniones y puntos de vista. Nuevamente el centro de la educación se encuentra en la niña y la docente es la responsable de observar y guiar este proceso, así como de proponer pequeños proyectos que siempre están abiertos a los cambios propuestos por las pequeñas. Para Malaguzzi el diálogo y el pensamiento crítico son unos de los puntos claves del aprendizaje ya que consideraba que con el ambiente, las herramientas y el seguimiento adecuado, la niña se desarrolla de forma autónoma creando su propio conocimiento. Además, en esta pedagogía resulta imprescindible que las alumnas formen parte activa de todas las decisiones que se acuerden en el centro y en aquellos ámbitos que les conciernen. Cabe destacar también que se considera la escuela como un elemento en continua transformación y que no puede estar aislado del exterior, es decir, que hay un constante intercambio con la sociedad.



Fuente: bellellieducacion.com



Actividades y proyectos en un colegio Reggio Emilia.



Fuente: bellellieducacion.com

Emmi Pikler: Emmi Pikler creó el instituto Pikler-Loczy a mediados del siglo XX en Hungría. Centra su visión educativa en el desarrollo autónomo de la menor, el cual se produce a través de un acompañamiento adecuado por parte de las personas adultas. Estas últimas deben preparar cuidadosamente el ambiente y considerar en todo momento a la niña como una persona única y capacitada para aprender, con quien establece un fuerte vínculo de confianza y respeto. De nuevo, observamos la defensa de la infancia como una etapa de vital importancia en sí misma y de la niña como una ciudadana del presente con pleno derecho. En esta pedagogía, la pequeña explora libremente el espacio y experimenta, crea, investiga, reflexiona y aprende manipulando los diversos materiales proporcionados. Además, el juego libre se considera una fuente vital de conocimiento, así como se da mucha importancia al diálogo y, a través de este, a la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos que surgen, rechazando en todo momento el castigo.

Alumnas en un aula Emmi Pikler explorando sus límites y las posibilidades que ofrece el material que cuenta con distintas alturas.



Fuente: alternativokullar.com



Fuente: alternativokullar.com

Educación Infantil en Noruega: el curriculum de Educación Infantil en Noruega establece como objetivo central de esta etapa el desarrollo de la autonomía -en los términos en los que los hemos definido- y se defiende la necesidad de la participación de las menores, así como que la niña aprende explorando su entorno y experimentando con lo que tiene alrededor. Para el Estado Noruego, la educación está basada en la igualdad entre las personas, siendo cada individuo único y teniendo unas necesidades diferentes a las que hay que dar respuesta. En Noruega la niña también es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la infancia una etapa con valor en sí misma. La maestra se considera una guía, una persona de confianza y referencia que proporciona la seguridad necesaria para experimentar, explorar e investigar. De esta forma, la niña comienza a ser conscientes de sus limitaciones y a superarse día tras día, a explorar las posibilidades que el entorno le ofrece, a buscar soluciones creativas a los conflictos, a manipular todo tipo de materiales y a tomar decisiones. Entre la adulta y la menor se establece un sentimiento de respeto y confianza basado en el diálogo constante y en la expresión de ideas y opiniones que se tienen en cuenta en todo momento; la niña es participe en todo aquello que le concierne y, como consecuencia de ello, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. En relación a esta participación, destacamos también que en este país, el espacio educativo se considera una representación de la sociedad, por lo que se debe estar preparada para dar respuesta a los distintos desafíos que se plantean. Por tanto, el centro escolar debe estar en continuo cambio y evolución; es por esto también por lo que todas las personas que forman parte del mismo, ya sean mayores o menores, son las responsables del cuidado y mantenimiento del mismo y de sus materiales. Con frecuencia se trabaja en grupos pequeños realizando diversas actividades que son elegidas por las menores y procurando así una atención individualizada que respete las necesidades, características y ritmos de cada alumna en cada momento evolutivo y respecto a cada aprendizaje. Por último, destacar la importancia que se otorga al juego como elemento principal de aprendizaje y desarrollo.



Alumnas de un colegio noruego preparándose para salir al patio, haciendo la compra, cocinando y en una excursión por la montaña.

2. Justificación

Como ya hemos mencionado, la sociedad evoluciona y está en constante cambio por lo que numerosas profesionales de la educación defienden que es de vital importancia que en la infancia desarrollemos las herramientas y destrezas necesarias para la búsqueda del conocimiento, de manera que prime el análisis del mismo y su utilización, por encima de la memorización de contenidos y datos. Es en este momento en el que el desarrollo de la autonomía juega un papel fundamental, y más aún si tenemos presente los nuevos estudios realizados en el campo de la neurociencia acerca del funcionamiento de nuestro cerebro.

El cerebro se desarrolla en una interacción compleja entre los factores genéticos y las experiencias que se tienen a lo largo de la vida. Estas experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la forma en la que se organiza el cerebro y, por tanto, afectan directamente a la naturaleza y las capacidades de la persona adulta. En relación a estas experiencias destacamos que el ambiente es determinante en el desarrollo del cerebro y en cómo y qué conexiones neuronales se producen, por lo que debemos ser conscientes de ello al ejercer nuestro rol como docentes y al preparar el entorno educativo.

Se ha demostrado que el cerebro no es estático, sino que es capaz de generar nuevas neuronas en un proceso denominado neurogénesis y que está capacitado para ser modificado y establecer nuevas conexiones neuronales a lo largo de toda la vida (lo que implica que podemos seguir adquiriendo nuevos conocimientos y competencias en la etapa adulta), es decir, tiene una gran plasticidad y es capaz de adaptarse en todo momento al entorno, respondiendo de forma dinámica a su interacción con el mismo y modificándose en relación a su uso. Sin embargo, es indiscutible el hecho de que existen ciertos períodos críticos o sensibles en los que el número de neuronas es mayor y en los que se presenta la posibilidad de establecer más sinapsis entre las neuronas y de que estas conexiones sean más fuertes, destacando los tres primeros años de vida como aquellos en los que existen un número inmenso de conexiones sinápticas que, determinadas por el genoma, se moldean gracias a la experiencia. A través de estudios ultramicroscópicos se ha podido comprobar que en los primeros seis u ocho años el cerebro presenta el doble de sinapsis que el cerebro adulto e, igualmente, consume el doble de energía. Con esto, destacamos que en la infancia el cerebro experimenta cambios de gran importancia, los cuales están más relacionados con las conexiones neuronales que con el número de neuronas. Este periodo es de vital importancia para sentar las bases cerebrales teniendo presente la llamada “poda neuronal”, proceso a través del cual se eliminan o debilitan las sinapsis entre neuronas que no se han consolidado fuertemente y que el cerebro, por tanto, no considera funcionales. Por todo ello, escogemos la etapa de Educación Infantil como eje central de nuestro estudio.

Sin embargo, debemos aclarar que, aunque defendemos la importancia de la estimulación cerebral en la infancia y la preparación del ambiente y las actividades propuestas adaptadas a las necesidades y características de las menores, la sobreestimulación puede ser perjudicial para el correcto desarrollo del cerebro porque es posible que este no sea capaz de asimilar toda la información recibida. Por ello es recomendable estimular el cerebro de forma lenta

pero continua (sin necesidad de que sea intensiva), respetando los tiempos de descanso necesarios y los ritmos que marcan la vida de las niñas. Una estimulación que se produzca en un ambiente tranquilo, relajado, seguro, estable emocionalmente y que disponga de una amplia variedad de estímulos.

Con todo ello, resulta imprescindible reflexionar sobre la manera en la que trabajamos en las aulas de infantil fomentando así la capacidad para pensar, crear y aprender, así como teniendo en cuenta que en los cinco primeros años de vida el hemisferio derecho se muestra potencialmente activo, de manera que permite a la niña construir una representación del mundo que le rodea y explica por qué todas las niñas son lúdicas, creativas, libres, curiosas y comienzan a desarrollar su autonomía.

Siguiendo en esta línea y en relación al concepto de autonomía presentado anteriormente, hay autoras que afirman que la maduración del córtex prefrontal es facilitada a través de la estimulación de preguntas por parte de la niña y animándola a que busque soluciones creativas a estas cuestiones. Asimismo se debe fomentar el desarrollo de destrezas de comparación, contraste y reflexión para finalmente utilizar el conocimiento como guía para el resto de situaciones o relacionarlo con los nuevos aprendizajes, en lugar de concebir el conocimiento como un cúmulo de datos aislados. Todo apunta a que el cerebro se desarrolla en mayor medida en los procesos de búsqueda de soluciones diferentes a los problemas de la vida diaria, en lugar de seguir las rutinas establecidas para resolver estas situaciones.

Por otra parte, las investigaciones apuntan que el ejercicio y el movimiento ayudan significativamente al desarrollo de la memoria, así como influye en otras funciones del hipocampo. Con ello incidimos en la importancia de no sólo la implicación de las alumnas en las clases a nivel cognitivo, sino también la necesidad de ofrecer momentos y actividades en las que tengan la oportunidad de moverse, manipular de forma activa los recursos disponibles y explorar el entorno y las posibilidades que este ofrece. Igualmente se destaca la necesidad del contacto físico en los primeros años de vida, lo cual afecta directamente al desarrollo cognoscitivo. Por ello debemos igualmente tener presente la necesidad del contacto directo entre las iguales y entre las alumnas y la persona adulta de referencia; estímulos que propiciarán el correcto desarrollo del cerebro, según las investigaciones realizadas con bebés. Además, en esta interacción entre iguales, se originarán conflictos y confrontaciones de ideas, los cuales estimulan de manera determinante la reflexión, el diálogo y la búsqueda de conocimiento y acuerdos.

Es importante destacar también que varios estudios indican que cuando la persona adulta tiene una actitud positiva hacia la indagación de las posibilidades que el entorno o un material nos ofrece, la niña se siente más segura para explorar este campo y satisfacer su curiosidad innata, descubriendo así nuevas oportunidades de aprendizaje y planteándose nuevos interrogantes, los cuales fomentarán el desarrollo del cerebro y propiciarán un aprendizaje más significativo. Este aprendizaje significativo, en las primeras edades, se produce a través del contacto directo de la niña con los materiales, el entorno y las personas de su alrededor.

Si nos centramos en un punto de vista legislativo, comprobamos que la autonomía y los conceptos que esta implica están presentes en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, en los artículos 7: “derecho de participación, asociación y reunión” y el artículo 9: “derecho a ser oído”, así como en los artículos 12 y 31 de la Convención de los Derechos del Niño. En todos ellos se defiende que la niña tiene derecho a ser escuchada y a participar en todos aquellos ámbitos que le conciernen. Además, los artículos 13 y 14 de la Convención de los Derechos del Niño declaran que las menores tienen derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de expresión. Por otra parte en el Plan de Formación de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco se manifiesta la importancia de que el alumnado aprenda a pensar y a comunicarse y lograr que adquiera un sentimiento de autonomía y de responsabilidad. Además, en el currículo de Educación Infantil del Estado Español se enmarca la autonomía personal como uno de los fines principales de esta etapa educativa así como se la nombra una de las tres áreas principales a trabajar en la misma y se mencionan los conceptos de responsabilidad e iniciativa propia como relevantes para el desarrollo de la menor. Igualmente, en el currículo de Educación Infantil de Euskadi se destaca como competencia básica aprender a pensar, en la que incluyen el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo, así como en la competencia para la iniciativa se promueve la toma de decisiones.

3. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es desarrollar la autonomía (desde la perspectiva que hemos definido) de las alumnas en la etapa de infantil a través del centro educativo. Pretendemos, asimismo, que este proyecto de carácter general pueda llevarse a cabo en cualquier tipo de centro y en todas las aulas de infantil adaptándose en cada momento al grupo y a las condiciones y necesidades de este, el centro y el aula. Siendo, por tanto, un proyecto flexible y abierto a modificaciones. Se pretende mostrar que en los centros de educación reglada es posible introducir cambios que nos permiten trabajar de una manera distinta y promover el desarrollo de la autonomía, sin que esto interfiera en los contenidos u objetivos marcados para cada etapa por el Ministerio de Educación de España y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

4. Actividades propuestas

- **Toma de decisiones:** daremos la oportunidad a cada niña de escoger la actividad que quiere realizar, pudiendo ser una de entre un número de actividades concretas dependiendo de la disponibilidad de recursos con los que contemos. Del mismo modo, escucharemos sus propuestas e ideas que se pueden llevar a cabo sobre un tema específico o el día a día en general y se debatirá en grupo la posibilidad de llevarlas a cabo y cómo organizarlo. La maestra podrá guiar la conversación pero no imponer la decisión final. En clase tendremos un buzón en el que se escriban o graben las propuestas, sobre las que hablaremos el día acordado para esta práctica. Por otra parte, manifestamos la importancia de evitar que nuestras alumnas necesiten una aprobación continua por parte de otras personas (principalmente la adulta), sino que actúen, tras un razonamiento y teniendo en cuenta sus necesidades y características y las

del entorno, según consideren más oportuno, logrando así una independencia emocional e instrumental. Esto se realiza en pequeñas ocasiones tales como decidir qué color usar, cómo hacer una manualidad, qué actividad escoger, qué camino seguir, etc. En todos estos casos tendrán la oportunidad de escoger libremente sin que se requiera la aprobación de la persona adulta.

- **Reelaboración de las normas de clase:** acordaremos entre todas cuáles son las normas de nuestra clase y reflexionaremos sobre la importancia de cumplirlas y sobre por qué escogemos esas normas. De esta manera, estas se contemplan como acuerdos establecidos por el grupo y no como una imposición externa. Esto se puede aplicar también a la hora de realizar actividades o excursiones que requieran nuevas normas y acuerdos. Del mismo modo, al terminar cada trimestre o una vez al mes, preguntaremos a las alumnas qué les gusta de la clase y del centro y qué no, así como qué cambiarían. Estas preguntas están enfocadas a la organización del espacio y el tiempo, al funcionamiento del mismo o a cualquier otro aspecto que afecte al centro y, por consecuente, a las alumnas.

- **Resolución de conflictos:** trabajar en gran grupo o en pequeño los conflictos que surgen. Para ello se presenta lo ocurrido, se expresan los sentimientos, se analizan las consecuencias y se proponen soluciones. Las pequeñas deben comprender que todos los problemas pueden solucionarse y que pueden pedir ayuda, pero que ellas deben ser las personas principales que realicen la acción que solucione el conflicto.

- **Reflexiones a través de cuentos:** se contarán historias y cuentos de diferentes temáticas con los cuales se pueda reflexionar de manera que, al terminar o en ocasiones mientras se lee el mismo, se les pregunte a las alumnas qué les parece la historia, qué piensan respecto a lo que ha sucedido, cómo se sienten, cómo creen que se sienten los personajes, qué harían ellos en su lugar, cómo puede ser el desenlace de la trama, qué les gustaría cambiar, etc. De esta manera desarrollamos el pensamiento crítico y ayudamos, a través de un cuento y de personajes externos, a seguir el proceso mental que ellas pueden seguir cuando se encuentren una dificultad, así como reflexionaremos sobre diferentes soluciones que podrían resultarles útiles en su vida cotidiana.

- **Límites y posibilidades:** permitiremos a las alumnas la oportunidad de explorar el entorno, de ir al baño solas, de coger el material necesario de manera autónoma, de pedir o comprar el material cuando sea necesario (en ocasiones requerirá el acompañamiento de una persona adulta, pero la pequeña deberá realizar la acción principal). Si es posible realizar excursiones fuera del centro, una vez establecidas en conjunto las normas y acuerdos, confiaremos en las alumnas permitiendo la exploración e investigación del lugar y del camino y dando la libertad necesaria para que sean responsables, siempre velando por su seguridad. Fomentaremos asimismo que sean ellas las que intenten resolver por sí mismas las pequeñas dificultades que surgen, pidiendo por último ayuda si fuera necesario (y primeramente a un igual, antes que a la adulta). Por ejemplo: a la hora de abrochar chaquetas, abrir envoltorios, etc.

- **Diálogo Vs premios y castigos:** empezaremos destacando la importancia de preguntar siempre a las pequeñas “¿por qué? o ¿por qué no?”. Además, acondicionaremos un espacio en el aula en el que se pueda establecer un diálogo entre compañeras o con la maestra en los momentos en que necesiten expresar una preocupación o solucionar un conflicto. Una niña de esta edad, por sí sola, muchas veces es difícil que reflexione sobre lo ocurrido, por lo que es importante que se produzca un diálogo en la que se “guíe” y se comparta la reflexión a través de preguntas del tipo qué ha ocurrido, cómo te sientes, cuáles han sido las consecuencias, qué podemos hacer. En relación a esto, apostamos por pasar de los premios y castigos a la autorregulación, de manera que las consecuencias estén directamente relacionadas con sus actos y decisiones y no en función de recibir un premio o evitar un castigo, lo cual sólo será efectivo cuando haya un superior vigilando, siendo por tanto una solución a corto plazo. Entra aquí de nuevo en juego el diálogo para comprender el porqué de las actuaciones.

5. Bibliografía

- Bae, B.; Eide, B. J. y Winger, N. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Noruega: Kunnskapsdepartementet.
- Beresaluce Díez, R. (2009). *Las escuelas municipales Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Casas, F; González, M.; et al. Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de Girona. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Consejería de Educación en Noruega. (2006). *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Trainin*. Noruega: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación en Noruega. (2015). *Den generelle denle av læreplane*. Noruega: Consejería de Educación.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del instituto Lózy*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Departamento Noruego de Infancia y Familia. (2005). *Llar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Noruega: Departamento de Infancia y Familia.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori. Colección educación comparada e internacional. Serie rertatos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Foulquié. P. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Paideia.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*

- educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. España: Ministerio de Educación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2007). *From kindergarten to adult education*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osoro, J.M. y Meng, O. (2009). *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Polk Lillard, P. (1976). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Editorial Diana.
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.
- Sibley B. y Etnier J. (2003): "The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis". *Pediatric Exercise Science* 15, 243-256.
- Sizaire, A. (1995). *Maria Montessori. La educación liberadora*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNICEF. (2006). *Convención de los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco. (2014). *Una comunidad educativa que aprende. Plan de formación de la Viceconsejería de Educación*. Euskadi: Gobierno Vasco.
- Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco. (2016). *DECRETO 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco 2016*. Euskadi: Gobierno Vasco.

Capítulo 4. Evaluación del programa piloto

La evaluación del programa piloto se ha llevado a cabo desde una doble perspectiva: cuantitativa y cualitativa. Por ello, la presentación de los resultados se efectuará en dos partes que se corresponden con ambas metodologías.

A continuación, se expone la temporalización y fases del estudio y se detalla la muestra las particularidades que han de tenerse en cuenta para la evaluación del programa piloto. En la muestra presentada se diferencia entre las participantes de la evaluación cuantitativa y las de la evaluación cualitativa. Se especifica también la intervención realizada en los centros participantes. Tras esto, se presenta la evaluación cuantitativa en la que se incluyen el instrumento de evaluación utilizado y los resultados. Finalmente, se presenta la evaluación cualitativa detallando el instrumento de evaluación utilizado y el análisis de los resultados.

4.1. Temporalización y fases del estudio

El diseño y la evaluación del programa piloto se han desarrollado en seis fases, en la primera se creó el programa piloto y se tradujo al euskera, en la segunda se envió la propuesta a los centros seleccionados y se concertó una reunión con aquellos que iban a formar parte del estudio, en la tercera se procedió a la pasación del pre-test en los grupos experimentales y el Grupo Control, en la cuarta se puso en funcionamiento el programa piloto haciendo su correspondiente intervención en los centros, en la quinta se realizó el post-test en los Grupos Experimentales y el Grupo Control y en la sexta se analizaron los resultados y se extrajeron las conclusiones. A continuación se detalla la caracterización de las acciones efectuadas.

Primera fase:

Entre los meses de septiembre y noviembre de 2016 se creó un programa piloto de intervención en el aula de infantil basado en la teoría presentada en los apartados anteriores de esta investigación y en la práctica de la propia labor docente en Noruega. Una vez terminado y revisado este programa, se procedió a su traducción al euskera para el posterior envío a los centros.

Segunda fase:

En diciembre de 2016 se envió el programa a los centros seleccionados. Se realizó una entrevista con los centros y docentes que se interesaron por el mismo y se acordó el comienzo del programa de intervención en febrero en los centros que se describen en apartados posteriores. En enero se realizó una segunda entrevista con las docentes para conocer las características de cada grupo y la rutina diaria y semanal del aula, así como para concretar algunos puntos del programa, pues este es flexible y adaptativo. De esta forma, se produjo un intercambio de ideas entre la parte investigadora y las tutoras de aula. Además, se realizó un primer contacto en el aula con el alumnado para conocer de cerca lo descrito por las docentes y observar la reacción de las niñas ante la presencia de una persona desconocida en el aula. La aceptación por parte del alumnado fue satisfactoria y las docentes indicaron que no había

reacción ni actuación distinta a la habitual por nuestra presencia, ya que las alumnas estaban muy acostumbradas a que otras docentes, estudiantes en prácticas o, en ocasiones, otras investigadoras acudiesen al aula.

Tercera fase:

En el grupo experimental 1 (Exp1) se realizó el pre-test durante la última semana de enero, mientras que en el grupo experimental 2 (Exp2) esta fase se hizo durante la primera semana de febrero.

El pre-test en el Grupo Control (Control) se aplicó en la segunda semana de febrero. En este grupo no se lleva a cabo el programa. Se acordó previamente una reunión con la docente interesada en participar y se explicó que se estaba llevando a cabo una investigación en varios centros relacionada con el desarrollo general del alumnado de infantil y la forma de expresión de este en los dos idiomas oficiales de Euskadi. De esta forma se evitaba que hubiese una intervención intencionada o no intencionada -por parte de la docente en el Grupo Control- que pudiera contaminar la muestra en la que no se llevó a cabo el programa. Se acordaron las fechas del pre-test y del post-test y ambas partes se comprometieron a estar en contacto continuo. Como en los casos anteriores, hubo una primera toma de contacto para ver la reacción del alumnado ante la presencia de personas desconocidas en el aula y se comprobó que esto no interfirió en sus reacciones y actuaciones habituales, ya que en todo momento permanecieron en un contexto conocido de seguridad y la tutora siguió siendo la persona de referencia, así como el resto de profesionales que trabajaban con este grupo.

Cuarta fase:

El programa de desarrollo de la autonomía se puso en marcha en el grupo experimental 1 y grupo experimental 2, tal y como se había acordado con las tutoras.

Quinta fase:

Para la evaluación final del programa piloto se acordaron nuevamente las fechas teniendo en cuenta el calendario escolar, el cambio de horarios en el mes de junio (cuando en los tres centros se implanta la jornada continua), siendo conscientes del incremento de carga de trabajo del profesorado en estas fechas y de otras actividades especiales en esos días que implican la falta de tiempo para llevar a cabo las pruebas del test. Por esta razón, el post-test en el Exp1 se realizó en la última semana de mayo y primeros días de junio. En el Exp2 se llevó a cabo en la segunda semana de junio y en el Control se realizó la tercera semana de junio.

Sexta fase:

Análisis de los resultados con el programa estadístico SPSS en sus versiones 23 y 24 y extracción de conclusiones.

4.2. Población y muestra

Este programa piloto fue desarrollado en tres centros que, aunque no constituyen una muestra representativa de todos los centros, sí consideramos que son suficientemente representativos para efectuar una evaluación del programa piloto objeto de estudio. El contexto vizcaíno de los centros se enmarca en la realidad de 34 centros educativos públicos de Educación Infantil y Educación Primaria dependientes del Departamento de Educación y 14 centros públicos más, que sólo ofrecen etapas de Educación Infantil y no son dependientes del Departamento de Educación. Además, hay 29 centros concertados o privados homologados de Educación Infantil y Educación Primaria y 15 centros concertados o privados homologados sólo de Educación Infantil. Estos datos corresponden al curso académico 2017/2018.

El número de alumnas por aula en 2016 era 17 alumnas mínimo y 25 alumnas máximo en el segundo ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria. Para observar la evolución del número de alumnas matriculadas en centros de Educación Infantil en Vizcaya desde el curso 2011/2012 hasta el curso 2016/2017, mostramos la siguiente figura:

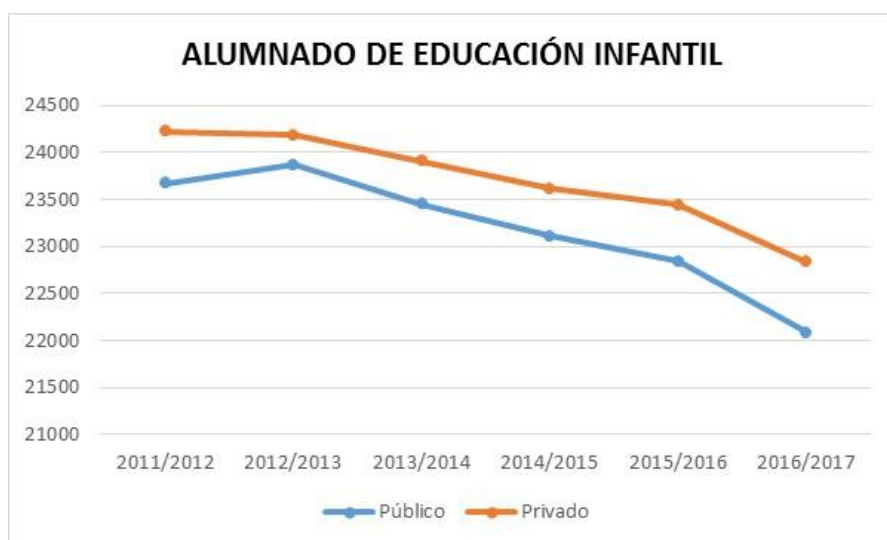


Figura 4. Alumnado de Educación Infantil en Vizcaya. Fuente de datos: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.¹⁴

Seguindo estos datos, según fuentes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en el curso 2016/2017 el 49,51% del alumnado de Educación Infantil acudió a un centro público y el 50,49% acudió a un centro concertado o privado.

¹⁴ <http://www.euskadi.eus/informacion/matricula-graficos-evolutivos/web01-a2hestat/es/>

Respecto al número de alumnas matriculadas en Educación Infantil entre los cursos 2011/2012 y 2016/2017 teniendo en cuenta el modelo lingüístico, se observa lo siguiente:

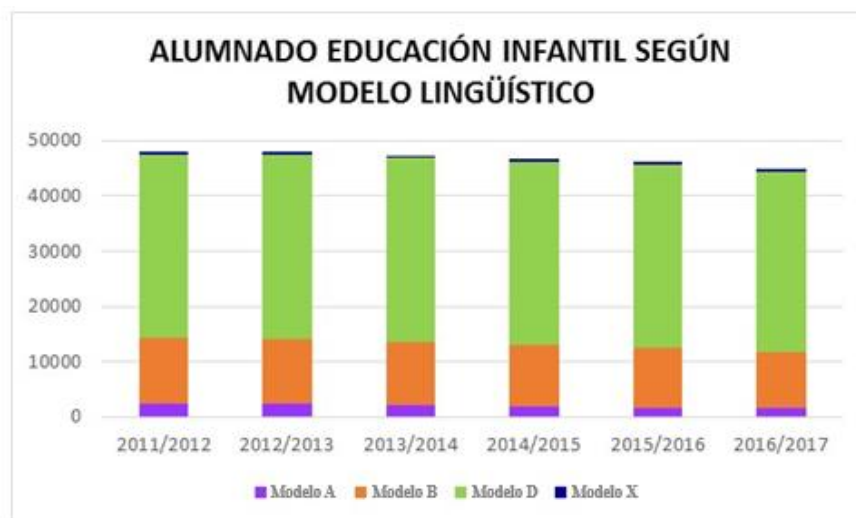


Figura 5. Alumnado Educación Infantil según modelo lingüístico.
Fuente de datos: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.¹⁵

Teniendo en cuenta estos datos y los porcentajes proporcionados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, el alumnado de Educación Infantil en el curso 2016/2017 optó por el modelo A¹⁶ en un 3,63%, por el modelo B en un 22,68%, por el modelo D en un 72,67% y por el modelo X por un 1,02%.

La población de nuestro estudio corresponde a las alumnas del segundo y tercer curso de segundo ciclo de infantil de la provincia de Vizcaya, matriculadas en el curso 2016/2017.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación y la necesidad de evaluar el programa piloto, para lo que era necesario realizar una intervención en los centros de pilotaje del mismo (19 semanas), la selección de los centros en lo que se iba a implantar el programa no podría ser aleatoria, ya que se consideraba importante (y necesario) que la actitud del profesorado propiciara y favoreciera dicha implantación. Por otra parte, era necesario contar con una serie de características diferenciadas que posibilitaran ampliar la validez de la evaluación.

¹⁵ <http://www.euskadi.eus/informacion/matricula-graficos-evolutivos/web01-a2hestat/es/>

¹⁶ Modelo A: la lengua vehicular es castellano. Se cursa euskera como asignatura.
Modelo B: la lengua vehicular de algunas asignaturas es castellano y de otras euskera.
Modelo D: la lengua vehicular es euskera. Se cursa castellano como asignatura.
Modelo X: centros de dependencia extranjera en los que no se imparte euskera como asignatura.

4.3. Características y desigualdades en el punto de partida

En este apartado se presenta, en primer lugar, una descripción detallada de cada uno de los grupos, proporcionando información sobre los centros educativos, el aula y su organización, así como acerca de la tutora de cada grupo y su forma de trabajo. Además, se exponen las particularidades de los grupos seleccionados para nuestro estudio atendiendo a sus características, entre las que se encuentran la edad, el género, el número de hermanas o las alumnas con necesidades educativas especiales. A continuación, se describen los resultados (pre-test) de aquellos ítems en los que los tres grupos de estudio (Experimental 1, Experimental 2 y Control) han mostrado respuestas diferentes.

Llegadas a este punto es preciso aclarar que, a pesar de que inicialmente se había planteado un diseño de grupo experimental (compuesto por las personas de dos aulas) y un Grupo Control (un aula), la realidad descrita a continuación y los resultados diferenciales en lo que se refiere a las variables independientes, obligan a plantear la evaluación de los resultados en tres grupos diferenciados. Un ejemplo de la diferencia de resultados de ambos Grupos Experimentales, que queda plasmada en la *figura 6*, es el de la diversidad de edades, variable que resulta fundamental en el desarrollo de la autonomía. Por otra parte, en la descripción de los resultados obtenidos en la pasación del cuestionario previo a la implementación del programa, también se observa el diferente nivel de autonomía de partida de ambos Grupos Experimentales. De los resultados diferenciales en estos ítems se deriva el necesario análisis segmentado de ambos grupos experimentales y el Grupo Control.

4.3.1. Descripción de grupos

A continuación, se describe de forma detallada cada uno de los grupos que participan en nuestro estudio, atendiendo al centro al que pertenecen, la rutina del aula, su organización temporal y el rol de la maestra.

- **Grupo experimental 1**

El **Colegio A** es un centro público construido en el año 1905. Ofrece las etapas comprendidas desde el último curso del primer ciclo de Educación Infantil (2 años) hasta el último curso de Educación Primaria. En el centro se imparten los modelos lingüísticos A y D, siendo en el primero el castellano la vía de comunicación y lengua de enseñanza; y siendo el euskera la vía de comunicación y de enseñanza en el modelo D. En cada nivel hay dos líneas y el centro tiene un total aproximado de 400 alumnas.

En el centro hay proyectos globales que se trabajan de forma longitudinal desde los primeros cursos hasta el final de Educación Primaria. Estos proyectos están relacionados con matemáticas, cultura científica y, especialmente, con la convivencia. En este último se incide de manera determinante en todos los cursos, trabajando de diversas formas, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación, que son básicos en el ideario del colegio. En Educación Primaria se ha comenzado a instaurar la figura de mediador de

conflictos. Consiste en que una alumna de cada curso ejerce este rol durante un tiempo determinado (por ejemplo un mes) y a ella acuden las compañeras cuando hay un problema o conflicto, de manera que se intenta resolver entre las mediadoras y el grupo en cuestión o la persona involucrada. Con relación a esto, la educación emocional también es un pilar fundamental en los proyectos a nivel de centro.

El colegio del grupo experimental 1 está ubicado en un barrio de uno de los núcleos urbanos más poblados de Euskadi. Las personas que habitan este barrio se ubican, por lo general, en un nivel socio-económico medio-alto, al igual que las familias que viven fuera de este barrio.

Profundizando en las **rutinas del aula** y la **organización del tiempo**, el grupo utiliza libros de texto de una editorial conocida y el proyecto global y los temas vienen marcados por estos libros, aunque también se hacen otras actividades, en las que se incluyen proyectos especiales según la época del año, y se tratan otros temas que interesen al alumnado.

El desarrollo de la actividad matinal comienza con la asamblea, en la que se trabaja el tiempo, la fecha, la actividad especial del día (música, psicomotricidad, etc.), quién falta y el número de alumnos y alumnas que hay en clase. De esto se encarga la responsable del día, que va rotando cada mañana. A continuación, en formato de gran grupo, se trabajan distintos temas que interesen al alumnado, sucesos o acontecimientos del año, conflictos que puedan haber surgido o la lectura de algún cuento. Tras esto las alumnas trabajan en las fichas del libro o en algún proyecto determinado que se esté llevando a cabo. Si no hay demasiado tiempo antes del recreo, se establece un periodo corto de juego libre en el que pueden utilizar los juguetes, los puzles o los cuentos. Después de tomar la merienda e ir al recreo, es la hora del comedor. Por la tarde tienen actividades con especialistas de otras asignaturas, psicomotricidad o se sigue con el proyecto o el libro en el aula. Dos días a la semana, después de la asamblea (la cual tiene un tiempo más reducido) acude al aula la especialista de euskera.

Centrándonos en el **rol de la profesora**, la tutora de este grupo es una mujer de 54 años diplomada en Magisterio y con la especialidad en Educación Infantil obtenida en el año 1984. Su lengua materna es castellano y tiene conocimientos básicos de euskera y francés. Lleva veintiséis años ejerciendo como docente y ha trabajado en aproximadamente veinte centros educativos distintos, ocupando un puesto de interinidad desde hace seis años en el centro en el que se ha implementado nuestro programa sobre el desarrollo de la autonomía. En los últimos años ha cursado algunas formaciones, tales como: acercamiento a la práctica psicomotriz de Aucouturier, mediación y resolución de conflictos y habilitación de pedagogía terapéutica. Respecto a su satisfacción con el puesto actual que desempeña, la califica como alta otorgándole 8 puntos sobre 10. Además, considera como “normal” su relación con otras profesoras de la misma etapa y cree que la coordinación con el equipo directivo es “la justa”, por lo que considera mejorable la relación que mantiene con este.

En cuanto a su visión sobre la Educación Infantil, esta maestra considera este periodo como una etapa de curiosidad, descubrimiento, aprendizaje, adversidad, ilusión y frustración. Una etapa en la que las alumnas experimentan muchas emociones y comparten el día a día con sus

amigas con gran entusiasmo disfrutando de cada momento. Considera que en estas edades tienen mucha importancia el juego y el aprendizaje de la superación de obstáculos. Además, la docente cree que el objetivo principal en esta etapa es despertar la curiosidad y que esta se prolongue a lo largo de la vida, así como aprender a respetar y a ser tolerantes. Son precisamente estas habilidades las que espera que sus alumnas adquieran al finalizar la Educación Infantil.

Respecto a su estilo educativo, considera que no sigue un método específico ni hay uno en concreto que pueda considerar su método ideal. Expone que en sus años como docente siempre ha intentado ser muy motivadora (tanto para las alumnas como para ella misma) y está convencida de que esto favorece a que el alumnado aprenda sintiéndose a gusto. Su método ideal es aquel que fomente el despertar de la curiosidad, el plantearse cuestiones e investigar lo que sucedería en diferentes situaciones. Un método que otorgue a las alumnas la oportunidad de experimentar y de hacer suposiciones, que favorezca el desarrollo de la imaginación y que promueva la colaboración entre iguales. Esta profesora apunta que la mayor carencia existente para poder llevar a cabo esta metodología, es la falta de implicación por parte de muchas compañeras y de las familias y considera necesario que los grupos sean heterogéneos y con un tamaño reducido. Por último, señala que lo ideal sería poder realizar más salidas para que todo el aprendizaje no se desarrolle en el aula. Finalmente, cuando se le pregunta sobre la forma en que puede desarrollarse la autonomía en la infancia, explica que es vital que las alumnas tengan oportunidades para experimentar y probar por sí mismas situaciones que surjan espontáneamente o hayan sido planificadas por la docente. Sin embargo, incide en el hecho de que esto en muchas ocasiones no se lleva a cabo en el aula por presiones de las familias y la precaución por evitar posibles conflictos con estas.

Durante las primeras observaciones y a lo largo de nuestra intervención en este centro, esta maestra mostró en todo momento una actitud muy positiva hacia el aprendizaje de nuevos métodos y actividades que llevar a cabo en el aula, así como expuso sus dudas sobre la manera de abordar algunos conflictos surgidos en el aula y buscaba colaboración con otras profesionales. Además, fomentaba mucho la participación de las alumnas en gran grupo, aunque en ocasiones no sabía cómo potenciar la participación de algunas niñas en concreto. Trataba de centrarse en sus temas de interés para promover la curiosidad, a la que otorga gran importancia, y mantener la motivación por el aprendizaje, aunque había ocasiones en las que algunas niñas podían sentirse inseguras si se equivocaban. Cuando se producían estas ocasiones, la profesora normalmente hacía ejercicios de reflexión sobre su propia práctica docente, lo cual encontramos muy positivo. Por otra parte, aunque la profesora asegura que disfruta mucho con su trabajo y esto se reflejaba en el aula, también nos comentó que sufría varios momentos de desmotivación e impotencia por tener que seguir los métodos concretos de una editorial o proyectos estipulados que no permitían gran flexibilidad. La maestra era consciente de que esta desmotivación a veces afectaba al clima y al funcionamiento de la clase y por ello, según indicaba, acogió nuestro programa con entusiasmo.

- **Grupo experimental 2:**

El **Colegio B** es una ikastola concertada regida por una cooperativa que se instauró como tal en el año 1980. Es un centro que ofrece todas las etapas educativas desde el primer ciclo de infantil hasta bachillerato. El modelo lingüístico seguido por este centro es el modelo D, es decir, la lengua de comunicación y de transmisión de conocimientos es el euskera. Tiene en total más de 1000 alumnas y en cada nivel hay dos líneas, a excepción de algunos de los primeros niveles en los que hay tres. El centro cuenta con un equipo directivo consolidado y coordinado, en el que se incluye una directora pedagógica.

El colegio está ubicado en un barrio situado en uno de los núcleos urbanos más poblados de Euskadi. El nivel socioeconómico de las personas que habitan en él, en general, es medio-alto, al igual que el de las familias que acuden al centro.

El centro, que apuesta por la innovación educativa, fomenta valores relacionados con la participación, la inclusión, el compromiso social y ambiental, el respeto y la tolerancia hacia las diferentes creencias y la solidaridad humana. También promueven la cultura y lengua vasca y pretenden que sea un entorno multilingüe en el que el inglés esté presente desde las primeras etapas. Por otra parte, en el centro se fomenta el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, así como se impulsa la colaboración entre sus estudiantes y promueven el esfuerzo personal. El objetivo de todo ello es la formación integral del alumnado.

Específicamente en la etapa de Educación Infantil, consideran que la alumna es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como destacan la importancia de que este proceso se realice principalmente a través del juego. Además, tienen en cuenta la necesidad de que el alumnado se desarrolle en un ámbito de seguridad afectiva en el que tenga la oportunidad de manipular, experimentar e interaccionar con sus iguales. Asimismo, invitan a las familias a colaborar de manera estrecha y pretenden que haya una interacción entre el centro y el entorno y la sociedad, aprovechando en todo momento la riqueza que ofrece la diversidad.

En cuanto a la organización de la **rutina en el aula** y del **tiempo**, en este grupo no tienen libro de texto, sino que se trabaja con unos cuadernillos de fichas enfocados principalmente al desarrollo de destrezas matemáticas. Además, en este centro están comenzando a aplicar la Pedagogía de la Confianza¹⁷, en la cual el profesorado se está formando. Las ideas en relación a esta pedagogía propuestas por el maestro tienen coherencia con el programa piloto presentado, por lo que son bienvenidas para desarrollar la autonomía en este grupo.

En los primeros meses en los que se acude al aula, la rutina diaria comienza con una asamblea típica en la etapa infantil en la que se escribe la fecha, el menú del comedor, el tiempo que hace, se revisa quiénes han venido y si falta alguien, etc. Además, se designa la alumna

¹⁷ Sitúa a la alumna en el centro del sistema de enseñanza-aprendizaje. Defiende la idea de que la alumna necesita confianza para desarrollar sus habilidades y gestionar las dificultades. La maestra debe acompañar a la alumna en su desarrollo y ayudarle a descubrir sus competencias y necesidades ofreciendo las condiciones necesarias y respetando su desarrollo natural y ritmos propios de cada una.

responsable del día y se da a las niñas la oportunidad de hablar sobre un tema específico propuesto por el docente o sobre aquello que el alumnado quiera contar o le resulte de especial interés. Las alumnas están divididas en cinco grupos de cinco o seis alumnas, los cuales son fijos. Igualmente, la clase está dividida en cinco *txokos* o rincones. La responsable del día elige un número que representa a una combinación entre cada grupo de alumnas y cada rincón. A continuación, el alumnado tiene aproximadamente media hora para estar en el rincón correspondiente realizando una actividad determinada o escogiendo entre los materiales disponibles. Los cinco rincones contienen actividades específicas. En uno de los rincones se hacen fichas de matemáticas y dibujo libre, en otro se hacen tareas relacionadas con la escritura y dibujo libre, en otro se puede jugar con diferentes juguetes de construcciones, animales, coches, etc., otro rincón cuenta con ordenadores con música, dibujo o diferentes juegos y actividades específicos para esta edad y en el último rincón (situado fuera del aula, por lo que a veces se interrelacionan con las alumnas de la clase de al lado) tienen una variedad de puzzles y juegos de mesa. Tras este periodo de tiempo, diariamente acude a clase el especialista de inglés, que está con ellas media hora. A continuación, nuevamente con el tutor y en gran grupo, se aborda algún posible conflicto que ha surgido, se procede a la lectura de algún cuento o se termina alguna actividad, además de tomar una pequeña merienda antes del recreo y el comedor. Se destaca que la merienda, que normalmente son galletas, la reparte la responsable del día. Por la tarde, normalmente se realizan actividades de psicomotricidad, algún proyecto que se esté llevando a cabo en clase o en conjunto con otro grupo de infantil o se realizan actividades más relajadas.

Para completar la información expuesta sobre este grupo, es imprescindible profundizar en el **rol del profesor** del mismo y su concepción sobre la Educación Infantil. El tutor de este grupo tiene 39 años, habla castellano, euskera e inglés y terminó la carrera de magisterio en el año 2014, lleva dos años trabajando como docente y los dos en el centro en el que se ha llevado a cabo nuestra investigación, siendo este el único centro educativo en el que ha trabajado. Tiene un contrato de sustitución por baja laboral. En los últimos años ha realizado cursos relacionados con la Pedagogía Montessori y la Pedagogía de la Confianza. Su satisfacción con el trabajo que desempeña en el centro es de 9 puntos de un máximo de 10, por lo que se puede decir que es muy alta. Además, considera que su relación con el equipo directivo y el resto de compañeras es buena.

Respecto a su visión sobre la Educación Infantil, este maestro cree que es un periodo educativo muy importante para el futuro de las niñas en el que deberían desarrollarse de manera progresiva el respeto, la exploración, el conocimiento del entorno y de uno mismo, el juego, la música, la interpretación y la autonomía, la cual se señala por su importancia en nuestra investigación. Siendo esta su visión de la etapa infantil, destaca como objetivos el conocimiento de su cuerpo y el aprendizaje a respetar las diferencias, la observación y exploración del entorno y el desarrollo de sus capacidades afectivas. Asimismo, también marca como objetivos principales adquirir progresivamente autonomía en sus actividades cotidianas, relacionarse con las demás y adquirir pautas elementales de convivencia y relación social, ejercitarse para la resolución pacífica de conflictos y adquirir el gusto por la lecto-escritura. Estos objetivos guardan relación con los conocimientos, habilidades y competencias

que el docente espera que adquieran sus alumnas al terminar el ciclo de infantil: respeto y ayuda a las demás, uso cotidiano y natural del euskera, gestión adecuada de los sentimientos, competencias lógico-matemáticas básicas y autonomía en los quehaceres diarios.

En cuanto a su estilo educativo considera que es conductista en el método y el material utilizado, que es proporcionado por la ikastola, así como considera “el sentido común” como su método pedagógico principal. Cree que todos los métodos tienen una parte positiva y otras con las que no está de acuerdo, por ello defiende que lo ideal sería coger ideas de muchos métodos y emplearlas según las necesidades de cada grupo. En resumen, este maestro afirma que su método pedagógico ideal es aquel que toma en cuenta las necesidades reales de cada alumna. Cuando se le pregunta por los recursos de los que carece pero considera necesarios acorde con su visión de la educación, contesta que hace falta más material manipulativo y musical (audiovisual), así como espacios amplios y sin tabiques para que las alumnas puedan moverse con libertad por el terreno. Por último, a la pregunta de cómo cree que se puede desarrollar la autonomía en la infancia responde que hay que darles responsabilidad en casa y en la ikastola, proporcionándoles en dichos ámbitos recursos que, poco a poco, les ayuden a fomentar su autonomía, teniendo además muy presente la importancia de la gestión de los sentimientos para un adecuado desarrollo de la autonomía.

Por último, cabe destacar que a lo largo de todos los meses de intervención se ha observado que, en general, el docente fomenta que las alumnas participen en la resolución de sus problemas, dándoles confianza suficiente para acudir a él cuando consideren necesario pero sin ofrecerles, en muchas ocasiones, las soluciones directamente. Además, siempre muestra una actitud de escucha activa y promueve los diálogos y las reflexiones en grupo. Fomenta también el respeto mutuo tanto entre él con el alumnado y viceversa, como el de las alumnas entre sí.

- **Grupo Control:**

El **Colegio C** es una ikastola de carácter concertado construida en el año 2014 que surge de la unión de dos centros de los años 70. Ofrece las etapas comprendidas desde el último curso del primer ciclo de Educación Infantil (2 años) hasta el último curso de esta etapa, teniendo acuerdo con otro centro para continuar en este en los cursos superiores. El modelo lingüístico seguido por este centro es el modelo D, es decir, la lengua de comunicación y de transmisión de conocimientos es el euskera. Tiene un total de 458 alumnas y en cada nivel hay cinco líneas, a excepción de tercero de Educación Infantil en el que hay cuatro líneas.

El colegio está ubicado en un barrio situado en uno de los núcleos urbanos más poblados de Euskadi. El nivel socioeconómico de las personas que habitan en él, en general, es medio-alto, al igual que el de las familias de las alumnas que forman parte del Grupo Control de esta investigación.

El centro pretende mantener un contacto directo con las familias a través de la información y atención personalizadas, a quienes anima a participar. Consideran necesaria la constante

mejora de sus servicios educativos a través de la reflexión, la autoevaluación y la consideración de nuevas metodologías e innovaciones. El colegio fomenta la cultura y lengua vasca a través de sus actividades y el día a día. Tiene como otro de sus objetivos participar en la vida social y cultural del entorno, al igual que fomentar la curiosidad por el mismo y su exploración. Además, entre sus bases destacan los valores y normas de comportamiento relacionados con la paz, la amistad y el respeto a la libertad de cada persona. Respecto al alumnado, indican que les ofrecen un entorno familiar y de confianza para su correcto desarrollo emocional y pretenden que sean conscientes de sus limitaciones y que desarrollen una imagen positiva de sí mismas, preparándoles globalmente para las etapas futuras. En relación a esto, apuestan por el desarrollo de la autonomía, la autocrítica y la empatía en un marco guiado por el aprendizaje significativo.

Respecto a las **rutinas del aula** y la **organización del tiempo**, se considera importante destacar que no cuentan con libro de texto, aunque sí trabajan con fichas de lectoescritura y matemáticas, así como diferentes fichas para realizar otro tipo de ejercicios.

El grupo está dividido en cuatro subgrupos de seis o siete alumnas. Estos grupos fueron realizados a principio de curso por la maestra y cada uno tiene el nombre de una flor. El aula está organizada también en cuatro espacios diferenciados por los cuales los grupos de alumnas van rotando diariamente. El día comienza con una asamblea de naturaleza similar a las descritas en los grupos anteriores. Se trabajan las rutinas del tiempo, la fecha y el número de alumnas que hay en clase, se nombra a la responsable del grupo y a la responsable de cada subgrupo. A continuación, se habla sobre temas específicos que propone la profesora pudiendo realizar distintas pequeñas actividades como por ejemplo dibujar en la pizarra medios de transporte y después analizar sus similitudes y diferencias o juegos con letras. La asamblea es muy dirigida y no siempre se le da mucha oportunidad a las alumnas para que hablen de los temas que a ellas les interesan, aunque sí se da mayor flexibilidad para que cuenten algunas experiencias personales. Además, se observa que, en varias ocasiones, cuando se realizan estas pequeñas actividades, sólo atienden aquellas que participan en el momento, mientras que el resto hablan entre sí o se distraen con otras cosas. Tras la asamblea, el alumnado se divide en los grupos de trabajo y cada una va al rincón que le corresponde. En uno se realizan actividades con plastilina, lectura de cuentos o puzles, otro está dedicado al dibujo, otro a la realización de fichas y el último se encuentra fuera del aula y es juego libre. Este último grupo puede escoger entre diferentes materiales, de forma que en el pasillo, cerca de la puerta de cada aula, hay distintos materiales y una lista vacía. El alumnado de todas las clases coge una pegatina con su nombre y la coloca en el lugar en el que va a jugar, así hasta que la lista queda completa indicando que no pueden utilizar ese rincón más alumnas. De esta forma existe un intercambio entre alumnas de clase para que se conozcan y se establezcan distintas relaciones con más alumnas. Por otra parte, esta práctica fomenta la toma de decisiones. Después de esto, las alumnas toman la merienda (que varía dependiendo del día: galletas, fruta, leche, pan, etc.) y van al recreo durante media hora. La merienda en este caso se realiza sentadas en círculo y es la profesora la responsable de repartir la comida. A la vuelta del recreo realizan otra vez el trabajo por rincones cambiando de rincón o algunos días tienen un tiempo en el aula de la pizarra digital. Después acuden al comedor y por la tarde tienen

algunas asignaturas diferentes como música o psicomotricidad o continúan con el trabajo por rincones. Cabe destacar que tres veces por semana realizan la asamblea en inglés con otro profesor. Por otra parte, se observa que a pesar de que los materiales están colocados en su mayoría a la altura de las alumnas, es la profesora quien reparte los materiales necesarios para trabajar en cada rincón, siendo las alumnas las que recogen todo al finalizar el trabajo. El baño está situado en frente de la clase y en su mayoría van de forma autónoma, pero siempre piden permiso para ello.

La **formación** de la **profesora**, el **trabajo** que desarrolla en el **aula** y sus concepciones respecto a la educación y el desarrollo de la autonomía son las siguientes: esta docente tiene 51 años, terminó la carrera de magisterio en el año 1989 y lleva 27 años ejerciendo como docente en colegios. Habla euskera y castellano y en los últimos años no ha realizado ninguna formación específica o cursos destacables relacionados con la educación. Ha trabajado en dos centros educativos, llevando en el *Colegio C* desde sus inicios y 13 años más en uno de los centros que formaron la unión que dio lugar al actual. Su contrato es de carácter indefinido y el grado de satisfacción con el trabajo que desempeña en el centro es de 8 puntos de un máximo de 10, por lo que se puede considerar que es alto, a pesar de que muestra un descontento con la dirección del centro. Sin embargo, su relación con las compañeras de trabajo es positiva.

Respecto a su concepción de la Educación Infantil, afirma que tiene vocación por su profesión, lo que considera un privilegio. Además, defiende que esta etapa es fundamental para el futuro desarrollo de sus alumnas. Considera que los objetivos principales en este ciclo son el desarrollo motor del alumnado, que estas se sientan queridas y acogidas y el desarrollo de la autonomía personal, lo cual se destaca como importante para nuestra investigación. Con relación a esto, espera que sus alumnas al terminar la etapa de infantil sean capaces de actuar con autonomía, de relacionarse con las demás de manera respetuosa y de expresar sus sentimientos y emociones, así como espera que tengan interés por aprender y conocer cosas nuevas.

En cuanto a su estilo de enseñanza, considera que no sigue un método determinado, pero apuesta por que la educación emocional esté presente en todo momento para poder otorgar así a sus alumnas libertad para expresarse y que pierdan el miedo a equivocarse. Cree que el método no es tan importante como las condiciones en las que se trabaja y los recursos humanos y materiales con los que se cuenta. Según su parecer, hacen falta más espacios para poder experimentar, un aula de motricidad y tiempo para preparar bien las sesiones. En este sentido también destaca que tiene la sensación de que muchas veces se realizan cosas en el centro para dar una imagen determinada sin que primen las verdaderas necesidades de las alumnas. Finalmente, cuando se le pregunta por la forma en que se puede fomentar el desarrollo de la autonomía en la infancia, responde que es necesario trabajar conjuntamente con las familias y repartir pequeñas tareas de responsabilidad dentro de la dinámica del aula.

De la observación realizada en el aula se extrae que la docente muestra entusiasmo por su profesión y gran dedicación por el alumnado, así como una actitud de apertura de su clase

hacia el exterior y el disfrute por la colaboración con diversas profesionales. Se observa también que quiere proporcionar una atención individualizada a cada alumna y que prefiere el trabajo en pequeños grupos, donde la comunicación resulta más sencilla. La docente pretende fomentar la autonomía y tiene algunas rutinas que favorecen esta capacidad, pero hay ocasiones en las que finalmente acaba proporcionando ella la resolución de los problemas y conflictos que surgen, lo que parece facilitar, a su entender, el funcionamiento del aula.

4.3.2. Comparación de los tres grupos atendiendo a sus características

La muestra está compuesta por 59 personas, correspondientes, al Grupo Experimental (37) y al Control (22). Entre las participantes del grupo experimental, se diferencia al Grupo Experimental 1 (Exp1) con 13 personas y el Grupo Experimental 2 (Exp2) con un total de 24 personas. Su distribución total por sexo, tal y como se aprecia en la tabla 2, es de 27 niñas y 32 niños.

Tabla 2
Distribución de la muestra por grupos y sexo

		Exp1	Exp2	Control	Total
SEXO	Niña	5	10	12	27
	Niño	8	14	10	32
Total		13	24	22	59

Las edades de las personas participantes en años (con dos decimales), en el momento de la pasación de la primera prueba (Febrero 2017) se encuentran en el entorno de los cinco años. En el Exp2 y el Grupo Control la media supera los cinco años y medio. Sin embargo, en el grupo Exp1, hay seis alumnas que tienen un año menos, como se deduce de la figura 6, tienen sólo cuatro años.

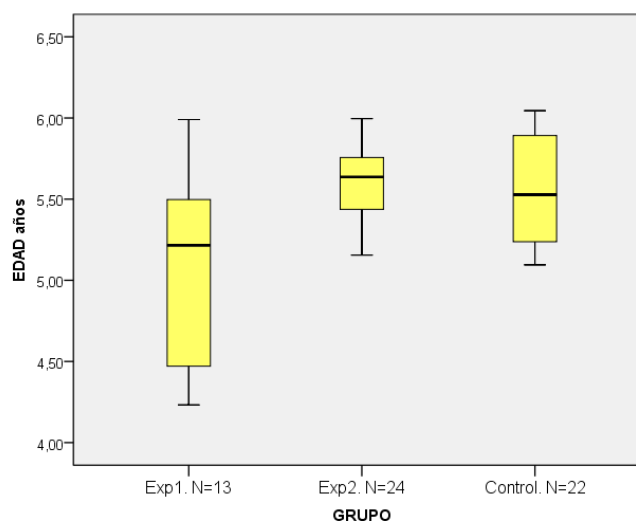


Figura 6. Edades de las participantes.

Respecto al número de hermanas (excluida la persona que participa), se observa en la tabla 3 que en los tres grupos la mayoría de las alumnas tienen una hermana, aunque en el Exp1 y el Control también un alto porcentaje de alumnas son hijas únicas. En el Control, además, se observa que hay siete niñas que tienen dos o más hermanas.

Tabla 3
Nº de hermanas/os excluyendo a la participante

		Exp1	Exp2	Control	Total
Nº HERMANAS	0	6	4	7	17
	1	6	19	8	33
	2	1	1	6	8
	3	0	0	1	1
Total		13	24	22	59

Una vez analizados los datos del número de hermanas, se procede a conocer en qué orden se encuentran las personas participantes respecto al número de hermanas. En la tabla 4 se aprecia que en Exp2, hay diez alumnas que tienen una hermana mayor y ocho que tienen hermanas pequeñas. En el Exp1, hay cuatro alumnas con una hermana mayor y dos con hermanas pequeñas. En el Control hay dos alumnas con una hermana mayor y cinco con dos hermanas mayores, frente a siete que tienen hermanas pequeñas. Finalmente se observa que, en los tres grupos, las participantes que tienen hermanas, en su mayoría no son las primogénitas.

Tabla 4.
Orden que ocupa la participante entre las hermanas.

		Exp1	Exp2	Control	Total
ORDEN	Nº hermanas	6	4	7	17
	1ª	2	8	7	17
	2ª	4	10	2	16
	3ª	1	1	5	7
	4ª	0	0	1	1
	Gemela	0	1	0	1
Total		13	24	22	59

En cuanto a las necesidades educativas especiales (NEE), se encuentra que en el Exp1 hay una niña con el síndrome de Prader Willi, en el Exp2 hay un niño que tiene problemas de audición y lenguaje y en el Control hay un niño diagnosticado con espectro autista (TEA) y otro con desarrollo lento. Además, como se muestra en la tabla 5, en los tres grupos hay niñas no diagnosticadas pero que están en observación por parte del centro para detectar posibles casos de alumnas con NEE.

Tabla 5
Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

	Exp1	Exp2	Control	Total
NEE Sin NEE	10	20	19	49
Observación	2	3	1	6
Prader Willi	1	0	0	1
Audición y lenguaje	0	1	0	1
TEA	0	0	1	1
Desarrollo lento	0	0	1	1
Total	13	24	22	59

Relacionado con las NEE, nos centramos ahora en conocer si las alumnas diagnosticadas o en observación están siguiendo algún tipo de tratamiento o acuden a consulta. Comparando las tablas 5 y 6 se observa que las alumnas del Exp1 que están en observación acuden a atención temprana: una de ellas en el centro y otra fuera de este y la alumna diagnosticada con Prader Willi cuenta con apoyo escolar en el centro educativo. Respecto al Exp2, se destaca que las tres alumnas que se encuentran en observación por parte del centro, no reciben ningún tipo de tratamiento en el momento de nuestra intervención ni durante la aplicación de los test. La alumna que tiene dificultades de atención y lenguaje sí acude a un centro de atención temprana. En cuanto al Control, la alumna que está en observación no recibe ningún tratamiento, la alumna diagnosticada con desarrollo lento acude a atención temprana y la alumna diagnosticada con TEA acude a la psicóloga.

Tabla 6
Tratamiento de Necesidades Educativas Especiales(NEE)

	Exp1	Exp2	Control	Total
TRATAMIENTO Sin tratamiento	10	23	20	53
Atención temprana	2	1	1	4
Apoyo escolar	1	0	0	1
Psicóloga	0	0	1	1
Total	13	24	22	59

La tabla 7 muestra la situación familiar de las alumnas. En los tres grupos la mayoría de las alumnas viven con dos progenitores y en cada uno de los grupos hay una alumna cuyos progenitores están en proceso de separación. Se destaca el caso del Exp1, en el que hay cuatro alumnas que viven con la madre y la relación con el padre es escasa o inexistente.

Tabla 7
Progenitores con los que vive el alumnado

	Exp1	Exp2	Control	Total
FAMILIA Dos progenitores	8	23	21	52
Sólo madre	4	0	0	4
Proceso separación	1	1	1	3
Total	13	24	22	59

La tabla 8 hace referencia a la situación laboral de las familias. En el Exp2 y en el Control se aprecia que trabaja al menos una de las progenitoras de todas las alumnas. En el Exp1 hay dos familias en las que ningún miembro del núcleo familiar trabaja.

Tabla 8
Situación laboral de las familias

	Exp1	Exp2	Control	Total
AL MENOS UNA TRABAJA Si trabaja alguien	11	24	22	57
No trabajan	2	0	0	2
Total	13	24	22	59

4.3.3. Análisis de Pre-test

Como se menciona en la introducción de este apartado, el punto de partida de los tres grupos no es uniforme. Redundando en las diferencias mostradas en la definición y comparación de las características de los grupos, se presentan a continuación los resultados del pre-test en aquellas preguntas en las que existe mayor diferencia en el punto de partida de los tres grupos estudiados, los cuales justifican y “obligan” a efectuar el análisis diferencial de los tres grupos. El resto de ítems serán analizados con detalle en el apartado de resultados, en el que se comparan los resultados del pre y post-test para cada uno de los ítems respecto a los tres grupos.

Ítem 5: ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?

Cuando el material está al alcance de las alumnas, se indaga en si acceden al mismo cuando lo necesitan para realizar una actividad, sin necesidad de esperar a que otra persona se lo proporcione. En la figura 7 se observa en el punto de partida una clara diferencia entre el Grupo Control y los Experimentales. En estos últimos, la mayoría de las alumnas cogen el material cuando lo necesitan, mientras que en el Grupo Control tan sólo hay una alumna que realiza esta acción.

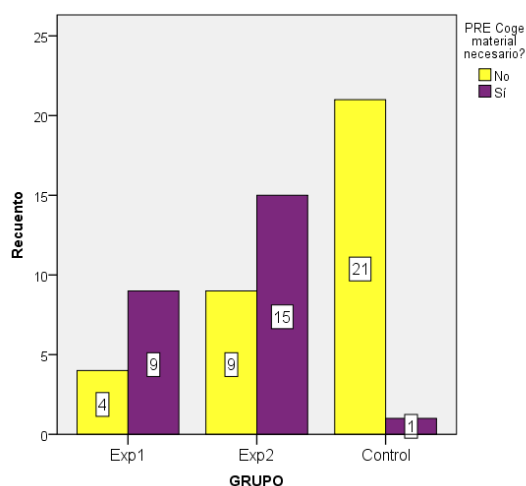


Figura 7. Pre-test. Respuestas a: ¿coge el material necesario?

Ítem 6: ¿Pide permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?

Una vez analizado el comportamiento respecto al acceso del material, nos planteamos si piden permiso a la profesora para realizar esta acción. Como se observa en la figura 8 en el Grupo Control, de nuevo todas las niñas menos una piden permiso para coger el material. Sin embargo, en los Grupos Experimentales hay mayor variedad en el inicio: en el Exp1 hay una mayoría de niñas que no piden permiso, mientras que en Exp2, la mitad de las niñas piden permiso y la otra mitad no.

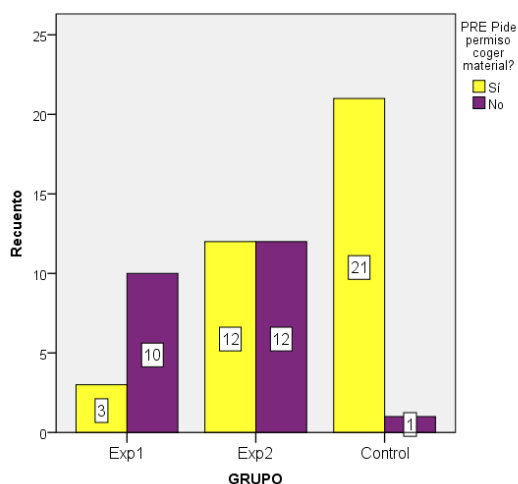


Figura 8. Pre-test. Respuestas a: ¿Pide permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a este si lo necesita?

Ítem 8: ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

Respecto a la reflexión sobre las normas del aula (entendiendo por qué se han acordado, para qué se utilizan, qué significan o suponen para el grupo y si están o no de acuerdo con las mismas), se observa que en los tres grupos la mayoría de las alumnas no reflexionan sobre ello en el pre-test. Sin embargo, la diferencia entre las niñas que sí reflexionan y las que no lo hacen es mucho mayor en el Grupo Control que la diferencia observada en los Grupos Experimentales.

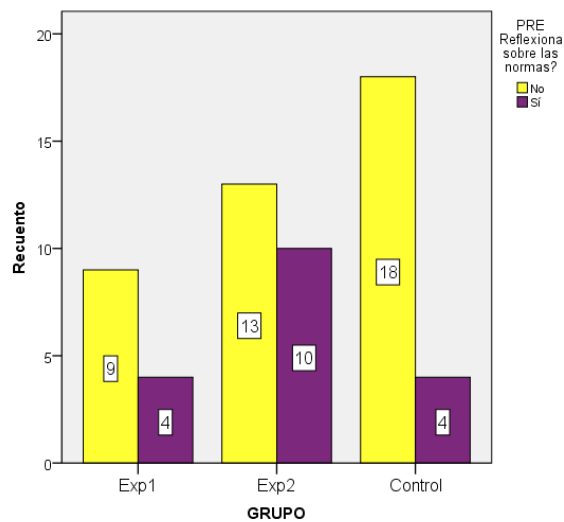


Figura 9. Pre-test. Respuestas a: ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

Ítem 9: ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?

En este ítem se plantea si las alumnas participan cuando se les pregunta por sus gustos y preferencias en el aula y en el centro. La figura 10 muestra que hay una gran diferencia entre los grupos: tanto en el Exp2 como en el Grupo Control se encuentra que una gran mayoría de niñas expresan sus gustos, mientras que en el Exp1 son más las niñas que no responden a estas preguntas.

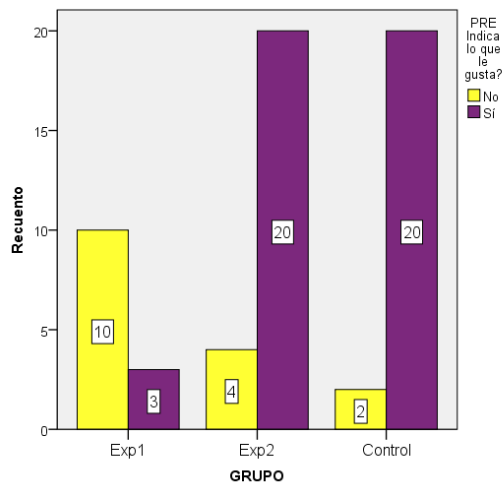


Figura 10. Pre-test. Respuestas a: ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?

Ítem 13: ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

En este ítem se comprueba si la alumna busca soluciones para enmendar sus propios errores. Los resultados de la figura 11 muestran que la mitad de las alumnas buscan soluciones mientras que la otra mitad no. Sin embargo, en los Grupos Experimentales hay una mayoría de niñas que en esta primera evaluación no intentan solucionar los errores cometidos; esto ocurre en mayor medida en el Exp1.

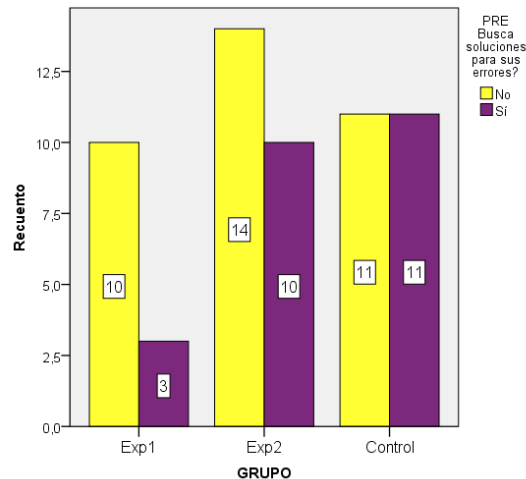


Figura 11. Pre-test. Respuestas a: ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

Ítem 17: ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?

En la figura 12 se observa el número de alumnas que son capaces de ofrecer una respuesta que justifique sus acciones o pensamientos en cuanto a un tema concreto. Los resultados del pre-test para este ítem muestran que en los Grupos Experimentales una gran mayoría de alumnas es capaz de responder al porqué, lo que se produce de manera destacable en el Exp2. Sin embargo, en el Grupo Control el número de niñas que no responden a este tipo de preguntas es mayor.

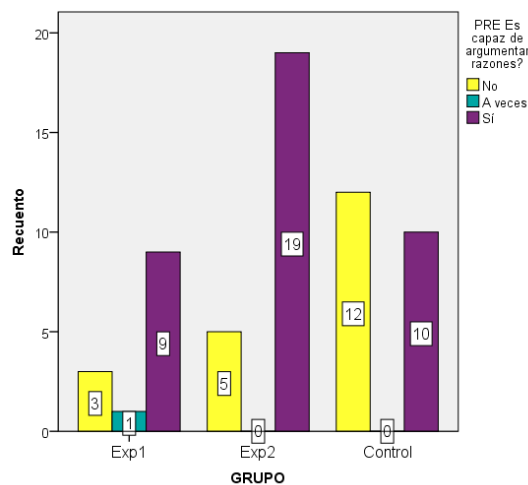


Figura 12. Pre-test. Respuestas a: ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?

Ítem 18: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?

En las situaciones en las que las alumnas se enfrentan a un problema, se analiza si pide ayuda y, en caso afirmativo, a quién acude en primer lugar. En la figura 13 se observan diferencias entre los grupos: en el Exp1, la mayoría no pide ayuda, y entre las alumnas que sí piden ayuda, la mayoría acuden a la maestra, mientras que algunas acuden a la maestra o a una compañera indistintamente. Sin embargo, en el Exp2, la mayoría de las alumnas piden ayuda a la maestra, aunque también hay un grupo que no busca ayuda. En el Control se observa una mayor variedad de respuestas, siendo muy parecido el número de alumnas que no piden ayuda, las que buscan a la maestra siempre cuando necesitan ayuda y las que buscan primero a una compañera. En este grupo, una minoría de alumnas pide ayuda en ocasiones a la maestra y en ocasiones a la adulta.

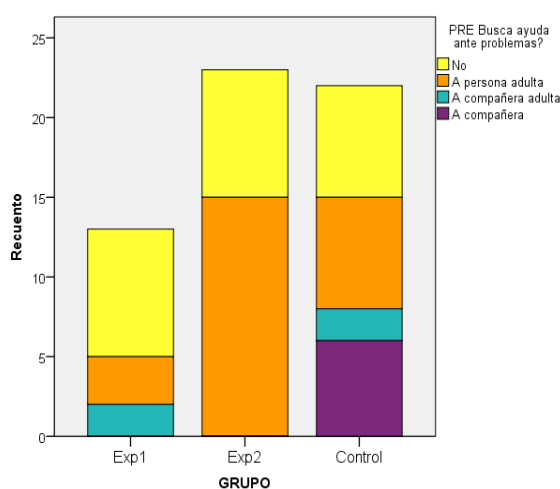


Figura 13. Pre-test. Respuestas a: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?

4.4. Intervención

Para llevar a cabo la intervención, que consistió en la aplicación del programa piloto en ambos Grupos Experimentales según se explica a continuación, se acudió al *Colegio A* y al *Colegio B* por las mañanas dos días a la semana respectivamente durante cuatro meses. El objetivo de este seguimiento fue realizar labores de observación en ambos Grupos Experimentales y comprobar que el programa piloto se llevaba a cabo.

- **Grupo experimental 1:**

A lo largo de estos meses –como se acordó inicialmente y siguiendo el programa propuesto– se introdujeron algunas variables en el día a día del grupo, comenzando por el fomento de realizar algunas tareas por ellas mismas antes de pedir ayuda, tales como abrocharse la bata. Del mismo modo, se procuró que la adulta no solucionase al momento el conflicto con el que llegaba la alumna, sino que se fomentase un diálogo para buscar una solución en conjunto. Además, se responsabilizó a la encargada del día de que fuera ella quien repartiese las galletas

de la merienda, aunque en ocasiones, cuando no había demasiado tiempo, la adulta decidía repartirlas ella. Por otra parte, se observó que había niñas que participaban siempre de forma reiterada en la asamblea y mostrando gran seguridad, mientras que había otras que apenas participan en el grupo, pero en ocasiones decían las respuestas en bajo tono o a la compañera de al lado. Para cambiar esta situación, durante las primeras semanas se propusieron algunos temas que les pudieran resultar de interés a estas alumnas y a hablar de situaciones ocurridas en el centro en las que ellas se encontraban inmersas, de forma que al pedir soluciones ellas conocieran la realidad y pudieran participar con mayor confianza. Con esto se pretendía que se habituasen a hablar en el gran grupo y que se sintieran seguras para hacerlo. Además, cuando se pidieron soluciones a los conflictos ocurridos en el aula o en el patio, se intentó que todas participasen preguntándoles directamente, dando tiempo necesario para pensar y sin ejercer presión si no sabían qué contestar. También se plantearon problemas relacionados con el centro para que ellas pudieran pensar soluciones como parte activa del mismo, aunque finalmente esta práctica no se llevó a cabo en demasiadas ocasiones. Un ejemplo de esta situación:

Uno de los patios del colegio en el que juegan las alumnas de infantil está cubierto por un tejado de chapa. Se les planteó a las alumnas la situación de que, tras los días de fuerte viento, el tejado se ha volado dejando el patio al descubierto, lo que imposibilita su utilización los días de lluvia. Se les preguntó por las posibles soluciones para hacer frente a dicho problema:

- Mario¹⁸: *podríamos venir en avión al cole.*
- Jorge: *hay que buscar una tapa para tapar el patio.*
- Sergio: *una tapa de cubo.*
- Jorge: *no, hacemos una de madera para pegarla. Vamos encajando maderas.*
- Mario: *o encontramos una grandísima...*
- Amaia: *si alguien se sube [al tejado para colocar la tapa], se puede caer.*
- Adulta: *¿y qué tiene que hacer para no caerse?*
- Amets: *atarse con una cuerda.*
- Mario: *subir con una escalera.*
- Pablo: *con una grúa de escalera.*
- Jorge: *hay unos señores que arreglan los tejados.*
- Adulta: *¿tendríamos que llamar a esos señores?*
- Jorge: *¿y cómo entran con el camión en el colegio? ¡ah! Pueden subir por el patio de los mayores.*
- Aratz: *tienen que poner el cole grande.*
- Sergio: *uno se tiene que atar una cuerda a la cintura y el otro el otro extremo.-* Cuando salen al patio, Sergio se fija y retoma la conversación- *¡ah! ¡ya sé, mira! Se pueden enganchar [con la cuerda] a esos hierros-* señala unas vigas que se ven en el techo.

Por otra parte, se comenzó a reflexionar sobre los cuentos que se leen en el aula, preguntando

¹⁸ Los nombres que aparecen en las reproducciones de conversaciones en este documento no son reales. Los verdaderos nombres de las alumnas han sido sustituidos para proteger la privacidad de las menores.

cómo se sienten los personajes, qué pueden hacer y conversando sobre lo ocurrido para intentar también extrapolarlo a las situaciones cotidianas que viven nuestras alumnas.

- Adulta: *¿cómo se sienten los personajes del cuento?*
- Amanda: *están asustados porque ya no pueden volver a casa.*
- Adulta: *¿qué pueden hacer para solucionar el problema?*
- Araia: *pueden coger una cuerda y atar las dos naves con ella.*
- Alejandro: *pues... en la luna siempre hay estaciones espaciales, ¿no? Pueden coger un cable y ponerlo [en la nave].*
- Adulta: *imaginaos que os vais a vivir con vuestra familia a otro país muy lejos y entonces ya no podéis venir más a este cole ni ver a vuestras amigas y amigos, ¿cómo os sentiríais?*
- Alejandro: *contento... porque puedo ver cosas diferentes*
- Araia: *triste*
- Adulta: *¿y qué podríais hacer para hablar con vuestros amigos y amigas?*
- Domingo: *le puedo preguntar a la gente a dónde se camina para llegar a esta clase para ver a los amigos.*
- Adulta: *¿y si estás muy lejos y no puedes llegar caminando?*
- Domingo: *hay que avisar a un autobús*

Se les preguntó en alguna ocasión por los cambios que les gustaría ver en el aula y en el centro, si creían que algo no funcionaba bien, si se les ocurrían ideas sobre cómo mejorar, etc.

- Adulta: *¿qué te gustaría que hubiese en el cole que ahora no tenemos?*
- Alberto: *una luz nueva para ver mejor*
- Irune: *una piscina*
- Adulta: *¿qué te gustaría cambiar en la clase?*
- Luis: *el perchero, porque no me gusta el desorden que hay*
- Oskar: *las canciones porque hacen mucho ruido y no puedo escuchar bien*
- Varias niñas: *¡las fichas!*

Además, se reflexionó en común sobre las normas del grupo, el porqué de su necesidad y si consideraban necesario cambiar o añadir alguna.

- Julene: *no pegar*
- María: *ayudar a las compañeras*
- Adulta: *¿por qué?*
- Iñigo: *porque somos amigos*
- Javier: *porque somos como una familia*

Este tipo de prácticas estaban pensadas para llevarlas a cabo con cierta regularidad, pero finalmente se realizaron con menor frecuencia de lo esperado.

Respecto a la primera parte de la asamblea en la que la responsable del día escribía la fecha, hace la suma, etc., nos dimos cuenta de que hay niñas que necesitaban la constante aprobación

de la adulta para que les asegurase que estaba bien y poder continuar. Para ello, se comenzó a no darle la respuesta inmediatamente, sino a contestarle con preguntas del tipo: “¿tú piensas que está bien así?”, para que no se acostumbrasen a recibir una afirmación cada vez que daba un paso, sino que preguntase cuando realmente no estaba segura o que se acostumbrase a que al terminar revisarían juntas lo que ha escrito. Otras alumnas se bloqueaban por falta de seguridad y al sentirse expuestas cuando no tenían muy claro qué debían hacer en ese momento. Al encontrarse con una actitud de enfado o desesperación por parte de la adulta, el nerviosismo y la inseguridad aumentaban, por lo que no eran capaz de salir de ese bloqueo. Para resolver esta situación, se propuso que esta alumna pudiera pedir ayuda a una compañera de forma que formasen un equipo. Aunque ella fuera la que debía realizar la mayor parte de las tareas, el ambiente así era más relajado y no sentía que estaba en una situación de evaluación continua o amenaza. En el último mes de curso se sugirió modificar la asamblea como se había realizado en el grupo experimental 2 [en el apartado dedicado a este grupo se puede leer cómo se realizó] porque se observó que cada vez atendían menos cuando una compañera estaba realizando la parte en la que se mira el tiempo, se pone la fecha, etc. y muchos días esta actividad se alargaba en exceso para lograr que quien lo realizaba centrarse su atención en ello y que el resto mostrase una actitud de escucha atenta. La profesora estuvo de acuerdo con esta idea y pensaba que podía ser positivo porque comentaba que muchas alumnas estaban aburridas de esta práctica repetitiva. Sin embargo, la asamblea continuó hasta el final de curso ya que finalmente la tutora consideró que había niñas que todavía no tenían adquirido estos hábitos.

La maestra del grupo elaboró un sociograma con las alumnas para reforzar los lazos entre ellas, ya que había habido algunos casos llamativos que preocupaban a la docente. Tras esto, decidió elaborar grupos de trabajo para que las pequeñas se ayuden entre sí y trabajasen de forma colaborativa superando sus diferencias y encontrando puntos positivos en común. En este momento se aprovechó para sugerir el trabajo por equipos de manera que ellas decidiesen la actividad que querían realizar primeramente, aunque al finalizar el día todas rotasen por todos o la mayoría de los rincones. A pesar de que sólo había tres grupos, se acordó con la profesora establecer cuatro rincones para que así todas tuvieran la oportunidad de elegir y hubiera más variedad: el de trabajo de mesa, el de juego libre, el de cuentos y el de puzzles. Como el grupo de trabajo era fijo, se propuso que cada una expusiera sus preferencias y después debían ponerse de acuerdo dentro del grupo para escoger una de las opciones de entre las preferidas de los componentes del equipo. Se elaboraron unos carteles con los iconos de cada grupo y con las opciones a elegir, de forma que ellas pudieran colocar la opción correspondiente junto al icono de su grupo.

El primer día que se realizó esta práctica resultó muy satisfactoria y positiva porque las alumnas establecieron un diálogo y, con la guía de la adulta a través de preguntas, argumentaron las razones por las que preferían empezar con una determinada actividad. Además, se observó que llegaban a acuerdos sin que se produjeran conflictos y finalmente colaboraron contentas unas con otras en el trabajo escogido. Esta práctica se realizó en otras ocasiones, pero no se convirtió en una rutina, a pesar de que la profesora nos contó que las alumnas pedían poder elegir y hacerlo de esta forma.

Se comenzó a realizar periódicamente una actividad propuesta en el libro *La Asamblea en clase* (Romera y Martínez, 2007), que nos resultó de gran interés para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la elaboración de respuestas alternativas. Esta consiste en proponer situaciones que comiencen con la frase “¿qué pasaría si...?” y animar a las alumnas a reflexionar sobre ella y aportar sus ideas. Para ello se realizó un corcho en el que se escribió el comienzo de la frase y donde se podían pegar las diferentes cuestiones que planteaban tanto las adultas como las alumnas. Esta actividad se presentó inicialmente con una marioneta de un duende, quien explicó que vivía en el monte y tenía muchas dudas y sentía curiosidad por resolverlas. El duende les pidió ayuda para resolver estas cuestiones. Esta actividad resultó especialmente motivadora en este grupo ya que todas participaron numerosas veces y surgieron reflexiones interesantes con las que se retroalimentaron entre unas y otras.

- Adulta: *¿qué pasaría si se deshiciera el Polo Sur?*

- Pablo: *se convierte en agua.*

- Amaia: *se derrite el agua...*

- Araia: *no, no se derrite. Se calienta el agua.*

- Adulta: *¿y qué hacemos con toda esa agua?*

- Sergio: *se va a las playas.*

- Helena: *y que no hay pingüinos. Tenemos que convertir el agua en hielo.*

- Alejandro: *los pingüinos irían al Polo Norte, donde viven los osos polares.*

- Alejandro: *Araia, si se calienta mucho el agua nos quedamos sin agua y las personas mueren porque no pueden beber, ni ducharse, ni bañarse...*

- Adulta: *¿qué pasaría si no pudiéramos oír nada?*

- Sergio: *no podríamos poner la fecha ni nada.*

- Amaia: *y nos aburriríamos.*

- Mario: *pues nos quedamos sordos. Le decimos a los demás que no hablen, hablamos nosotros y ya está.*- Le explicamos que si no escuchas no puedes contestar o tener una conversación y hacemos la prueba pidiéndole que se tape los oídos. Mientras tanto, le hacemos una pregunta y después le pedimos que se quite las manos de las orejas y responda. Se sorprende y dice que no sabe qué tiene que responder.

- Sergio: *podríamos hablar con walkies.*

- Adulta: *pero no oyes...*

- Sergio: *¡ah! Pues te pones una cosa que se mete en la oreja, como los abuelos.*

- Adulta: *¿y no nos podríamos comunicar de otra forma?*- las alumnas se quedan pensando- *aquí hay alguien que no habla mucho y la entendemos.*

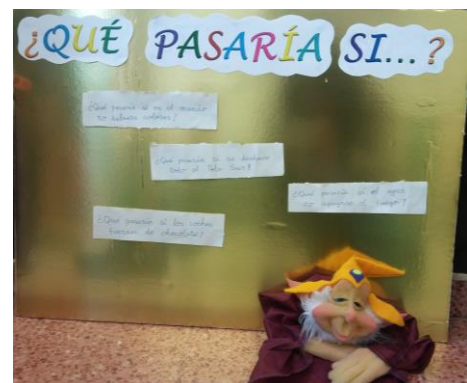
- Sergio: *¡ah! ¡Ya sé! ¡Con gestos! ¡Como Irati!*

Tras esta conversación, Irati tuvo su momento de protagonismo y, con la ayuda de la maestra, les contó a sus compañeras un cuento con el que trabajaba con la profesora de apoyo. En él había animales de los que se señalaban sus características y colores. Ella enseñó las imágenes, dijo alguna palabra e hizo los gestos correspondientes mientras la adulta lo fue narrando con palabras. El resto de alumnas permanecieron muy atentas imitando los gestos de Irati y queriendo memorizarlos, por lo que le preguntaron una y otra vez para tenerlo claro.



Además, desde este día, hubo alumnas que aprovechaban diferentes espacios y momentos para plantearse entre ellas cuestiones de este tipo, como por ejemplo esta conversación durante la hora de la merienda:

- Sergio: *¿qué pasaría...?*
- Alejandro: *si...*
- Sergio: *no hubiera wifi*
- Alejandro: *no hubiera comida*
- Sergio: *nos morimos*
- Alejandro: *no, podríamos beber agua*
- Mario: *¿y si no nos gusta el agua?*
- Alejandro: *podemos comer peces*
- Mario: *¡qué asco!- y llega la hora de recoger e irse al patio.*



En este grupo los miércoles las alumnas traían fruta para compartir. Cada semana era la profesora la encargada de preparar esta fruta mientras las niñas terminaban la ficha o jugaban. Se propuso que fueran las niñas, el lugar de la maestra, las que pelasen y cortasen la fruta para después compartirla. Se acordó que serían plátanos (ya que resulta más fácil para pelar y cortar) y que utilizarían cuchillos que se pidieron en el comedor, los cuales tenían la punta redondeada y no tenían el canto afilado. El día que se llevó a cabo esta actividad por primera vez, las niñas se sorprendieron al saber que iban a ser ellas las encargadas de preparar la fruta. Antes de empezar, se repartieron tres plátanos en cada mesa, en las que había seis niñas, y se preguntó cómo se iban a pelar el plátano. Se aprovechó para trabajar la resolución de problemas porque no había un plátano para cada una pero todas debían participar. A Alejandro se le ocurrió que unas podían pelarlo y otras podían cortarlo. Mario dijo que se podía partir el plátano para que hubiera para todas y Jorge añadió que se debían partir por la mitad para que todas tuvieran lo mismo. A continuación, gracias a esto, se trabajaron también las matemáticas. Algunas alumnas estaban emocionadas y querían empezar cuanto antes, sin embargo, hubo otras que temían utilizar el cuchillo. Algunas no sabían cómo empezar y miraban a la adulta para que le ayudase, otras tomaron la iniciativa y otras se ayudaron entre ellas. Finalmente, todas se animaron a probar y con sus comentarios se pudo comprobar su grado de satisfacción con la experiencia, incluso para aquellos que al principio habían sido reticentes a utilizar el cuchillo y estaban convencidas de que no lo iban a hacer. Cuando

terminaron con el plátano, la profesora les dio trozos partidos de diferentes frutas, tales como manzana, kiwi o fresas. Inmediatamente las niñas comenzaron a cortar con el chuchillo estas piezas para hacer trozos más pequeños, aunque estaban más duras que el plátano y les resultase más complicado. Se les dejó experimentar bajo una atenta supervisión. El resultado final fue que ese día comieron más fruta que ningún otro y, cuando se les preguntó, todas decían estar muy contentas y se podía comprobar que se sentían orgullosas y con confianza por haber realizado esta labor en lugar de esperar a que alguien lo hiciera por ellas. Además, más de una comentó que iba a contarlo en casa para explicar que ahora ya sabía utilizar el cuchillo y podría hacerlo en casa también. Aunque esta actividad no se realizó cada semana a partir de ese momento, las alumnas sí comenzaron cada semana a pelar la fruta que podían. Además, cabe destacar que, pasado un mes de esta actividad, algunas alumnas contaron que ahora a veces ayudaban a sus familias a cocinar porque ya sabían cómo cortar.



Otro de los días, se acudió a un mercado cercano al centro para comprar todo lo necesario para hacer sándwiches. De esta manera el alumnado pudo comprobar dónde se adquirieron los ingredientes, la forma de obtenerlo y el funcionamiento del mercado. A continuación, se hicieron sándwiches en el aula para disfrutar en la merienda, en lo que las alumnas participaron.



Grupo experimental 2:

Teniendo presente la organización del aula y rutina del día en este grupo (descritas en el apartado 4.3.1), a lo largo de los meses en los que el proyecto se llevó a cabo, se acordó con el docente cambiar la asamblea y el orden de la rutina, lo que encajaba sin problema con nuestra propuesta. Por ello, a la vuelta de las vacaciones del segundo trimestre, el día comenzaba con cuarenta minutos de actividad libre para que el alumnado escogiese qué actividad hacer de entre las propuestas en dichos rincones. Se mantuvieron los rincones descritos en el apartado anterior, pero se rompieron los grupos preestablecidos y el orden en el que las alumnas rotaban por ellos, ya que ahora decidían cuál utilizar. Se llegó al acuerdo con ellas de que debían ser responsables de completar un número de fichas determinado al finalizar la semana, pero podían escoger cómo organizar este tiempo a lo largo de la misma. Se acordó también proponer al alumnado que no permaneciera siempre en el mismo rincón realizando la misma actividad. En los casos en los que esta práctica persistía, se estableció un diálogo con la menor en cuestión cuando fue necesario. Se propuso elaborar un cuadrante con los rincones y el alumnado para que las niñas fueran indicando en qué rincón estaban cada día y tener así un registro semanal, pero finalmente esto nunca se realizó y este seguimiento se hizo a través de nuestra observación y la del tutor. Tras esta primera actividad matutina, se daba paso a la asamblea, en la que también se introdujeron cambios en este periodo, quedando reducida a media hora en la que se aprovechaba para debatir sobre temas interesantes o necesarios, así como para escuchar aquello que el alumnado quisiera contar. Seguía habiendo una responsable del día y esta debía cerciorarse de quién faltaba, pero se eliminaron las rutinas del tiempo, la fecha, etc., conceptos que el grupo ya tenía bien interiorizados. El resto de rutinas y horarios del día se mantuvieron iguales.

Aunque, como se menciona en el apartado anterior describiendo el funcionamiento del aula, se fomentaba la participación de las alumnas en la asamblea, se observó que algunas de ellas apenas hablaban, por lo que se sugirió que se promoviese su participación a través de preguntas en temas abiertos o de opinión, sin ejercer presiones. Lo mismo ocurría respecto al permiso que tienen para coger el material necesario ya que, a pesar de ser así y estar casi todo a su alcance, había quienes preferían pedirlo o esperar a que se lo diesen, por lo que también se incidió en esta práctica de autonomía.

En las asambleas, se aprovechaba para resolver los conflictos en grupo de una forma común dando -en mayor medida en estos meses- la oportunidad a todas para que expresasen sus opiniones, versiones, ideas y sugerencias; en este caso nuevamente se sugirió que se impulsase la participación de aquellas que eran más reservadas en este aspecto. Además, aunque esta práctica finalmente no se repitió con tanta frecuencia como se había planteado en nuestro programa, cuando se leía un cuento en gran grupo, se formulaban cada vez más preguntas de tipo reflexivo para que el alumnado propusiera finales alternativos a los cuentos u otras soluciones a los conflictos presentados, las preguntas también estaban relacionadas con el fomento de la educación emocional y la empatía a través de la identificación de los sentimientos de los personajes del cuento y el porqué de estos. Igualmente se intentaba que extrapolasen estas situaciones a su vida cotidiana, de forma que los conflictos trabajados en el

cuento y su resolución pudieran tratarse en la vida real si se enfrentaban a ellos. Además, en la asamblea también se comenzaron a proponer algunas situaciones que ocurrían o podrían ocurrir en el centro para acordar cómo resolverlas y así hacerles partícipes de lo que ocurría en el colegio, fomentando su responsabilidad como miembros activos del mismo. Otro elemento destacable incorporado en la asamblea, que estaba propuesto en el programa inicial para desarrollar el proyecto, era preguntar con cierta regularidad por elementos que les gustaría encontrar en el centro o en el aula o que consideran necesarios y por qué, así como en alguna ocasión se preguntó qué es lo que más le gustaba y lo que menos, qué cambiarían y por qué. Esto sustituye al buzón de sugerencias que se propuso inicialmente en el programa, ya que este finalmente no hubo oportunidad de probarlo. Se reflexionó en alguna ocasión sobre las normas establecidas, las cuales el profesor indicó que fueron consensuadas con el alumnado, aunque dirigidas y sugeridas en su mayor parte por el adulto. También se preguntó en determinados momentos ocasionales si incorporarían alguna norma nueva a las ya pactadas o si consideraban que alguna era innecesaria. En esta línea, se utilizó la actividad de “¿qué pasaría si...?” descrita en el grupo anterior. En un primer momento, la continuación a esta frase era propuesta por las adultas (tanto la investigadora como el docente) pero, a medida que pasó el tiempo, fueron las propias alumnas las que sugerían nuevas situaciones comenzando con esta frase. A continuación, se presentan algunos ejemplos propuestos por las docentes y las respuestas de las alumnas o las situaciones en las que desembocaron:

- Adulto: *¿Qué pasaría si el agua no apagara el fuego?*
- Marc: *podríamos soplar.*
- Haritz: *el agua se derretiría... podríamos hacer así con las manos -agitando las manos- y echar aire.*
- Clara: *pero si echamos aire y hay una casa al lado, se quema.*
- Irene: *se haría más y más grande el fuego...*
- Luis: *pues echamos el agua en la lava y se convierte en piedra.*

En otra ocasión la pregunta era “¿qué pasaría si no pudiéramos ver?”. Las alumnas comenzaron a pensar sobre cómo sería la vida sin poder ver, cómo harían las cosas del día a día, con qué herramientas se ayudarían (un palo, un perro, otra persona...) y un niño contó la historia de cómo vivía su abuelo, que no podía ver. Esta situación fomentó su curiosidad y comenzaron a cerrar los ojos y a explorar por el aula. Una alumna preguntó cómo podrían bajar las escaleras y el maestro propuso intentarlo. Las alumnas bajaron las escaleras con los ojos cerrados hasta el piso inferior y allí siguieron caminando, para intentar después identificar a las compañeras tan sólo por el tacto o el olor. Regresaron a la clase también sin ver y de esta forma las alumnas comprobaron las dificultades que suponen, para una persona que no ve, las rutinas cotidianas y sencillas para nosotras. En grupo se habló sobre la experiencia y se compartieron las dificultades encontradas y las emociones vividas.

4.5. Evaluación cuantitativa

Una vez detallada la muestra, sus características y la intervención realizada en cada centro, se presenta a continuación la evaluación cuantitativa. En primer lugar, se muestra el instrumento de evaluación utilizado para la medición del desarrollo de la autonomía en las participantes. Finalmente, se presentan los resultados comparando los del pre y post-test de cada ítem.

4.5.1. Instrumentos de evaluación

La evaluación de la autonomía infantil se centra en la de los principales indicadores reseñados en la fundamentación teórica: exploración de límites, experimentación de posibilidades, investigación y conocimiento de sí misma, autorregulación, empatía y emociones, resiliencia, diálogo y reflexión, pensamiento crítico, participación, toma de decisiones, análisis de consecuencias, responsabilidad, resolución de problemas, creatividad. La búsqueda de instrumentos debidamente validados que pudieran ser de utilidad para efectuar la evaluación planteada en las edades consideradas no permitió encontrar instrumentos de medida que respondieran a los planteamientos efectuados. Consideramos que fue debido, por una parte, al amplio concepto de autonomía que se presenta y se pretende medir y, por otra, a la edad de las participantes intervinientes en esta investigación. Sin embargo, en nuestra búsqueda se encontraron diversos instrumentos que posibilitaban medir el desarrollo de la autonomía para personas adultas o menores que no se encuentran en la etapa de Educación Infantil.

A partir de aquí, se consideró la necesidad de tomar como referencia el procedimiento seguido en otras investigaciones para medir las variables objeto de estudio en alumnas de diferentes niveles educativos y adaptar/adecuar los tests elaborados.

Entre las herramientas que han utilizado en otras investigaciones, como base en la elaboración de nuestro instrumento de evaluación, se consideran las siguientes:

- Dispositional Index of Autonomous Functioning scale (IAF). (Weinstein, Przybylski, Ryan, 2012).
- The Cincinnati Autonomy Test Battery (CATB). (Banta, 1970).
- Worthington Autonomy Scale (WAS). (Anderson, Worthington, Anderson, Jennings, 1994).
- Inventario de Factores Personales de Resiliencia. (Salgado, 2005).

Partiendo de esta información y del concepto de autonomía presentado en apartados anteriores, se diseñó el instrumento de medición “Nivel de Desarrollo de Autonomía en Alumnado de Educación Infantil”¹⁹, que se aplica en esta investigación. Es de elaboración propia y consta de 24 ítems.

¹⁹Anexo II. Instrumento de Medición: Nivel de Desarrollo de Autonomía en Alumnado de Educación Infantil

Este instrumento se utilizó en las aulas que las alumnas usan habitualmente en su rutina diaria. Para completar el test de cada alumna, se propusieron una serie de situaciones y/o se plantearon determinadas cuestiones a partir de las cuales se recogieron sus reacciones y respuestas, que, a su vez, se utilizaron para que la investigadora rellenase el cuestionario correspondiente de cada participante.

El cuestionario, que se presenta en el anexo II: “Instrumento de Medida. *Nivel de Desarrollo de Autonomía en Alumnado de Educación Infantil*”, consta de ítems que miden distintos aspectos con diferentes formatos y escalas.

La estructura del cuestionario, coherente con las interrelaciones descritas en la fundamentación teórica y graficadas en la figura 1, es la que se concreta en las tablas siguientes. En ellas se detallan los aspectos/factores e ítems que se consideran en cada uno.

Tabla 9

Ítems relacionados con el diálogo y la reflexión

DIÁLOGO Y REFLEXIÓN
1. Número de veces que participa en la asamblea durante una semana
7. ¿Propone normas nuevas según situaciones que acontecen?
8. ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?
9. ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?
11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?
14. ¿Expresa cómo se siente ante un conflicto?
17. ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?
18. ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?
23. ¿Expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?
24. ¿Es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

Tabla 10

Ítems relacionados con el pensamiento crítico

PENSAMIENTO CRÍTICO
8. ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?
10. ¿Aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?
17. ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?
23. ¿Expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?

Tabla 11

Ítems relacionados con la participación

PARTICIPACIÓN
1. Número de veces que participa en la asamblea durante una semana
7. ¿Propone normas nuevas según situaciones que acontecen?
9. ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?
10. ¿Aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?
11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
16. ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?
17. ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?
23. ¿Expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?

Tabla 12

Ítems relacionados con la toma de decisiones

TOMA DE DECISIONES
2. ¿Va sola al baño?
5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?
6. ¿Pide siempre permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?
11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
16. ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?
18. ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

Tabla 13

Ítems relacionados con el análisis de consecuencias

ANÁLISIS DE CONSECUENCIAS
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

Tabla 14

Ítems relacionados con la responsabilidad

RESPONSABILIDAD
2. ¿Va sola al baño?
5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?

Tabla 15

Ítems relacionados con la resolución de problemas

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
2. ¿Es capaz de hacer sola las tareas necesarias para ir al baño?
5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?
7. ¿Propone normas nuevas según situaciones que acontecen?
11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
16. ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?
18. ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

Tabla 16

Ítems relacionados la creatividad

CREATIVIDAD
11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

Tabla 17

Ítems relacionados con la autorregulación

AUTORREGULACIÓN
4. ¿Qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias (abrir envoltorio, abrochar botones, etc.)?
12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?
18. ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

Tabla 18

Ítems relacionados con la empatía y las emociones

EMPATÍA Y EMOCIONES
14. ¿Expresa cómo se siente ante un conflicto?
19. ¿Muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?
22. ¿Identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?

Tabla 19

Ítems relacionados con la resiliencia

RESILIENCIA
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
18. ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

Tabla 20

Ítems relacionados con la exploración de límites

EXPLORACIÓN DE LÍMITES
5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?
6. ¿Pide siempre permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?
8. ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

Tabla 21

Ítems relacionados con la experimentación de posibilidades

EXPERIMENTACIÓN DE POSIBILIDADES
5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?
6. ¿Pide siempre permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?
10. ¿Aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?
13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
16. ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?

Tabla 22

Ítems relacionados con la investigación y conocimiento de sí misma

INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO DE SÍ MISMA
2. ¿Va sola al baño?
9. ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?
14. ¿Expresa cómo se siente ante un conflicto?
17. ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?
24. ¿Es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

Una vez clasificados los ítems en base a su relación con los conceptos incluidos en el término de autonomía presentado en este documento, se procede a describir cada ítem y las situaciones en las que se han medido cada uno de ellos con el fin de completar los cuestionarios de las alumnas.

Para los ítems 1, 4 y 12 se utilizaron escalas numéricas. En los ítems 4 y 12 se ha utilizado una escala tipo Likert con siete valores otorgados a las respuestas ofrecidas por las alumnas, siendo 1 el menos grado de autonomía y 7 el mayor. El resto de ítems posibilitan respuestas dicotómicas.

Los ítems 1, 2, 3, 5, 6 y 11 se respondieron a través de la observación directa de cada alumna en su contexto rutinario en el aula en el periodo establecido para la elaboración tanto del pre-test como del post-test.

Ítems:

1. Número de veces que participa en la asamblea durante una semana.
2. ¿Va sola al baño?
3. ¿Es capaz de hacer sola las tareas necesarias para ir al baño?
5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?
6. ¿Pide siempre permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?
11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?

Para los ítems 4 y 18 se realizaron las siguientes situaciones: en el pre-test se le dio a cada alumna un sacapuntas con depósito que les resultaba complicado de abrir. Se les pidió que lo abrieran y se les entregó, registrando a continuación sus reacciones y conversaciones. Con esto se observó su respuesta, categorizada de la siguiente forma: si lo intentaban, si desistían rápidamente, si pedían ayuda sin intentarlo, si pedían ayuda una vez que habían probado ellas mismas, si después volvían a intentarlo o si una vez abierto por otra persona perdían el interés. En el post-test se repitió esta operación ofreciendo un contexto similar y en el mismo

momento de la mañana en el que se aplicó el pre-test. En este caso se cambió el sacapuntas por un bote que tenía una tapa con difícil apertura. Se registraron nuevamente sus reacciones.

Para los ítems 7 y 8 se establecieron momentos de reflexión en la asamblea de forma que se les preguntó sobre las normas, el porqué de las mismas y si consideraban necesario modificar alguna o proponer nuevas atendiendo a los acontecimientos recientes o a su experiencia hasta ahora en el aula.

Ítems:

7. ¿Propone normas nuevas según situaciones que acontecen?
8. ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

Para los ítems 9, 10 y 17 se formularon directamente las preguntas expuestas en estos: ítem 9. “¿qué es lo que más te gusta de la clase o del colegio?”, “¿y lo que menos?”, “¿por qué?” e ítem 10. “si pudieras cambiar alguna cosa de clase o del cole, cualquier cosa, ¿qué cambiarías?”. Para el ítem 17. “¿es capaz de dar una respuesta argumentada a las preguntas *por qué* o *por qué no*?” se preguntó “¿por qué?” a las alumnas en los ítems 9 y 10 y en los cuentos empleados para otros ítems, tal y como se presenta posteriormente. Esta pregunta se realizó en un contexto relajado en la que se les animó a participar y se dio tiempo a cada una para pensar en ello sin juzgar sus respuestas.

Para los ítems 12, 15 y 16 se provocó una situación a la que se enfrentaron en pequeños grupos y se anotaron sus reacciones y conversaciones. Cada pequeño grupo constaba de un número similar de alumnas en los tres centros. Ítems:

12. Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona? (Acude corriendo a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...)
15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?
16. ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?

En el pre-test, se les pidió que acudiesen a la clase con la excusa de coger algo o diciéndoles que se iba a leer allí un cuento, se les acompañó a la clase y al llegar se encontraron con la clase desordenada, es decir, las mesas y sillas tiradas por el suelo o apiladas unas encima de otras en algún rincón, lápices y material diverso (juguetes, vasos de plástico, macetas...) esparcidos por el suelo y objetos cambiados de lugar. En el post-test se mantuvieron los grupos del test inicial y el escenario que se planteó fue decirles que iban a jugar con unas marionetas que anteriormente les habían sido presentadas. Las marionetas estaban en el suelo y cuando las alumnas se disponían a cogerlas, en su mayoría estaban rotas (la cabeza estaba despegada del cuerpo); sin embargo, anteriormente ese mismo día, en la presentación de las marionetas, pudieron comprobar que estaban en perfecto estado.

Los ítems 13 y 14 y aquellos comprendidos entre el 19 y el 24 (ambos incluidos), se respondieron a través de un cuento, preguntas sobre el mismo y, tras su lectura, el

planteamiento de situaciones que guardaban cierta relación con el cuento y que fueran posibles en la vida de las alumnas.

Ítems:

13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?
14. ¿Expresa cómo se siente ante un conflicto?
19. ¿Muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?
20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?
21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?
22. ¿Identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?
23. ¿Expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?
24. ¿Es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

En el pre-test se utilizó el cuento de *De vuelta a casa* de Oliver Jeffers (2008). Durante el cuento se les preguntó a las alumnas cómo se sienten sus protagonistas y qué pueden hacer para solucionar el problema. A continuación, se les planteó dos situaciones: se les pidió que se imaginasen que estaban en el parque y, como estaban despistadas jugando, de repente se daban cuenta de que estaban solas y no encontraban a su familia porque se habían alejado demasiado jugando. Se les preguntó cómo se sentirían, por qué y qué harían para solucionar el problema. El segundo escenario planteado fue que se mudaban con su familia a un país muy lejos (se aprovechó para tratar uno de los países que están trabajando), por tanto, se cambiaban de casa y de colegio y ya no podían ver a sus amigas. Se les preguntó de nuevo cómo se sentirían y por qué y qué podrían hacer para mantener el contacto con las amigas (hablar o verse). Para el post-test se utilizó el cuento de *Crisol y su estrella* de Begoña Ibarrola (2006). Con él se plantearon cuestiones relacionadas con los sentimientos del protagonista y con la forma de solucionar su problema. Seguidamente se puso a las alumnas en la situación de que en la actuación final de curso se les olvidaba la canción/poema/guion del teatro que tenían que realizar, justo en el momento que les toca su intervención y sabiendo que su familia está viéndoles. Esta situación les resultó familiar al estar cerca del final de curso y la correspondiente actuación que en ese momento estaban preparando en clase. Se les preguntó cómo se sentirían y por qué y qué harían para solucionar el problema. Queremos destacar en este punto que no se esperaba una única respuesta correcta, sino que, mostrando en todo momento respeto y una actitud positiva hacia sus respuestas, se pretendía indagar el origen de estas o la reflexión que hay detrás de las mismas sin juzgar la respuesta en sí. Un claro ejemplo de esto se produjo en el cuento de *Crisol* en el que en principio las niñas deben identificar que Crisol está triste o nervioso o preocupado porque las estrellas no reciben su mensaje. Una de las niñas contestó que estaba contento. Al preguntarle con una actitud de curiosidad por qué pensaba ella que estaba contento, la niña contestó que porque era su cumpleaños. De este modo, su respuesta tiene un sentido completo que indica que ha entendido la historia y que sí es capaz de identificar los sentimientos de Crisol.

4.5.2. Análisis estadísticos

Una vez efectuada la recogida de datos, se procedió a la informatización de los mismos. Tras el análisis y detección de los posibles datos aberrantes y atípicos, se procedió, en los casos necesarios, a su depuración. A continuación se efectuaron los análisis estadísticos que fueron realizados haciendo uso del paquete SPSS en sus versiones 23 y 24 y el programa Excel 2000.

Los análisis fueron, básicamente, los siguientes: tablas de frecuencias, tablas de contingencia, correlaciones y comparaciones de medias, así como las correspondientes figuras que ayudan a una correcta y más fácil interpretación de los resultados.

Habida cuenta de las características de la muestra y de que las características iniciales de los dos Grupos Experimentales y el Grupo Control diferían de forma significativa entre sí, fue necesario rechazar la hipótesis nula de igualdad de las mismas en el punto de partida. Este hecho conllevó a que los análisis post de los resultados de la prueba piloto, y de las comparaciones efectuadas pre-post, tengan sólo un carácter exploratorio que, por otra parte, y teniendo en cuenta los objetivos de los análisis no invalidan las conclusiones obtenidas. De lo anterior, también se deriva la imposibilidad de presentar los indicadores de la significatividad de las diferencias y relaciones.

4.5.3. Resultados

En este apartado se presentan las comparaciones de los resultados entre el pre-test y post-test de cada grupo, de manera que se analizan las diferencias existentes entre los tres grupos. Se exponen los resultados siguiendo el orden de los ítems del test “Autonomía en Alumnado de Educación Infantil”. Los ítems 1, 4 y 12 son analizados como variables cuantitativas y el resto como variables cualitativas. En esta presentación de resultados se muestran tablas que especifican numéricamente los datos obtenidos y figuras para facilitar su comprensión.

Ítem 1: Número de veces que participa en la asamblea durante tres días de una misma semana.

Los resultados de las medias del ítem presentadas en la tabla 23 muestran que los Grupos Experimentales, tras la implementación del programa, mejoran más que el Control en cuanto a la participación de las alumnas, lo que sucede especialmente en el Exp1. Sin embargo, la desviación estándar nos muestra que no hay homogeneidad entre las alumnas. Como se observa en la figura 14, si nos centramos en el Exp1, se observa que en el pre-test hay una alumna (12) que sobresale por su alta participación rompiendo con la mediana del grupo, mientras que en el post-test ya no aparece de manera tan destacable. Esto sucede porque, tras la implementación del programa, en el mismo espacio y momento en que se mide la participación ya hay más alumnas que comunican sus opiniones, ideas y comentarios, lo que obliga a esta alumna a regular su intervención y favorece que la conversación fluya haciendo partícipes a más alumnas. En el caso del Exp2 los resultados del pre y del post-test son más uniformes y no existe un cambio importante entre estos, incluso hay algunas alumnas que empeoran sus resultados en el post-test, pero no en gran medida. Aquellas que mejoran, lo

hacen de manera más significativa, aunque no tanto como en el caso del Exp1. En cuanto al Control, se ve como, tanto en el pre como en el post-test, hay una alumna que destaca sobre las demás (pero no tanto como en el caso del Exp1), mientras que la variación de la participación del resto no es tan evidente, sino que tan sólo hay dos alumnas que no intervienen en el post-test con tanta frecuencia como en la primera evaluación (pre-test).

Con este ítem se comprueba que las alumnas de los Grupos Experimentales participan generalmente más en la asamblea tras la intervención del programa. Esto supone que la participación tienda cada vez más a ser más homogénea entre compañeras, de manera que aquellas que monopolizaban la conversación, ahora tengan que regularse en sus intervenciones. El programa de desarrollo de la autonomía en cuanto a la participación en grupo a la hora de expresar ideas, comentarios y opiniones, tiene mayor impacto en aquellas alumnas que apenas participaban antes, aunque todavía para algunas el programa piloto no ha sido suficiente como para animarlas a participar cuando desean expresar algo. Consideramos que se necesita una intervención más larga para lograr este objetivo en todas las alumnas.

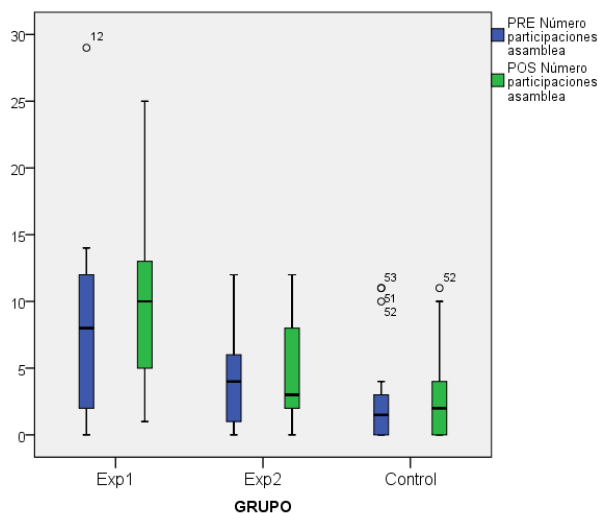


Tabla 23. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: número de veces que participa en la asamblea en tres días de una misma semana.

DIFERENCIAS ITEM 1 Post - Pre			
GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Exp1	2,3077	13	4,60769
Exp2	,5833	24	1,88626
Control	,1364	22	1,42413
Total	,7966	59	2,68957

Figura 14. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: número de veces que participa en la asamblea en tres días de una misma semana.

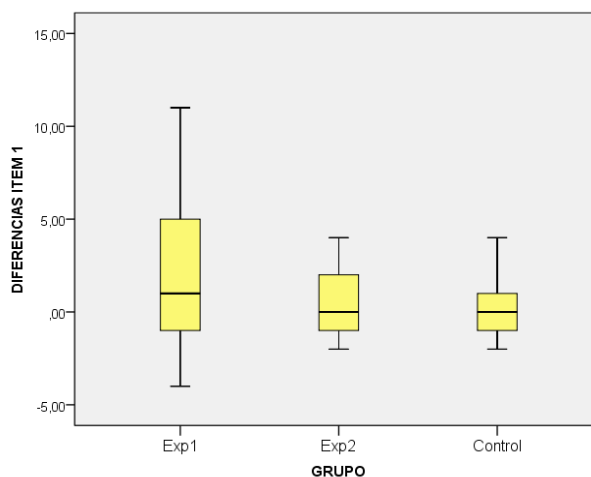


Figura 15. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: número de veces que participa en la asamblea en tres días de una misma semana.

Ítems 2 y 3: ¿Va sola al baño? y ¿Es capaz de hacer sola las tareas necesarias para ir al baño?

A pesar de que se considera que los ítems 2 y 3 plantean acciones importantes en el estudio de la autonomía que justifican su inserción en el instrumento de evaluación, habida cuenta de que las respuestas a los mismos son constantes (todas las alumnas efectúan la actividad antes y después de la intervención), no da lugar a efectuar un estudio comparativo de la ejecución de dichas acciones.

Ítem 4: ¿Qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?

Cuando las alumnas se enfrentan a situaciones cotidianas que suponen un reto para ellas, tales como abrir un envase o abrochar botones, reaccionan de formas diversas, como por ejemplo: buscan ayuda de forma inmediata, primero lo intentan por sí mismas, buscan ayuda para aprender a hacerlo y después intentan realizarlo ellas. En el ítem 4 se han valorado las reacciones de las alumnas en estas situaciones (tipo Likert de siete categorías), lo que nos obliga a presentar una figura distinta la del ítem 1.

La figura 16 muestra que las reacciones de los tres grupos han variado entre el pre-test y el post-test y son más autónomas en la segunda evaluación (post-test), especialmente la mejoría se muestra en ambos Grupos Experimentales y concretamente en el Exp2. Sin embargo, en la tabla 24 la desviación estándar muestra que no hay homogeneidad en las respuestas de las alumnas de los grupos.

La figura 17 señala que una alumna (11) del Exp1 empeora su puntuación en el post-test para este ítem. Las respuestas del resto de alumnas de los dos Grupos Experimentales correspondan a acciones más autónomas en el post-test que en el pre-test, es decir, todas mejoran su puntuación en este ítem. Esta mejoría es mayor en el Exp2. En el Exp1 hay una alumna (2) que destaca entre las demás porque su mejoría es muy grande. En el Control un 25% de las alumnas empeoran en sus respuestas del post-test. El 50% de las alumnas de este grupo mejoran, pero no tanto como los Grupos Experimentales. En este grupo hay tres alumnas (44, 55, 50) que destacan en su mejoría en comparación a las demás alumnas de su grupo, pero están dentro de los valores obtenidos por muchos de las alumnas del Exp2.

Los resultados obtenidos en este ítem indican que la intervención del programa es muy positiva para las alumnas cuando se miden sus reacciones ante situaciones cotidianas en las que necesitan ayuda. Las alumnas cada vez en mayor medida intentan lidiar por sí mismas con estas tareas que les resultan complejas. En los casos en los que no sean capaces por sí mismas, buscan ayuda pero mostrando atención para a continuación poder realizar por sí misma la acción en cuestión.

Tabla 24. Comparación Pre-test y Post-test.
 Respuestas a: ¿qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?

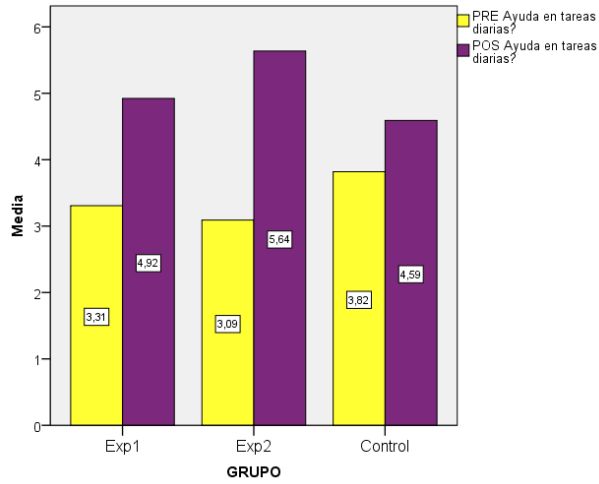


Figura 16. Comparación Pre-test y Post-test.
 Respuestas a: ¿qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?

DIFERENCIAS ITEM 4 Post - Pre

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Exp1	1,6154	13	1,70970
Exp2	2,5455	22	1,68261
Control	,7727	22	1,60154
Total	1,6491	57	1,80763

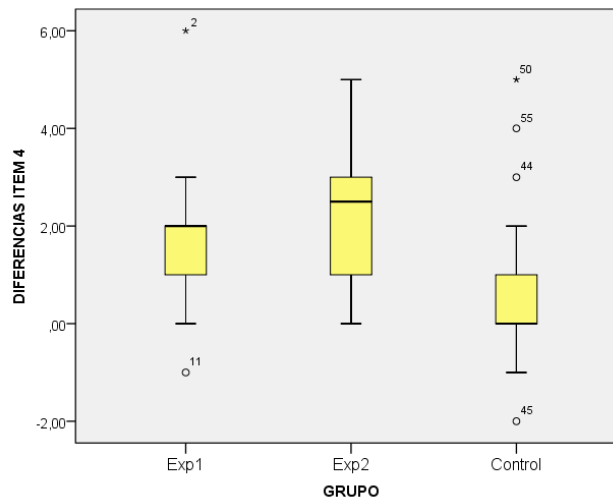


Figura 17. Comparación Pre-test y Post-test. Respuestas a: ¿qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias?

Ítem 5 ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?

Se observa en la tabla 25 que, en la evaluación del pre-test, tanto el Exp1 como en el Exp2, ninguna alumna coge el material que está a su alcance. Tras la implementación del programa, se produce un gran cambio ya que ahora todas las alumnas de ambos grupos cogen el material necesario. Sin embargo, en el Control no se aprecia ninguna variación entre el pre y el post-test.

De aquí se deriva que trabajando la confianza e incidiendo en que sean ellas las que busquen pequeñas soluciones a sus problemas y dejando de proporcionarles siempre todo lo materialmente necesario en el instante en que lo piden, las alumnas aumentan su autonomía teniendo la seguridad necesaria para buscar los utensilios que requieren y eliminando esa dependencia de otra persona.

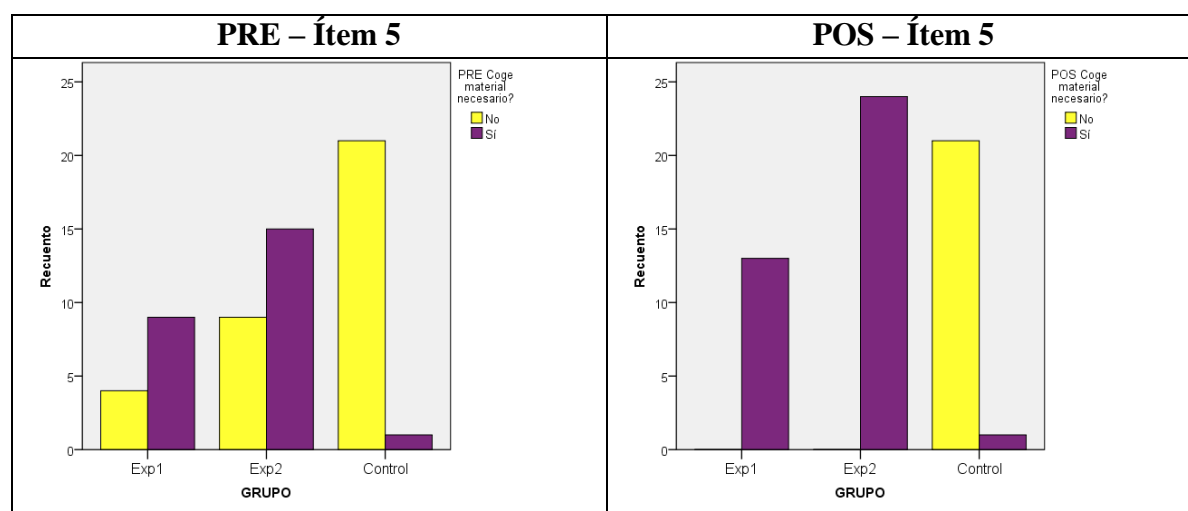


Figura 18. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿coge el material que necesita si está a su alcance?

Tabla 25

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿coge el material que necesita si está a su alcance?²⁰

				POS ¿Coge material necesario?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Coge material necesario?	No	0	4
			Sí	0	9
	Exp2	PRE ¿Coge material necesario?	No	0	9
			Sí	0	15
	Control	PRE ¿Coge material necesario?	No	21	0
			Sí	0	1

²⁰ Indicamos los valores de las frecuencias en las que los cambios son de mayor relevancia.

Ítem 6: ¿Pide permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?

Observando la figura 19 y la tabla 26, se aprecia de nuevo con un gran cambio entre el pre-test y post-test de los Grupos Experimentales, pero sin ninguna variación en el Grupo Control. Las respuestas de este ítem están relacionadas con las del ítem 5: en el caso del Control, la alumna que coge el material cuando lo necesita tanto en el pre como en el post-test, es la misma que no pide permiso para ello. En el grupo Exp1 hay una alumna que, a pesar de que en el post-test coge el material cuando lo necesita sin esperar a que otra persona se lo dé, todavía pide permiso para ello, asegurándose cada vez de que tiene la aprobación de la maestra para esta acción. En el Exp2, el incremento de autonomía respecto a estas tareas se incrementa en paralelo en ambos ítems, de manera que aquellas alumnas que tras la implementación del programa cogen el material cuando lo necesitan, ya no piden permiso para ello porque saben que tienen acceso a este.

Las alumnas ahora son conscientes de que existe un acuerdo previo entre ellas y la maestra y sienten la seguridad necesaria para acceder a los materiales disponibles cuando lo requieren. Esto supone comenzar a realizar pequeñas acciones sin necesidad de buscar la aprobación de la adulta en situaciones similares.

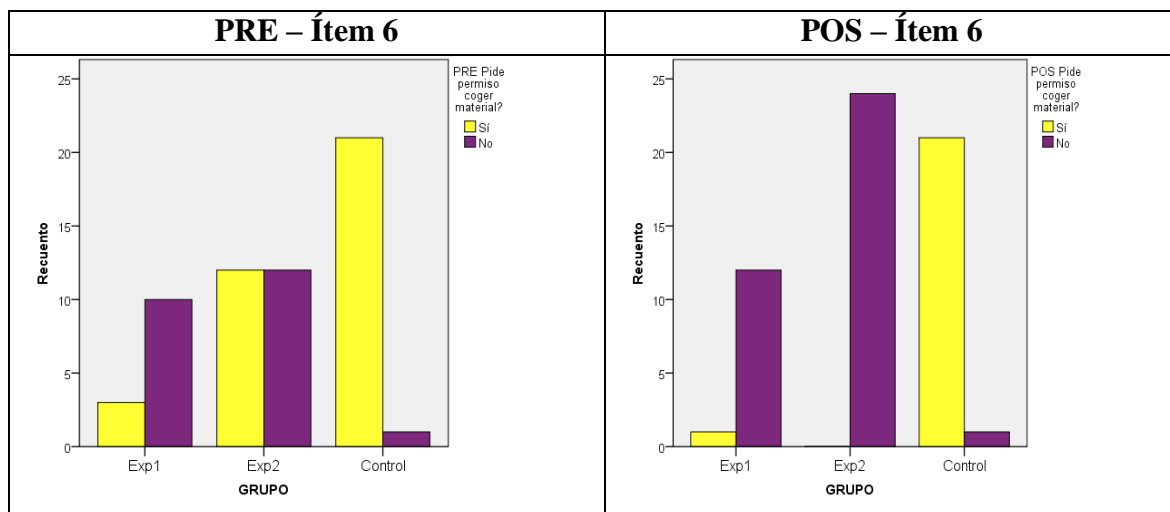


Figura 19. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿coge el material que necesita si está a su alcance?

Tabla 26

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿pide permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a este si lo necesita?

				POS ¿Pide permiso coger material?	
				Sí	No
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Pide permiso coger material?	Sí	1	2
			No	0	10
	Exp2	PRE ¿Pide permiso coger material?	Sí	0	12
			No	0	12
	Control	PRE ¿Pide permiso coger material?	Sí	21	0
			No	0	1

Ítem 7: ¿Propone normas nuevas según situaciones que acontecen?

La figura 20 y la tabla 27 muestran que en el pre-test ninguna alumna propone normas relacionadas con las nuevas necesidades o situaciones que acontecen en el aula, sino que toman las normas previamente establecidas como las únicas posibles. Tras la aplicación del programa, se produce un cambio en los Grupos Experimentales, aunque hay gran diferencia entre ambos: en el Exp1 tan sólo tres alumnas proponen normas nuevas en esta segunda evaluación, mientras que diez alumnas continúan sin proponerlas. Sin embargo, en el Exp2 son diecisiete las alumnas que sí proponen normas en el post-test, frente a seis que continúan sin hacerlo. A pesar de esta diferencia entre ambos grupos, la comparación con el Control sigue siendo distintiva, ya que en este caso ninguna de las veintidós alumnas propone normas nuevas en la evaluación del post-test.

Teniendo presente lo expuesto, se observa que las alumnas comienzan a ser más conscientes de su importancia como parte activa del grupo para el funcionamiento de este y las consecuencias que ello acarrea. Además, esto está relacionado con el aumento de participación en diversas situaciones y el aumento de confianza para expresar opiniones, sentimientos e ideas.

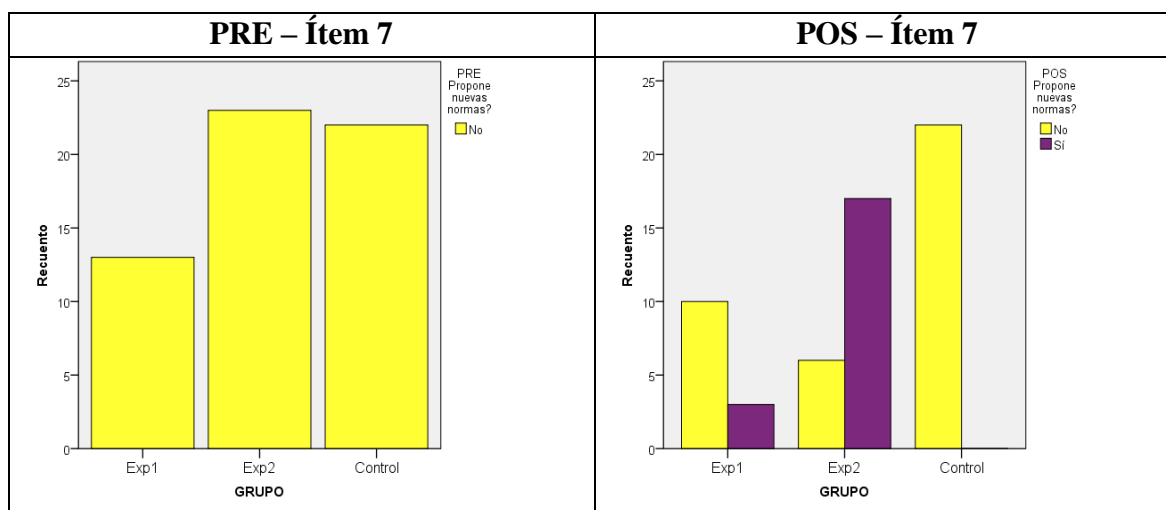


Figura 20. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone normas nuevas según las situaciones que acontecen?

Tabla 27

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone normas nuevas según las situaciones que acontecen?

				POS ¿Propone nuevas normas?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Propone nuevas normas?	No	10	3
			Sí	0	0
	Exp2	PRE ¿Propone nuevas normas?	No	6	17
			Sí	0	0
	Control	PRE ¿Propone nuevas normas?	No	22	0
			Sí	0	0

Ítem 8: ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

La tabla 28 muestra que tanto en el Exp1 como en el Exp2 hay un incremento en el número de alumnas que, tras la implementación del programa, comienzan a reflexionar sobre las normas previamente acordadas, de manera que explican su importancia, el porqué y para qué de estas y/o la necesidad de tenerlas y cumplirlas. Sin embargo, se observa también que en ambos Grupos Experimentales hay dos alumnas en el primer grupo y tres en el segundo que no muestran un incremento de la autonomía respecto a este ítem tras la puesta en marcha del programa. Comparando los Grupos Experimentales con el Grupo Control, se observa en este último una mejora en dos niñas, mientras que hay tres que en el pre-test sí reflexionaban sobre las normas y en el post-test no muestran este análisis reflexivo.

Tras la intervención realizada en los Grupos Experimentales, se observa que la mayoría de las alumnas conocen en mayor profundidad las normas y entienden la necesidad e importancia de las mismas. Debido a esto, algunas de estas alumnas ahora, cuando se les pregunta sobre ello, proponen normas nuevas relacionadas con situaciones que consideran importantes para tener presente. Esto último se aprecia en las respuestas de las alumnas para el ítem 7.

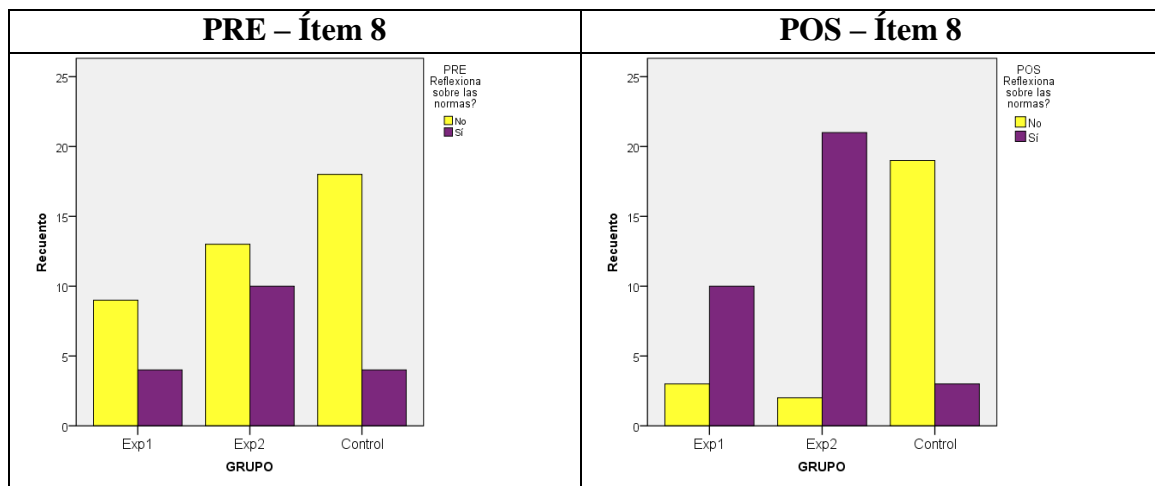


Figura 21. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

Tabla 28

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

				POS Reflexiona sobre las normas?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Reflexiona sobre las normas?	No	3	6
			Sí	0	4
	Exp2	PRE ¿Reflexiona sobre las normas?	No	2	11
			Sí	0	10
	Control	PRE ¿Reflexiona sobre las normas?	No	16	2
			Sí	3	1

Ítem 9: ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?

En la figura 22 se aprecia una mejoría en los tres grupos, aunque existen diferencias entre estos, lo que se matiza en la tabla 29. El grupo con mayores cambios en los resultados de ambos test es el Exp1, en el que nueve alumnas, tras la aplicación del programa, participan cuando se les pregunta por sus gustos respecto al aula y al centro. En cuanto al Exp2 y al Grupo Control, la mayoría de las alumnas tanto en el pre-test como en el post-test expresan sus gustos. Tras la intervención del programa, todas las alumnas del Exp2 responden a la pregunta indicada, habiendo una mejoría de cuatro alumnas respecto al pre-test. En el Control, todas las alumnas menos una, responden a la pregunta en el post-test.

La participación respecto a sus gustos relacionados con el aula y la rutina que en esta se sigue, aumenta claramente en el post-test. Aunque en otros ítems los resultados indican que el programa favorece la participación del alumnado, en este caso no se puede asegurar que esta mejoría en las respuestas se produzca como consecuencia del desarrollo de nuestro programa ya que en el Grupo Control todas las alumnas menos dos responden a esta pregunta desde el inicio y una de estas también lo hace en el post-test.

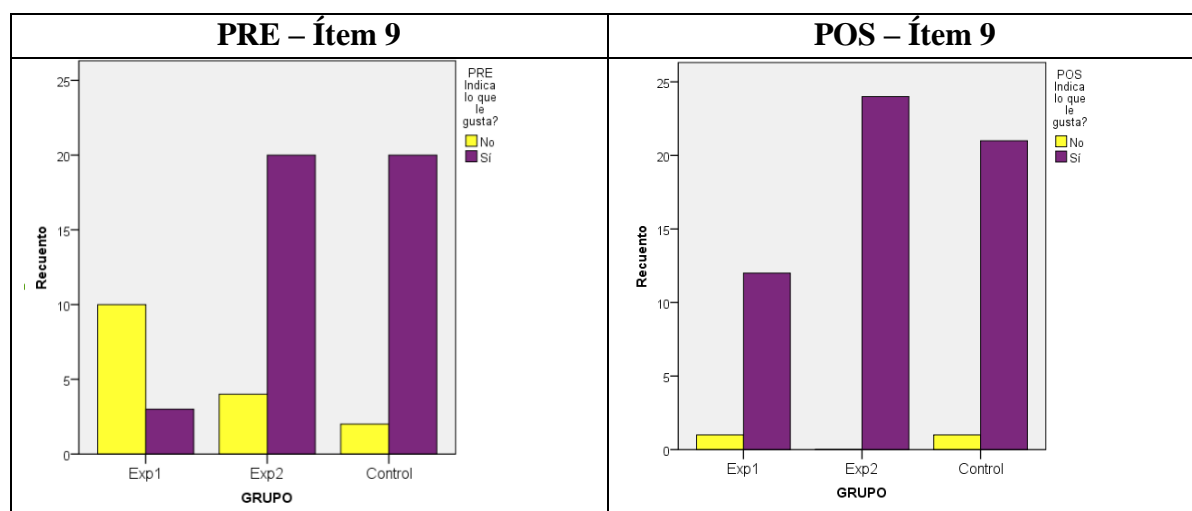


Figura 22. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?

Tabla 29

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?

				POS Indica lo que le gusta?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Indica lo que le gusta?	No	1	9
			Sí	0	3
	Exp2	PRE ¿Indica lo que le gusta?	No	0	4
			Sí	0	20
	Control	PRE ¿Indica lo que le gusta?	No	1	1
			Sí	0	20

Ítem 10: ¿Aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?

En la figura 23 se ve una clara mejoría de los Grupos Experimentales tras la implementación del programa, mientras que en el Grupo Control, a pesar de que existe también una mejoría en el post-test, la mayoría del alumnado sigue sin aportar ideas cuando se les da la oportunidad de comentar lo que les gustaría cambiar del aula, la rutina o el centro. La tabla 30 presenta que en el Exp1 concretamente son siete las alumnas en las que se da esta mejoría, así como dieciocho en el Exp2. En el Control, esta mejoría tan sólo se produce en cuatro alumnas y destaca además que hay dos niñas que en el pre-test participan comunicando sus sugerencias de cambio para el aula y en el post-test ya no contribuyen aportando ideas cuando se les pregunta. Este ítem guarda relación con el anterior ya que antes de sugerir ideas de cambio es necesario conocer sus gustos respecto al aula y al centro. En el pre-test hay alumnas que sí indican sus gustos pero no aportan ideas de cambio, pero si nos centramos en los resultados obtenidos de la comparación entre el pre-test y post-test, se aprecia una relación entre el ítem 9 y el 10.

Una vez más estos resultados están relacionados con sentirse parte activa del grupo y el hecho de saber que sus ideas y aportaciones se tienen en cuenta y son valiosas para el funcionamiento del mismo. En este sentido también las alumnas empiezan a percibir que lo que ocurre en el aula no tiene por qué venir impuesto por la figura de la docente, sino que es flexible y adaptativo a las necesidades e intereses del grupo.

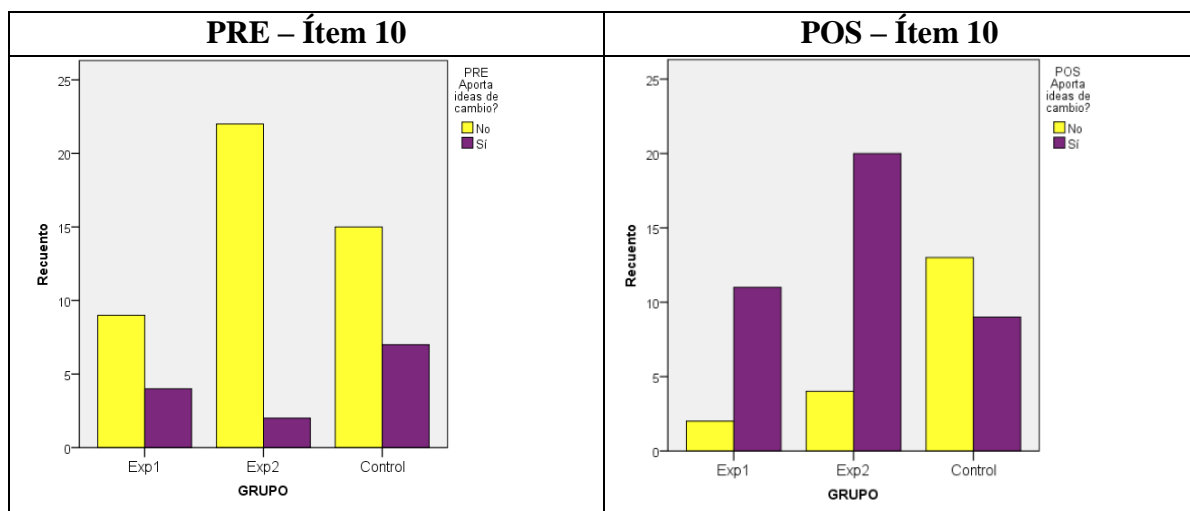


Figura 23. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?

Tabla 30

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?

				POS ¿Aporta ideas de cambio?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Aporta ideas de cambio?	No	2	7
			Sí	0	4
	Exp2	PRE ¿Aporta ideas de cambio?	No	4	18
			Sí	0	2
Control		PRE ¿Aporta ideas de cambio?	No	11	4
			Sí	2	5

Ítem 11: ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?

En cuanto a proponer soluciones cuando surge un conflicto en el horario escolar que incumba a las alumnas, en la tabla 45 se comprueba que en ambos Grupos Experimentales hay una mayoría de alumnas que en el pre-test no aportan soluciones mientras que en el post-test sí. Por el contrario, en el Grupo Control no se observa ningún cambio entre el pre-test y el post-test.

En este ítem se ve una clara diferencia entre los Grupos Experimentales y el Grupo Control, lo que nos indica que el programa de intervención tiene resultados óptimos respecto al tratamiento de los pequeños conflictos que surgen diariamente en el aula. Esto favorece la autonomía de las alumnas ya que cada vez en mayor medida son capaces de buscar soluciones por ellas mismas y exponerlas al grupo.

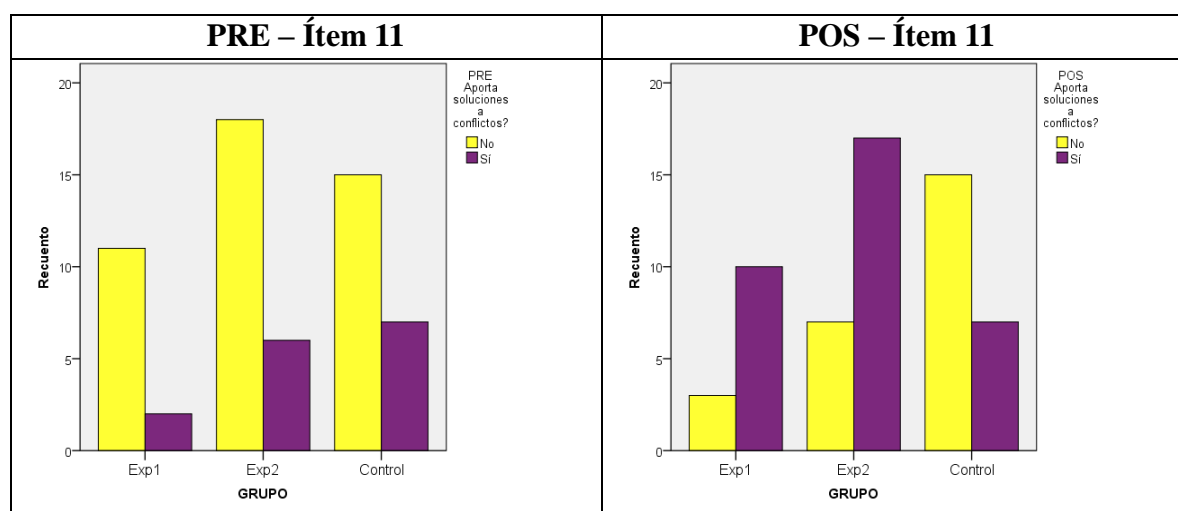


Figura 24. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?

Tabla 31

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?

				POS ¿Aporta soluciones a conflictos?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Aporta soluciones a conflictos?	No	3	8
			Sí	0	2
	Exp2	PRE ¿Aporta soluciones a conflictos?	No	7	11
			Sí	0	6
Control		PRE ¿Aporta soluciones a conflictos?	No	15	0
			Sí	0	7

Ítem 12: Cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona?

En este caso, en la figura 25 y tabla 32 se comprueba que, tras la implementación del programa, existe una clara mejoría en el desarrollo autónomo de las alumnas que conforman los Grupos Experimentales. Sin embargo, las reacciones mostradas en las alumnas del Grupo Control equivalen a actuaciones menos autónomas en el post-test que en el pre-test. En la figura 26 se observa que en el Exp1 más del 85% de las alumnas mejoran sus resultados, y en el Exp2 el 75% de las alumnas también mejoran sus resultados. Sin embargo, en el Control no sólo el 50% de las alumnas empeoran sus resultados, sino que además muchas de ellas reaccionan de manera muy poco autónoma en el post-test.

La aplicación de nuestro programa piloto en el aula muestra un claro aumento de la autonomía en cuanto a las reacciones de las alumnas ante un conflicto, lo que potencia la resolución de problemas y la toma de iniciativa por parte de las alumnas de los Grupos Experimentales.

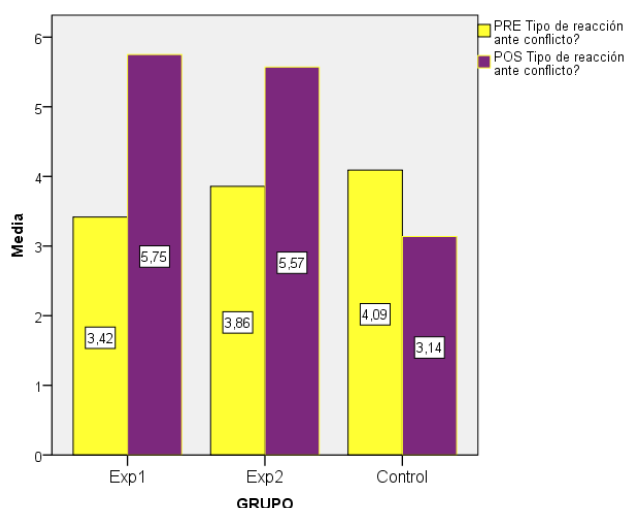


Figura 25. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona?

Tabla 32. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona?

DIFERENCIAS ITEM 12 Post - Pre

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
Exp1	2,3333	12	1,92275
Exp2	1,7143	21	2,49285
Control	-,9545	22	1,39650
Total	,7818	55	2,43197

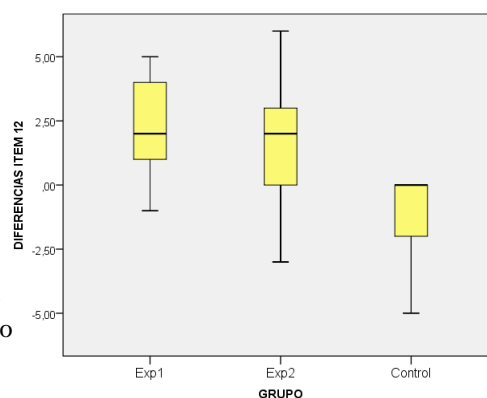


Figura 26. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando hay un conflicto, ¿cómo reacciona?

Ítem 13: ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

Este ítem está relacionado con los dos anteriores en cuanto a la capacidad para la resolución de problemas. En este caso se pretende analizar la capacidad de búsqueda de soluciones para los errores cometidos. En la figura 27 se observa claramente un cambio entre el pre y el post-test en los tres grupos. En la tabla 33 se muestra que en los Exp1 y Exp2 hay respectivamente siete y nueve alumnas que en pre-test cuando cometen un error no buscan la forma de enmendarlo, mientras que tras la aplicación del programa sí intenta buscar la manera de paliar su error. Sin embargo, en el Control aquellas alumnas que en el post-test buscan posibles soluciones a lo ocurrido son las mismas que en el pre-test también realizaban esta acción. Por otra parte, cabe destacar que en los tres grupos hay alumnas que en el pre-test sí buscan soluciones, pero en la segunda evaluación (post-test) no lo hacen.

Relacionado con los ítems 11 y 12, los resultados exponen que tras la aplicación del programa la capacidad de resolución de conflictos aumenta en los Grupos Experimentales, habiendo una clara diferencia con el Grupo Control, en el que no existe mejoría en este ámbito. Esta resolución de conflictos parece mejorar no sólo cuando hay más personas involucradas o cuando el origen del mismo es ajeno a la alumna, sino también cuando el conflicto ha sido originado por ella misma o se produce como consecuencia de una de sus acciones.

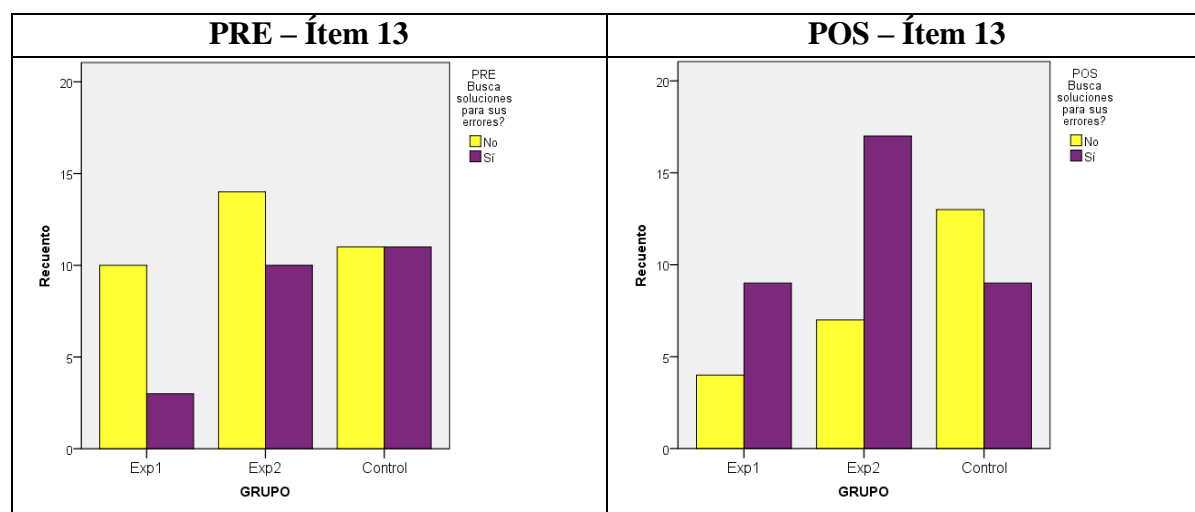


Figura 27. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

Tabla 33

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

				POS ¿Busca soluciones para sus errores?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Busca soluciones para sus errores?	No	3	7
			Sí	1	2
	Exp2	PRE ¿Busca soluciones para sus errores?	No	5	9
			Sí	2	8
Control		PRE ¿Busca soluciones para sus errores?	No	11	0
			Sí	2	9

Ítem 14: ¿Expresa cómo se siente ante un conflicto?

En la figura 28 y la tabla 34 se muestra que no se produce mucha variación entre el pre y el post-test en los tres grupos. El cambio más destacable se produce en el Exp2 en el que la evaluación del post-test muestra que, tras la aplicación del programa, todas las alumnas son capaces de expresar sus sentimientos respecto a la situación acontecida.

Teniendo en cuenta los resultados de este ítem, consideramos que para aquellas alumnas que en el post-test no expresan cómo se sienten ante un conflicto es necesario reforzar la importancia de la expresión de los sentimientos y propiciar oportunidades para que esto suceda, a través de preguntas en distintas situaciones. En el caso de las alumnas que tampoco son capaces de identificar los sentimientos de otras personas, el trabajo reside en incidir en la alfabetización emocional de manera que la alumna se familiarice con distintas emociones y sea capaz de identificarlas tanto en sí misma como en otras personas.

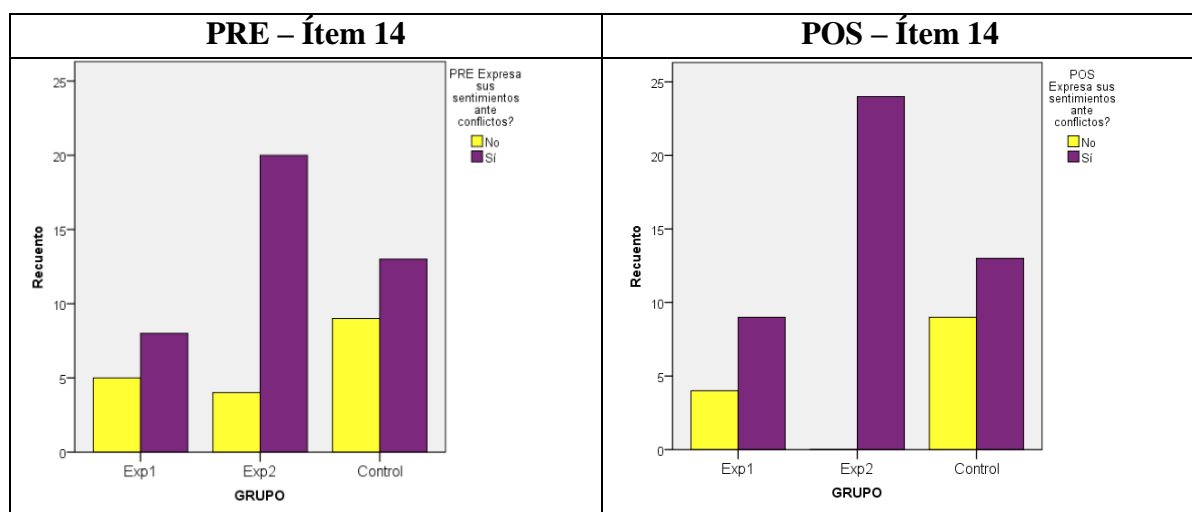


Figura 28. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa cómo se siente ante un conflicto?

Tabla 34

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa cómo se siente ante un conflicto?

				POS ¿Expresa sus sentimientos ante conflictos?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Expresa sus sentimientos ante conflictos?	No	2	3
			Sí	2	6
	Exp2	PRE ¿Expresa sus sentimientos ante conflictos?	No	0	4
			Sí	0	20
Control		PRE ¿Expresa sus sentimientos ante conflictos?	No	8	1
			Sí	1	12

Ítem 15: ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?

La figura 29 y la tabla 35 muestran que existe una mejora en el desarrollo autónomo de las alumnas de los Grupos Experimentales respecto a la toma de iniciativa cuando la persona se enfrenta a un problema. En el Exp1 hay cuatro alumnas que comienzan a tomar la iniciativa en los conflictos tras la implementación del programa. En el Exp2 son siete las alumnas que presentan esta mejoría. Además, en ambos grupos hay alumnas que mejoran de forma progresiva, es decir, tras la implementación del programa necesitan un tiempo de imitación de la conducta de sus compañeras para finalmente ser ellas quienes tomen la iniciativa sugiriendo soluciones al problema.

Relacionado con la interiorización de que ellas pueden aportar soluciones e ideas valiosas y útiles para el grupo y lo que a este incumbe, las alumnas comienzan a tomar la iniciativa para resolver conflictos cuando la maestra no está presente. De esta manera se desligan de la búsqueda de aprobación continua y superan la actitud pasiva esperando siempre que otras indiquen lo que se debe hacer o cómo solucionar los problemas.

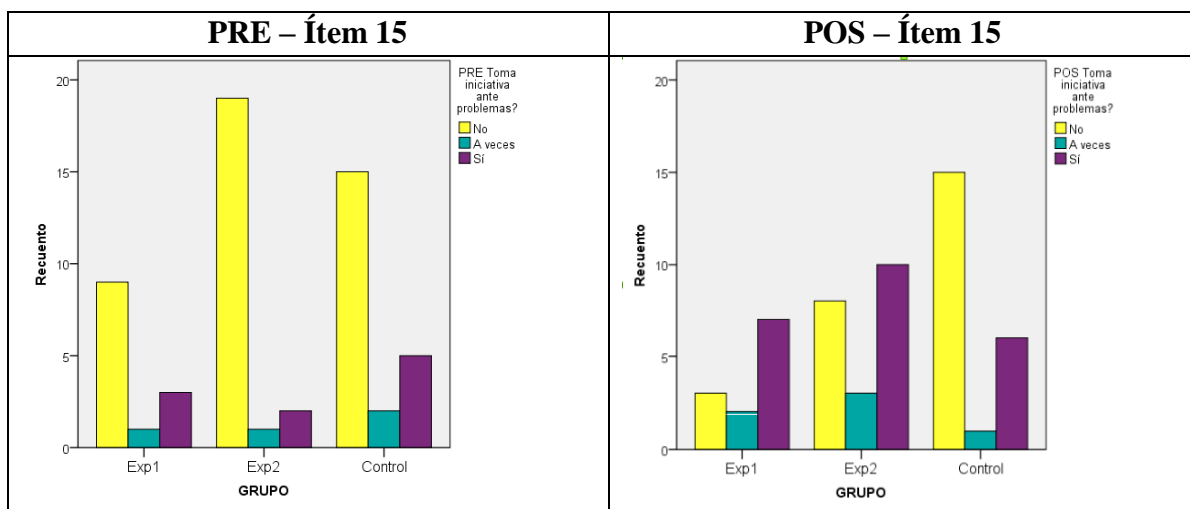


Figura 29. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?

Tabla 35

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?

				POS ¿Toma iniciativa ante problemas?		
				No	Al principio no, después sí	Sí
				Recuento	Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Toma iniciativa ante problemas?	No	3	1	4
			Al principio no, después sí	0	1	0
			Sí	0	0	3
Exp2	PRE ¿Toma iniciativa ante problemas?	No	8	3	7	
		Al principio no, después sí	0	0	1	
		Sí	0	0	2	
Control	PRE ¿Toma iniciativa ante problemas?	No	15	0	0	
		Al principio no, después sí	0	1	1	
		Sí	0	0	5	

Ítem 16: ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?

Este ítem está relacionado con el anterior ya que hace referencia a las formas de enfrentarse a un problema. El anterior se centra en la toma de iniciativa, mientras que en el 16 el foco de interés está en si imita o no el comportamiento de las demás cuando surge un conflicto y la maestra no está presente. En la tabla 36 se expone que no hay cambios entre el pre y el post-test en el Grupo Control. Respecto a los Grupos Experimentales, se observa que tras la implementación del programa en el Exp1 hay seis niñas que cesan en la imitación de las acciones de sus compañeras, en el Exp2 hay nueve alumnas que muestran esta mejoría.

De esta forma, se comprueba cómo con el programa se fomenta la independencia de las alumnas y se promueve que realicen las acciones por ellas mismas sin necesidad de copiar sistemáticamente aquello que las compañeras hacen. El primer paso para esto se produce en la mejoría vista en los ítems 5 y 6, con la que comienzan a no necesitar la aprobación continua por parte de la adulta, de forma su confianza para realizar acciones por sí misma aumenta.

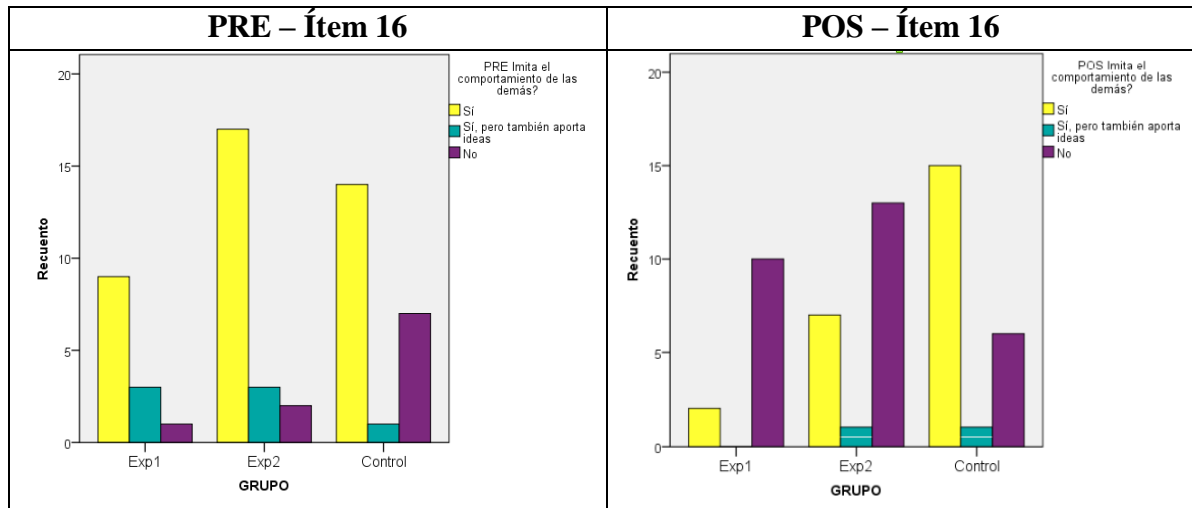


Figura 30. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?

Tabla 36

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?

				POS ¿Imita el comportamiento de las demás?		
				Sí	Sí, pero también aporta ideas	No
				Recuento	Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Imita el comportamiento de las demás?	Sí	2	0	6
			Sí, pero también aporta ideas	0	0	3
			No	0	0	1
	Exp2	PRE ¿Imita el comportamiento de las demás?	Sí	7	0	9
			Sí, pero también aporta ideas	0	1	2
			No	0	0	2
	Control	PRE ¿Imita el comportamiento de las demás?	Sí	14	0	0
			Sí, pero también aporta ideas	0	1	0
			No	1	0	6

Ítem 17: ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”?

En la figura 31 y en la tabla 37 se observa que hay pocas alumnas de los tres grupos que mejoran su respuesta en este ítem. En los Grupos Experimentales, la mayor parte de las niñas responden en el pre y en el post-test cuando se les pregunta sobre el porqué de una respuesta o acción. En el caso del Control, el número de alumnas que responden preguntas de este tipo y el de las que no responden es similar. En el Exp2, hay cinco alumnas que mejoran tras la implementación del programa y en el Exp1 hay una alumna que en el post-test responde a este tipo de preguntas y otra que en ocasiones.

Respecto a pedir que argumenten sus razones con preguntas tipo por qué, hemos de decir que en el Grupo Control no parece ser habitual esta práctica por lo que muchas de las alumnas no saben qué contestar cuando se les pregunta. En el programa presentado como estudio piloto se fomenta el diálogo de este tipo con las alumnas, en las que ellas expliquen sus respuestas o acciones. Sin embargo, observando los resultados, debemos plantearnos cuáles son las palabras más adecuadas para obtener esta argumentación o reflexión sin que las alumnas lo perciban como que han dicho algo incorrecto o realizado algo mal y sin que sientan que se ejerce presión sobre ellas.

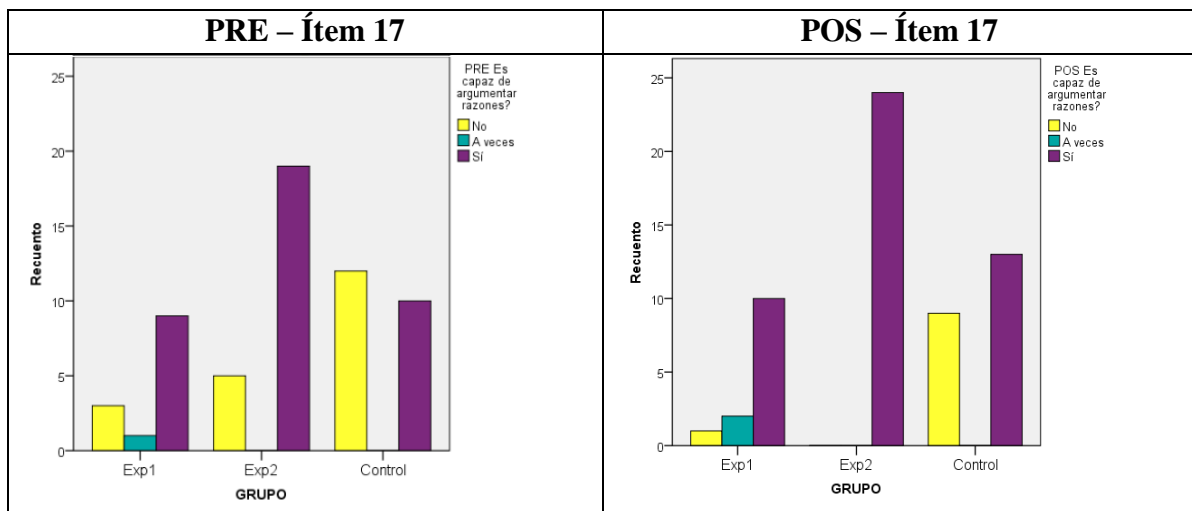


Figura 31. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no?”

Tabla 37

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no?”

				POS ¿Es capaz de argumentar razones?		
				No	A veces	Sí
				Recuento	Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Es capaz de argumentar razones?	No	1	1	1
			A veces	0	1	0
			Sí	0	0	9
	Exp2	PRE ¿Es capaz de argumentar razones?	No	0	0	5
			A veces	0	0	0
			Sí	0	0	19
	Control	PRE ¿Es capaz de argumentar razones?	No	9	0	3
			A veces	0	0	0
			Sí	0	0	10

Ítem 18: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?

En la figura 32 se comprueba que existe un gran cambio en los Grupos Experimentales entre el pre y el post-test. En la tabla 38 se muestra el número de alumnas que buscan ayuda y el de las que no y la comparación de sus respuestas entre el pre y el post-test. Se observa que en el Exp1 y en el Exp2 hay siete alumnas respectivamente que, tras la implementación del programa, buscan ayuda cuando la necesitan en el post-test mientras que no lo hacían en el pre-test. La realidad que presenta el Grupo Control, comparando sus resultados del pre y post-test, es diferente a la de los Grupos Experimentales ya que ninguna alumna adquiere el hábito de pedir ayuda si antes no lo hacía.

La tabla 39 ayuda a comprobar lo ocurrido con aquellas alumnas que sí muestran una mejoría en el post-test, ya que se recogieron diferentes posibilidades a la hora de pedir ayuda, dependiendo de a quién acudan. Se diferencia entre pedir ayuda en primer lugar a la adulta, a una compañera o a la adulta indistintamente o acudir en primer lugar a una compañera. Los cambios más destacables se producen en los Grupos Experimentales, ya que en el Exp1 hay tres alumnas que pasan de no pedir ayuda a acudir a una compañera en primer lugar. Además, dos alumnas que sí pedían ayuda, en el post-test pasan a pedir ayuda a una compañera. En el Exp2 cuatro alumnas no pedían ayuda en el pre-test y en el post-test acuden en primer lugar a una compañera. Son nueve las que sí pedían ayuda en el pre-test y en el post-test piden ayuda a una compañera. En el caso del Grupo Control, sólo hay una alumna que en el pre-test sí pedía ayuda y en el post-test acude a una compañera en primer lugar. Se destaca, por otra parte, que en el Control hay seis alumnas que tanto en el pre como en el post-test piden ayuda a una compañera en primer lugar; esto no ocurre en los Experimentales.

La puesta en marcha del programa en este ítem es positiva ya que en el post-test las alumnas piden ayuda cuando es necesario y muchas de ellas intentan solventar los problemas acudiendo primero a su grupo de iguales, a quienes, en el pre-test, las alumnas de los Grupos Experimentales no acudían en ningún caso.

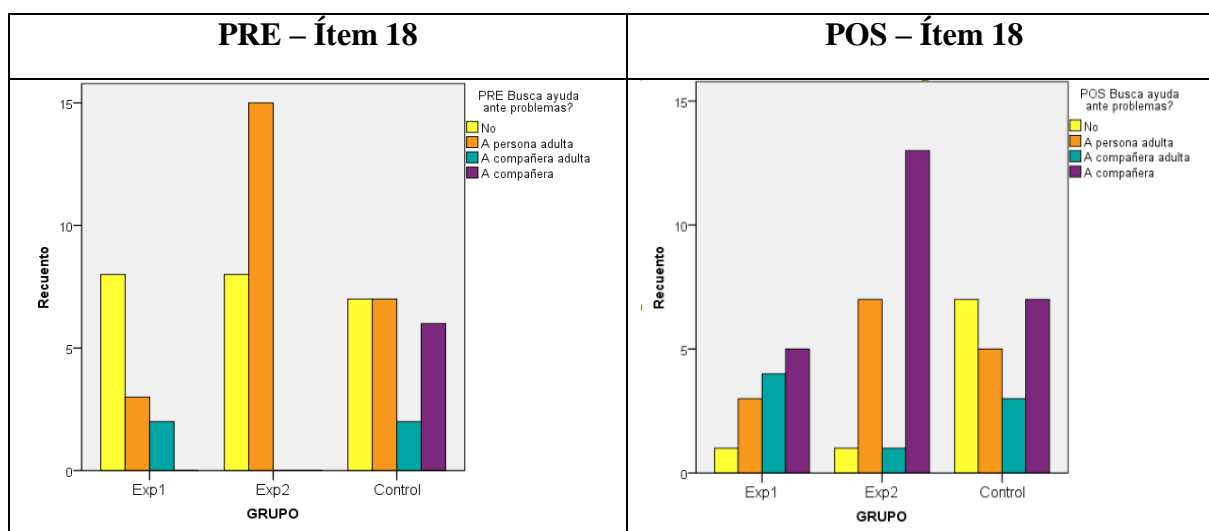


Figura 32. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?

Tabla 38

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema?
¿A quién acude en primer lugar?

				POS ¿Busca ayuda ante problemas?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Busca ayuda ante problemas?	No	1	7
			Sí	0	5
	Exp2	PRE ¿Busca ayuda ante problemas?	No	1	7
			Sí	0	14
	Control	PRE ¿Busca ayuda ante problemas?	No	7	0
			Sí	0	15

Tabla 39

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?

En esta tabla se destacan las respuestas en las que se denota una mejoría en el post-test teniendo presente las respuestas del pre-test.

				POS ¿Busca ayuda ante problemas?		
				A persona adulta	A compañera/ adulta	A compañera
				Recuento	Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE ¿Busca ayuda ante problemas?	No	2	2	3
			A persona adulta	1	0	2
			A compañera/ adulta	0	2	0
			A compañera	0	0	0
	Exp2	PRE ¿Busca ayuda ante problemas?	No	3	0	4
			A persona adulta	4	1	9
			A compañera/ adulta	0	0	0
			A compañera	0	0	0
	Control	PRE ¿Busca ayuda ante problemas?	No	0	0	0
			A persona adulta	5	1	1
			A compañera/ adulta	0	2	0
			A compañera	0	0	6

Ítem 19: ¿Muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?

La tabla 40 muestra que en los Exp1 y Exp2 hay cuatro y nueve alumnas respectivamente que, tras la puesta en marcha del programa, mejoran su capacidad empática. En el Control, sin embargo, tan sólo hay dos alumnas que muestran empatía en el post-test mientras que no lo hacían en el pre-test.

En cuanto a la parte emocional, el programa ayuda a fomentar la capacidad empática ya que incide en el conocimiento de los sentimientos de las otras personas. Consideramos que realizar esto a través de personajes de cuentos resulta más sencillo para nuestras alumnas, quienes poco a poco irán empatizando en este sentido también con sus compañeras y resto de personas con las que conviven.

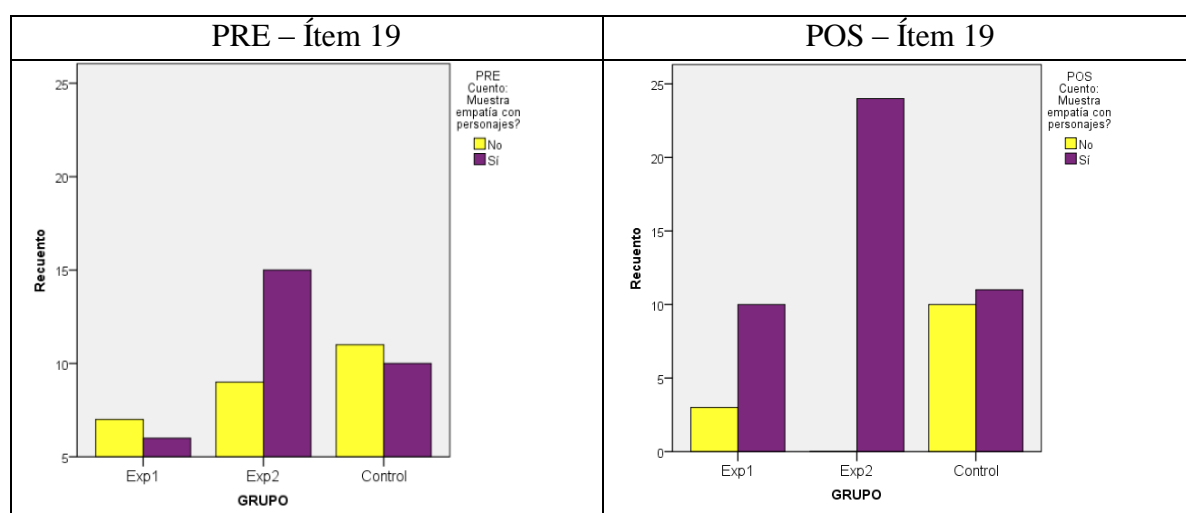


Figura 33. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?

Tabla 40

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?

				POS Cuento: ¿Muestra empatía con personajes?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE Cuento: ¿Muestra empatía con personajes?	No	3	4
			Sí	0	6
	Exp2	PRE Cuento: ¿Muestra empatía con personajes?	No	0	9
			Sí	0	15
	Control	PRE Cuento: ¿Muestra empatía con personajes?	No	9	2
			Sí	1	9

Ítem 20: ¿Aporta soluciones a los conflictos con lo que se enfrentan los personajes del cuento?

Como se observa en la figura 34, el punto de partida de los tres grupos es muy similar. La tabla 41 muestra que tomando en consideración el aporte de soluciones por parte de la alumna en cuanto a los conflictos que aparecen en los cuentos, la mejora de la autonomía en los tres grupos se produce de forma paralela, siendo cinco alumnas en cada una las que en el pre-test no proponen soluciones y en el post-test sí. En la figura 34 en las barras que representan al Exp1 se aprecia una gran variación entre el pre y el post-test debido al número de alumnas total de este grupo, que es menor que el de los otros dos. Se destaca que la mayoría de las alumnas de los tres grupos tienen la misma respuesta en ambas evaluaciones (pre y post-test).

Con estos resultados y teniendo en cuenta los de los ítems 11,12 y 13 se concluye que a las alumnas generalmente les resulta más sencillo resolver los conflictos en los que no se ven involucradas y más aún si se trata de situaciones no reales tales como las presentadas en los cuentos. Para estas situaciones, el programa no muestra tener una gran influencia en las respuestas de las alumnas.

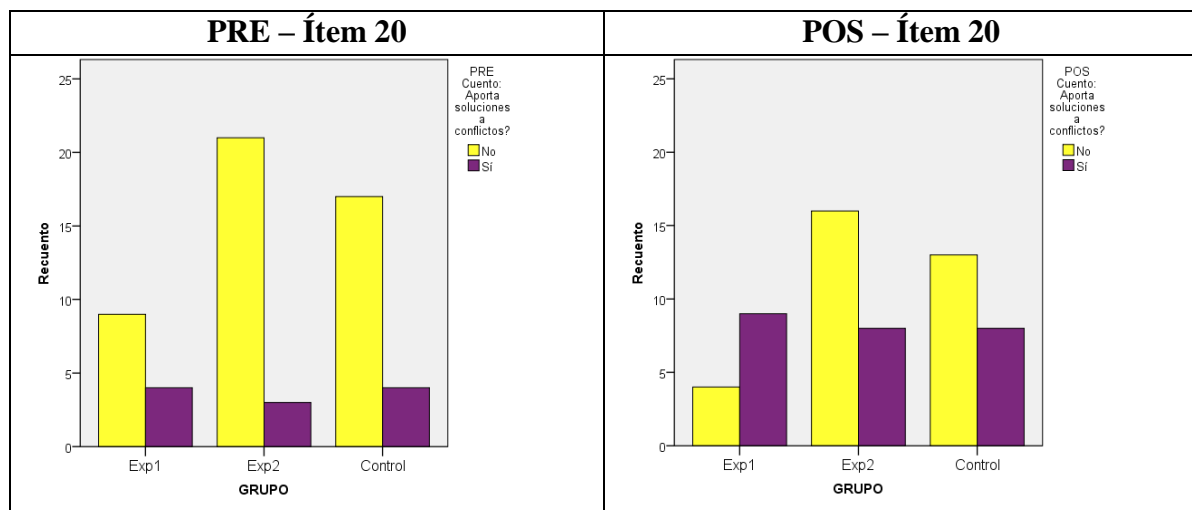


Figura 34. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?

Tabla 41

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?

				POS Cuento: ¿Aporta soluciones a conflictos?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE Cuento: ¿Aporta soluciones a conflictos?	No	4	5
			Sí	0	4
	Exp2	PRE Cuento: ¿Aporta soluciones a conflictos?	No	16	5
			Sí	0	3
	Control	PRE Cuento: ¿Aporta soluciones a conflictos?	No	12	5
			Sí	1	3

Ítem 21: Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

En la figura 35 se observa que la mejoría de los Grupos Experimentales tras la aplicación del programa es destacable, mientras que en el Grupo Control no se recogen respuestas diferentes entre el pre y el post-test. La tabla 42 muestra que en los Grupos Experimentales son siete y nueve alumnas respectivamente las que en la pasación del pre-test no aportan soluciones cuando se les plantean situaciones similares a las trabajadas en el cuento pero que puedan suceder en su vida cotidiana, mientras que en el post-test sí contribuyen en la búsqueda de estas soluciones.

En este caso, el trabajo realizado durante la puesta en práctica del programa fomenta que las alumnas puedan imaginar situaciones en las que sean ellas las protagonistas y sepan enfrentarse a determinados conflictos y superar obstáculos, aportando sus ideas y sugerencias. Debido a esto, los resultados del Grupo Control no varían, mientras que los de los Grupos Experimentales sí. Esto es coherente con los resultados obtenidos en los ítems 11, 12 y 13.

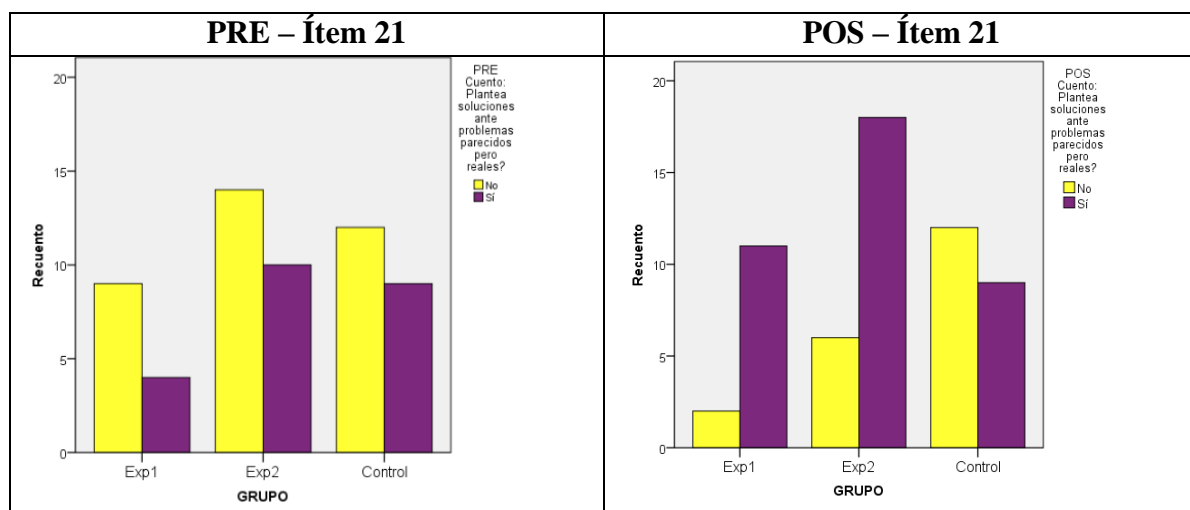


Figura 35. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

Tabla 42

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

				POS Cuento: ¿Plantea soluciones ante problemas parecidos pero reales?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE Cuento: ¿Plantea soluciones ante problemas parecidos pero reales?	No	2	7
			Sí	0	4
	Exp2	PRE Cuento: ¿Plantea soluciones ante problemas parecidos pero reales?	No	5	9
			Sí	1	9
	Control	PRE Cuento: ¿Plantea soluciones ante problemas parecidos pero reales?	No	12	0
			Sí	0	9

Ítem 22: ¿Identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?

En la figura 36 se observa que no hay mucha diferencia entre el pre y el post-test en ninguno de los grupos. Se comprueba que en los tres grupos la mayoría de las alumnas, incluso antes de la implementación del programa, identifican los sentimientos de distintos personajes de los cuentos. En la tabla 43 se lee que en el Exp1 tres alumnas mejoran en este aspecto tras la intervención práctica, así como una en el Exp2. En cuanto al Control, aunque no hay una gran diferencia en cuanto a los resultados de los otros grupos, se destaca que es el grupo en el que más alumnas (cinco) son capaces de identificar sentimientos de personajes de cuentos en la pasación del post-test, mientras que no mostraban esta capacidad en el pre-test.

Estos resultados nos muestran que el programa piloto no tiene mucha influencia en la identificación de los sentimientos de otras personas, por lo que es importante revisar los objetivos de este relacionados con la educación emocional y propiciar más actividades en relación a estos. En este caso la mayoría de las alumnas son capaces de identificar los sentimientos de los personajes en el pre-test, pero es importante trabajar este aspecto por si hubiera grupos en el futuro que no tengan un conocimiento tan amplio en este ámbito.

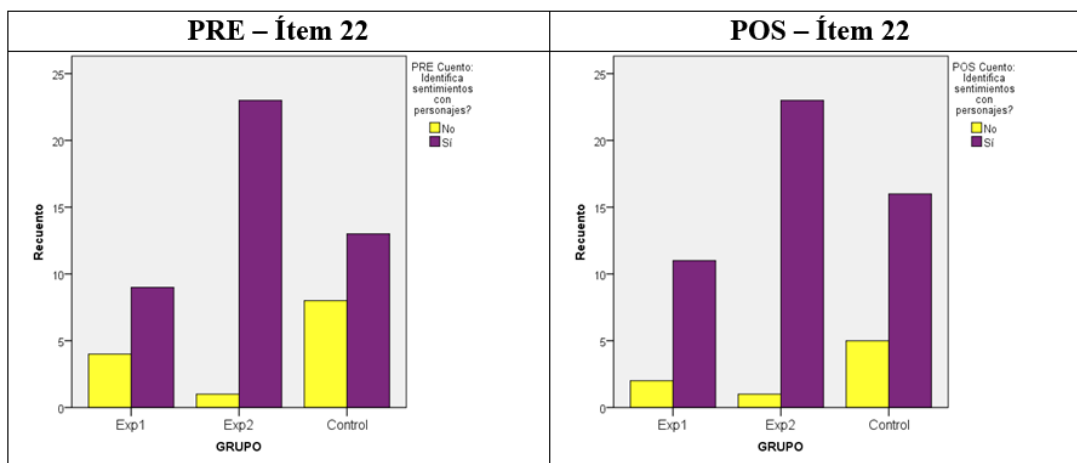


Figura 36. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?

Tabla 43

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?

				POS Cuento: ¿Identifica sentimientos con personajes?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE Cuento: ¿Identifica sentimientos con personajes?	No	1	3
			Sí	1	8
	Exp2	PRE Cuento: ¿Identifica sentimientos con personajes?	No	0	1
			Sí	1	22
	Control	PRE Cuento: ¿Identifica sentimientos con personajes?	No	3	5
			Sí	2	11

Ítem 23: ¿Expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?

Como se puede comprobar en la figura 37, no existe una diferencia relevante entre los resultados del pre y el post-test en ninguno de los tres grupos. La mayoría de las alumnas de los tres grupos no expresan sus ideas sobre el tema que se trata en el cuento ni comparten sus opiniones o comentarios al respecto, en el caso de que los tengan. Tan sólo se destaca que en el Exp1 hay cuatro alumnas (de trece que conforman el grupo) que tras la implementación del programa comienzan a realizar esta práctica.

Los resultados de este ítem nos hacen replantearnos la oportunidad otorgada a las alumnas para que esta práctica reflexiva o comunicativa pueda llevarse a cabo, por lo que consideramos que el mayor inconveniente ha sido no hacer preguntas que inviten a compartir dichos comentarios y no dar suficiente tiempo como para que esto pueda producirse de forma natural. Además, estos resultados nos sirven para reflexionar sobre las diversas partes incluidas en el programa de intervención en el aula, de manera que se debe revisar la forma de trabajo con los cuentos.

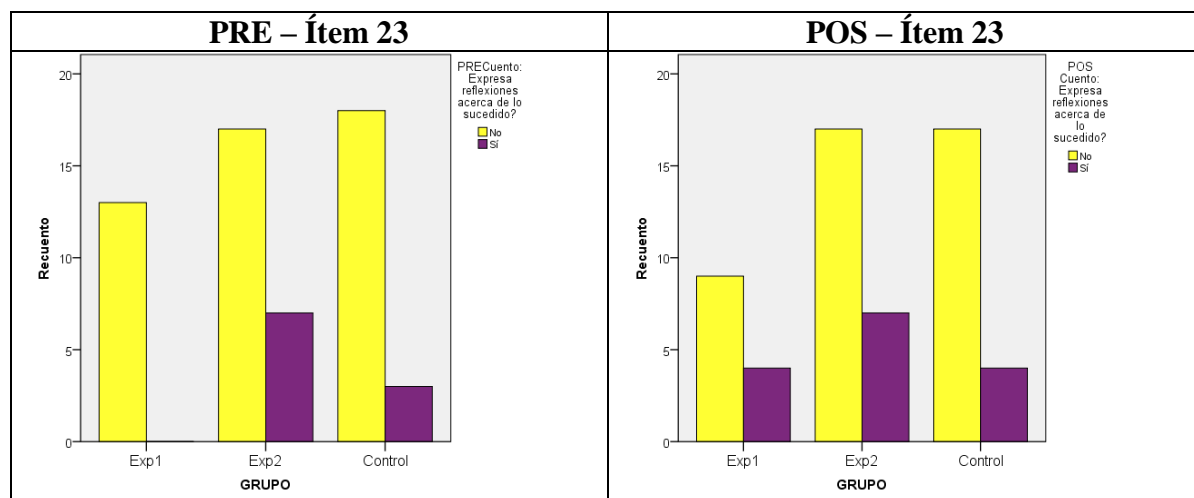


Figura 37. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?

Tabla 44

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?

				POS Cuento: ¿Expresa reflexiones acerca de lo sucedido?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE Cuento: ¿Expresa reflexiones acerca de lo sucedido?	No	9	4
			Sí	0	0
	Exp2	PRE Cuento: ¿Expresa reflexiones acerca de lo sucedido?	No	17	0
			Sí	0	7
	Control	PRE Cuento: ¿Expresa reflexiones acerca de lo sucedido?	No	17	1
			Sí	0	3

Ítem 24: ¿Es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

Los resultados que se observan en la figura 38 pertenecientes al ítem 24 son similares a los plasmados en la figura 37 que corresponden al ítem 23 ya que no se muestra una diferencia relevante entre los resultados del pre y el post-test en ninguno de los grupos. Además, como en el caso anterior, tras la implementación del programa, el alumnado de los tres grupos sigue sin ser capaz de encontrar similitudes entre las historias planteadas en los cuentos y aquellas que se describen siendo ellas las protagonistas. En el Exp2 hay tres alumnas que empeoran sus resultados en el post-test. Es característico que, tras la puesta en marcha del programa, muchas alumnas tengan más habilidades para resolver las situaciones hipotéticas planteadas, pero no encuentren similitudes entre esta y el cuento.

Por ello, tomando en consideración el ítem 21, en el que es notable la mejoría entre los resultados del pre y post-test en los Grupos Experimentales, nos planteamos si entre el cuento y la hipotética situación real planteada existe una similitud adecuada para las alumnas participantes, especialmente en el caso del post-test. Analizando estos resultados, consideramos que en la próxima investigación este ítem se debe revisar a fondo para adecuarse más a la realidad de nuestras alumnas.

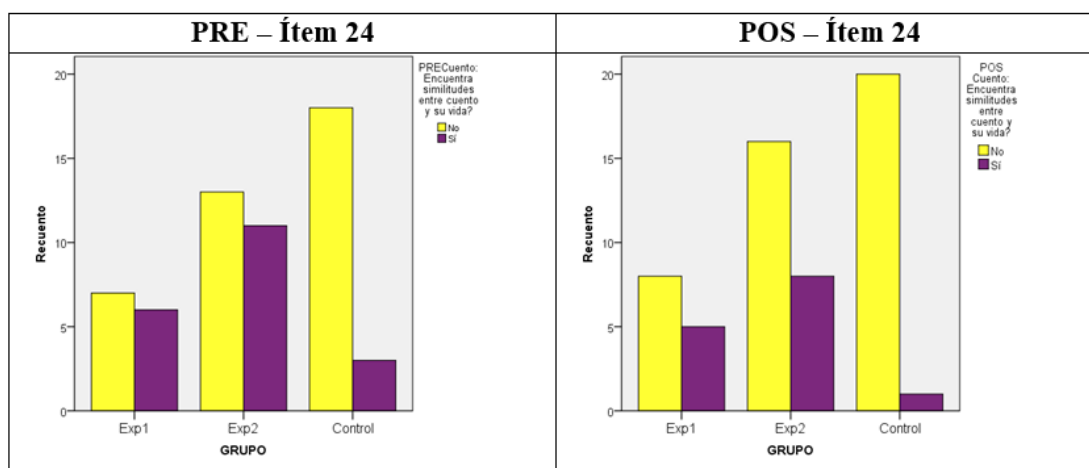


Figura 38. Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

Tabla 45

Comparación Pre-test y Post-test. Respuesta a: ¿es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

				POS Cuento: ¿Encuentra similitudes entre cuento y su vida?	
				No	Sí
				Recuento	Recuento
GRUPO	Exp1	PRE Cuento: ¿Encuentra similitudes entre cuento y su vida?	No	6	1
			Sí	2	4
	Exp2	PRE Cuento: ¿Encuentra similitudes entre cuento y su vida?	No	13	0
			Sí	3	8
	Control	PRE Cuento: ¿Encuentra similitudes entre cuento y su vida?	No	18	0
			Sí	2	1

4.6. Evaluación cualitativa

Complementaria a la evaluación cuantitativa ya presentada, se llevó a cabo una evaluación cualitativa (pre-post) en los centros participantes en el estudio y en otros ámbitos educativos. Para ello, con objeto de conocer diferentes aspectos relacionados con el programa piloto y su intervención elaboramos entrevistas para cada grupo de participantes, cuya descripción y análisis de resultados se desarrollan a continuación.

4.6.1. Participantes

Diferenciamos en tres grupos a las participantes de la evaluación cualitativa considerando su relación con el estudio piloto:

En el primer grupo se encuentran las dos maestras, tutoras de las aulas de los centros que han participado en el estudio piloto. La descripción de estas aparece en el apartado dedicado a las participantes de la evaluación cuantitativa.

En el segundo grupo se incluyen doce maestras que no han participado en el estudio piloto, pero han mostrado un interés por el proyecto y han colaborado en la mejora del mismo a partir de su experiencia en el ámbito educativo. A continuación, y a modo de agradecimiento, se describe a las personas que conforman este grupo:

- María Undabarrena: coordinadora de la etapa de infantil en un centro educativo de nueva apertura. Es maestra de Educación Infantil, Educación Primaria y Psicopedagoga. Ha trabajado tres años como tutora de infantil, un año como PT (Maestra de Pedagogía Terapéutica) y un año como maestra de primaria. Además, trabajó para una editorial elaborando materiales para la enseñanza del euskera. Trabajó en Irlanda en una escuela infantil Waldorf. Actualmente está realizando un curso de experta en gestión emocional.

- María del Mar Hernáez: directora de un centro educativo de nueva apertura. Estudia Psicología y es experta en gestión emocional y en didáctica de las matemáticas. Tiene formación en dificultades de aprendizaje, inteligencia emocional, pensamiento crítico y trabajo cooperativo. En 2015-2017 realizó un máster en inteligencias múltiples y coaching educativo, en el que obtuvo matrícula de honor.

- Matilde Cordero: maestra de Educación Infantil en un centro público. Lleva trabajando en este sector veinticuatro años. Tiene formación en bibliotecas escolares, matemáticas con el método de aprendizaje ABN y ha participado en la asociación multilateral comenius: "my home, my little town in Europe". Es experta en trabajo por proyectos con el alumnado de infantil partiendo de sus centros de intereses. Es tutora de prácticas del alumnado de Grado en Educación Infantil y ha sido ponente de diferentes conferencias relacionadas con la animación a la lectura y el trabajo constructivista en el aula en Centros de Profesorado y Recursos.

- Pedro Pereira: maestro de Educación Musical en un centro público. Lleva trabajando en este sector diecisiete años. Ha sido director de un centro durante ocho años. Tiene formación en diferentes corrientes pedagógica-musicales y tecnologías de la información y la comunicación. Además, cuenta con gran formación en bibliotecas escolares, sobre lo que ha coordinado varios proyectos. También ha participado en diversos proyectos sobre mejora de la convivencia escolar y en el Programa Europeo comenius, habiendo hecho numerosos intercambios con colegios de otros países.

- Carmen Floriano: maestra de Educación Infantil especialista en ciencias sociales. Trabaja en un colegio público desde hace doce años y lleva treinta años trabajando como maestra en el sistema público. Ha realizado diversos cursos de Aprendizaje Constructivista y Educación Emocional. Fue Coordinadora del Proyecto "Ñande Reko" dentro de la Red de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y No-violencia. También ha sido ponente en varios Centros de Formación del Profesorado y en la Universidad de Extremadura.

- Teresa Castro: maestra de Educación Infantil especialista en matemáticas y ciencias de la naturaleza. Es maestra en un colegio público en el que trabaja desde hace catorce años. Lleva treinta y seis años trabajando en este sector. Pertenece al Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura y, dentro de este, al Grupo de Educación para la Paz. Ha realizado diversos cursos impartidos por el centro de recursos y profesorado y colaborado en el proyecto "Ñande Reko" dentro de la Red de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y No-violencia. Lleva a cabo un proyecto de Educación Emocional a través de cuentos.

- Margary Holguín: maestra de Educación Infantil experta en habilidades de comunicación y lengua extranjera. Actualmente es opositora y trabaja en una escuela infantil y lleva cuatro años en este sector. Realizó prácticas durante cinco meses en una escuela pública en Noruega y posteriormente trabajó en este país como maestra de

infantil. Realizó un máster de investigación en psicología.

- Andoni Valle: maestro de Educación Primaria y especialista en Educación Física. Lleva catorce años trabajando en diferentes colegios. Tiene formación en diferentes ámbitos, entre los que destacan cursos intensivos de coaching y el curso MET (Maestras Eficaz y Técnicamente Preparadas, método Thomas Gordon).

- Leticia Flores: maestra de Educación Infantil experta en habilidades de comunicación y lengua extranjera. Actualmente trabaja en un centro concertado como maestra y lleva tres años trabajando en este sector. Además, imparte clases de refuerzo a alumnas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y alumnas con altas capacidades. Realizó un máster de investigación en psicología.

- Participante X: maestra de Educación Infantil. Lleva tres años trabajando en este ámbito y actualmente es tutora de una clase de dos-tres años en una escuela infantil.

- Eva Abeliara: Maestra de Educación Primaria y Técnico de Auxiliar de Jardín de Infancia. Ha trabajado como monitora educativa dos años y este curso se ha incorporado a colegio como maestra. Ha realizado cursos relacionados con el refuerzo educativo como herramienta de atención a la diversidad y formación de formadores para las profesinales de la enseñanza. Además, está especializada en nuevas tencologías en la educación y en secciones bilingües.

- Sara Holguín: Terapeuta Ocupacional. Ha trabajado como terapeuta en centros sociocomunitarios y pisos tutelados y actualmente trabaja en el área infantil de una asociación de parálisis cerebral y enfermedades afines. Ha realizado proyectos relacionados con el rol de la terapeuta ocupacional en colegios para fomentar el desarrollo de la autonomía. Tiene formación en el tratamiento de patologías infantiles, violencia de género, atención temprana y terapia ocupacional basada en el enfoque de la integración sensorial.

En el tercer grupo de participantes se encuentran diez alumnas pertenecientes a los Grupos Experimentales en los que se puso en marcha el programa piloto. Estas alumnas, en el momento de la entrevista, están en el primer trimestre del siguiente curso (es decir, primero de primaria o tercero de infantil para aquellas que tenían cuatro años en el momento de nuestra intervención). La descripción de los grupos a los que pertenecen puede leerse con mayor detalle en los apartados anteriores dedicados a la evaluación cuantitativa.

4.6.2. Instrumentos de evaluación: entrevistas

En la evaluación cualitativa utilizamos dos entrevistas semiestructuradas y una abierta:

Con las dos maestras que formaron parte del estudio piloto se empleó una entrevista individual semiestructurada²¹ formada por 22 preguntas. En ella se pretende profundizar en la percepción y la opinión de las maestras respecto a la intervención llevada a cabo en las aulas, por lo que hay preguntas relacionadas con la fase previa al desarrollo del programa, los meses de implementación del mismo y la fase final de este. En concreto, en la entrevista se indaga sobre la actitud con la que se enfrentaron al programa en su inicio, la información que consideran necesaria para su puesta en marcha, la reflexión realizada sobre su implantación en el aula, las dificultades que encontraron y las ventajas y desventajas que consideran que ofrece. También se les pregunta sobre los comportamientos observados en el alumnado respecto a la intervención realizada y acerca de las mejoras que consideran necesarias incluir el programa y de los cambios que proponen.

Para el resto de maestras participantes se utilizó otra entrevista individual semiestructurada²², que consta de 16 preguntas, similar a la anterior. En este caso, las preguntas se centran en el documento escrito en el que se recoge el programa y en su posible puesta en marcha teniendo en cuenta sus conocimientos como profesionales y su experiencia en las aulas. Se pretende conocer, por una parte, las carencias que han observado en las aulas respecto al desarrollo de la autonomía y su opinión sobre la necesidad o no de un programa para el desarrollo de la autonomía que puedan aplicar en su clase. Por otra parte, interesa conocer su opinión sobre la claridad de la explicación ofrecida en el programa piloto y su viabilidad para ponerlo en marcha, las carencias de este y las ventajas e inconvenientes que consideran que ofrece. Por último, se les preguntó también acerca de las mejoras que, a su parecer, necesita el programa.

Para finalizar, se realizó una entrevista colectiva abierta con algunas de las alumnas pertenecientes a los grupos en los que se llevó a cabo el estudio piloto. En este caso, se les preguntó sobre su opinión acerca de las actividades llevadas a cabo y sus preferencias. Se pidió que expresaran las actividades que más les gustaría repetir y qué otras actividades propondrían para complementar las del programa. Además, se conversó sobre sus preferencias en general en el aula y en el centro y sobre lo que les gustaría modificar. A las alumnas que en el momento de la entrevista ya cursaban primaria se les preguntó por las diferencias que observaban entre ambos cursos.

²¹ Anexo III: Entrevista a las maestras participantes en el estudio piloto.

²² Anexo IV: Entrevista a maestras no participantes en el estudio piloto.

4.6.3. Análisis de resultados

En este apartado se analizan las respuestas proporcionadas en las entrevistas de los tres grupos en los que se ha dividido a las participantes.

Las maestras que participaron en el estudio piloto consideran que el programa es muy interesante y necesario para las aulas porque hay muchas ocasiones en las que no se fomenta la autonomía por estar inmersa en otras tareas o por desconocimiento sobre cómo hacerlo.

Maestro: el desarrollo de este programa ayuda a las alumnas a la resolución de problemas por ellas mismas, dándoles herramientas para afrontar los problemas diarios que se puedan encontrar.

Además, opinan que el concepto de autonomía y el porqué de su importancia estaba explicado correctamente en el documento y era fácilmente comprensible. Reconocen que algunas de las pautas de actuación propuestas no se llevaron a cabo con tanta frecuencia como hubiera sido necesario, pero indican que, en su opinión, todas ellas fomentan el desarrollo de la autonomía. Una de las posibles razones de que esto ocurriese es la percepción de la suma de tareas a la que las maestras se enfrentan constantemente. Una de las participantes destaca la falta de tiempo para hacer todos los proyectos y actividades que se les proponen o demandan, teniendo en cuenta que en la programación original del curso se incluyeron libros de texto. A continuación, esta maestra matiza que el programa piloto fue “una suma agradable” al resto de tareas. Ambas tutoras indican que acogieron el programa con una actitud muy positiva, la cual se mantuvo a lo largo de todo el periodo de intervención en el aula y, además, tenían altas expectativas de aprendizaje con el mismo. Consideran que el programa fue flexible y, en general, era fácilmente adaptable al grupo y sus necesidades.

Por otra parte, estas maestras opinan que las alumnas acogieron el programa de una forma muy positiva, mostrando un gran interés y entusiasmo por las actividades que se llevaron a cabo y los cambios que se produjeron en la forma de actuación en el aula o ciertos aspectos de la metodología.

Maestro: [El programa] les motivó muchísimo. A la hora de hablar sobre los ejercicios realizados, hablaban con mucho entusiasmo.

Apuntan que las alumnas pedían frecuentemente que se repitiesen algunas de estas actividades y rutinas, por ejemplo: cortar la fruta, tomar decisiones acerca de qué hacer, reflexiones con cuentos, “qué pasaría si...”, ser las responsables de ciertas tareas del aula, coger ellas mismas el material o ayudarse unas a otras. Pudieron observar que las alumnas se sentían muy satisfechas al realizar las cosas por sí mismas y al percatarse de que sus opiniones se tenían en cuenta. Además, repiten en varias ocasiones que las alumnas “se sentían más mayores” y esto provocaba en general un aumento en su interés, motivación, participación y confianza. Destacan también que el programa proporcionó a las alumnas más introvertidas la oportunidad de tomar parte en las conversaciones y actividades.

Respecto a las carencias y mejoras del programa, estas tutoras discurren que es necesario añadir más directrices y ejemplos prácticos para poder implementarlo en el aula con mayor rigurosidad y confianza, así como consideran primordial poder llevar a cabo el programa desde el principio de curso y en los tres niveles de infantil, siendo preferible poder plantearlo también para otras etapas educativas.

Maestra: Estaría bien ir haciendo actividades a lo largo de todo el curso y de todos los niveles, para ir integrándolo como una forma “normal” de hacer en el aula, en el día a día.

Crean que sería importante la existencia de una mayor coordinación con otras maestras del centro, tanto para la aplicación del programa como para otros proyectos. Además, una de las tutoras indica que sería conveniente reunirse con las familias para informarles sobre el programa y así tener más seguridad en el aula a la hora de implementarlo, lo que podría derivar en una coherencia educativa entre la actuación del centro y de las familias.

En cuanto a las respuestas proporcionadas por el grupo de doce maestras que no participaron en el estudio piloto, se encuentran similitudes con las ideas expuestas por las dos tutoras de los Grupos Experimentales. Todas ellas muestran una acogida positiva del programa y manifiestan su interés por poder llevarlo a cabo, destacando la viabilidad de este por ajustarse al nivel evolutivo en el que se encuentran las alumnas de infantil. Consideran que el programa es útil y necesario; una de las maestras lo asemeja a los numerosos programas de lectoescritura, de alimentación, etc. que existen y considera que es muy positivo un programa así sobre la autonomía porque esta “muchas veces se deja en un segundo plano”. Además, indican que el concepto de autonomía está explicado con claridad y comprenden y corroboran la importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia, por lo que consideran necesario un programa de aplicación en el aula.

Maestra: Al trabajar la autonomía en infantil, se consigue que el alumnado tenga más autoestima y esté más predispuesto a adquirir nuevos aprendizajes. Una niña con más autonomía tiene más destreza, que es muy importante en estas edades.

Consideran imprescindible proporcionar al alumnado herramientas relacionadas con la educación emocional y la autoestima y fomentar el pensamiento crítico y la reflexión para poder desenvolverse en la sociedad en las distintas etapas de su vida. Once de doce maestras destacan que, por su experiencia en el ámbito educativo, en general hay carencias en el desarrollo de la autonomía en las aulas ya que, aunque con frecuencia se intentan trabajar estos aspectos, lo consideran insuficiente debido principalmente a la presión que sienten para trabajar otros contenidos, a las indicaciones de dirección y al “miedo” a las protestas por parte de las familias.

Maestra: En las aulas se intenta trabajar la autonomía, pero creo que de una manera insuficiente, ya que muchas veces priman las prisas para trabajar otros contenidos y también el miedo a que las familias protesten porque se les hace hacer a los niños y niñas algunas actividades o no se les hace otras actividades que las familias quieren.

Además, indican que con frecuencia se trabaja la autonomía en el aula tan sólo en el aspecto físico del desarrollo y de una forma rutinaria, sin llegar a profundizar en otros aspectos de la autonomía que presentamos en esta investigación. Algunas maestras destacan en especial la falta de oportunidad para que las alumnas tomen decisiones, lo que achacan al temor por no seguir la programación estipulada si se realizan estas prácticas o a que este tipo de actividades requiere una planificación mayor con el aumento de trabajo que esto supone. Indican también en que la docente es casi siempre la que ofrece las soluciones de los conflictos actuando como una “jueza” y sin que las alumnas puedan aportar ideas para resolverlos. Muchas de ellas también señalan que a veces resulta más cómodo y sencillo hacer las cosas por las alumnas en lugar de esperar a que lo realicen por sí mismas o que, en todo caso, se les enseña un método rápido para afrontar un determinado reto (por ejemplo: ponerse el abrigo). Estas maestras indican que muchas niñas están acostumbradas a que esta práctica por parte de sus familias sea la realidad en sus casas y, además, exponen que el número de alumnas por aula es una dificultad añadida para trabajar la autonomía. Una maestra incide concretamente en el hecho de que muchas veces se tiende a “hacer” antes que “mostrar”, es decir, se realizan acciones cotidianas para las alumnas con el fin de agilizar la tarea, en lugar de mostrarle cómo se hace y otorgar a las niñas la oportunidad de intentarlo por sí mismas.

Maestra: Desde mi punto de vista existen numerosas carencias en las aulas, seguramente habrá aulas en las que se lleve a cabo el desarrollo de la autonomía, pero me gustaría centrarme en la mayoría. La mayor carencia y creo que la más importante es la “toma de decisiones”, en pocas aulas se permite a los alumnos que sean ellos los que dirijan el camino, quizás por miedo a no seguir la programación y por comodidad del profesorado. También podemos observar en el segundo ciclo de Educación Infantil como la mayoría del profesorado prefiere hacer antes que enseñar. Quizás quedaría más claro en un ejemplo: El alumno no sabe poner la pajita en el zumo, en vez de enseñarle como se hace lo hacemos nosotros.

Maestra: Es común hacer las cosas por ellas, sin pensar que nunca aprenderán a recortar, a lavarse, a recoger su plato, etc. si no son ellas mismas quienes lo hacen (entre otras cosas). En este mundo de prisas por abarcar mucho e igualar al alumnado entre sí, se acaba haciendo todo por quien tiene un ritmo lento.

Además, algunas de las participantes indican que teniendo en cuenta su trayectoria profesional, han observado que el alumnado de infantil comienza esta etapa cada vez con más conocimientos teóricos pero con menos autonomía, lo que se acentúa cuando las niñas no han acudido a las aulas del primer ciclo de Educación Infantil. Las maestras reflexionan sobre que esto sea una consecuencia del ritmo de vida tan acelerado que se lleva, especialmente en las ciudades, lo que provoca que las familias (y muchas veces también en las aulas) les proporcionen a las alumnas todo hecho y preestablecido. Además, consideran que esto también guarda relación con la falta de oportunidad para el juego libre en espacios exteriores y la sobreprotección de las adultas cohibiendo a las niñas en la exploración de límites y posibilidades y en la realización de acciones para las que sí están preparadas. En esta línea, una de las críticas más repetidas por parte de las maestras en las entrevistas es la constante tendencia a adelantar etapas de desarrollo, lo que ejemplifican mayoritariamente con el

aprendizaje de la lectura y la escritura. Exponen que cada vez se incide más en esta práctica en infantil, destreza para el que muchas de las alumnas no están preparadas a estas edades, por lo que no se tiene en cuenta su madurez física y psíquica ni se respeta el ritmo individual de cada alumna. Esto provoca que se trabajen en menor medida hábitos y destrezas que son imprescindibles en los primeros años de vida y que facilitarán el aprendizaje en etapas posteriores.

Las participantes consideran que el programa ofrece muchas ventajas en su actividad docente y en el aprendizaje de las alumnas y destacan su flexibilidad para llevarlo a cabo independientemente de cuál sea el proyecto de centro o los contenidos que se quieran trabajar en el curso. Además, opinan que se puede adaptar de forma sencilla a las características y necesidades del alumnado, pero para ello es importante conocer en profundidad el grupo de alumnas.

Maestra: Creo que las propuestas del programa podemos adaptarlas a cualquier nivel y grupo, ya que el programa nos ofrece unas actividades propuestas y nosotros como docentes podemos ampliarlas.

Una de las maestras recalca la necesidad de que las personas que van a implementar el programa en sus aulas comprendan las claves de este y el concepto de autonomía presentado porque opina que en ocasiones se confunde autonomía con “libre albedrío”. Algunas de estas maestras también indican que es conveniente una reflexión de las docentes al terminar el primer año de implementación del programa, de manera que se analicen los resultados y se elaboren propuestas de mejora a partir de la experiencia práctica. Destacan que lo principal para implantarlo es que las maestras confíen en lo que están haciendo y estén convencidas de su necesidad e importancia.

La experta en Terapia Ocupacional en el área de atención temprana considera que fomentar la autonomía en el centro educativo es primordial para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, por lo que señala que el programa es necesario y beneficioso. Esta profesional indica que las niñas con las que ella trabaja cuentan con grandes carencias en el ámbito de la autonomía ya que en el colegio las actividades dedicadas a ello son muy limitadas. Considera que el alumnado con NEE debe intentar realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeras, pero la docente ha de tener en cuenta el nivel del que parten, sus posibilidades y limitaciones, por lo que debe adaptar cada actividad y rutina dependiendo de esto. Para ello puede contar con la ayuda de las maestras de Pedagogía Terapéutica o contactar con asociaciones que trabajen en este ámbito. Además, matiza que se pueden realizar algunas actividades básicas más concretas y que se repitan con frecuencia, o adaptar materiales específicos.

Terapeuta: Si tratamos con niños con alguna limitación debemos centrarnos más bien en actividades concretas, para conseguir objetivos a corto y largo plazo con éxito. En una clase no todos los alumnos tienen las mismas capacidades, por lo que cada niño lleva su ritmo, y en este caso sería algo así. Insistir en algunas actividades y

trabajarlo repetidamente haciéndolo rutina y ayudando en caso que sea necesario con algún producto de apoyo: adaptación en el baño, libros de pictogramas que faciliten la resolución de conflictos, modelos de cuentos y libros con imágenes para situaciones concretas, etc.

Por último, también expresa la importancia de la coordinación entre las profesionales de la educación y las familias con el fin de que algunas de estas rutinas y actividades se trabajen en paralelo en casa para fomentar el desarrollo del alumnado.

En cuanto a las carencias y mejoras del programa, tanto las tutoras de los Grupos Experimentales como el resto de profesionales entrevistadas, expresan que es necesario añadir ejemplos prácticos en el documento escrito del programa con el fin de ponerlos en práctica especialmente al inicio de la puesta en marcha del programa, de manera que cada maestra pueda trabajar a partir de estos posteriormente, inventando nuevas actividades. Por otra parte, consideran que existe una coherencia entre lo propuesto en el programa y el curriculum de Educación Infantil a nivel estatal y a nivel de diferentes regiones, pero dos maestras indican que una relación explícita entre ambas partes facilitaría la labor docente y reduciría el estrés provocado por la sensación de falta de tiempo, lo que permitiría abordar el programa en profundidad y convertirlo en uno de los ejes principales para trabajar en el aula. Por otra parte, tres de las maestras creen que sería importante buscar otra forma de plantear cuestiones a las alumnas en las ocasiones en las que se les pregunta por qué, ya que consideran que otras palabras serían más adecuadas para evitar presiones o el sentimiento de ser juzgadas. Una de ellas sugiere que, cuando surge un conflicto, es importante que la adulta haga una descripción de lo ocurrido para que las alumnas se pongan en situación y nos aseguremos de que entienden de qué estamos hablando. Finalmente, todas inciden en la necesidad de que el programa se desarrolle de forma longitudinal desde el primer curso de infantil y opinan que lo ideal sería que continuase a lo largo de toda la vida escolar del alumnado. Hay una participante que cree que los cambios empezarán a notarse desde el primer trimestre y que se incrementarían paulatinamente.

En la entrevista con el alumnado se recalca que echan de menos los cursos de infantil porque sienten que en primaria siempre están sentadas en las sillas y sólo hacen deberes y actividades con los libros de texto. Además, explican con diversos ejemplos que este sentimiento es similar en muchas niñas de diferentes cursos de primaria, de quienes han escuchado algunos comentarios. Comentan que les gustaría poder volver a tener más oportunidades para jugar en la jornada escolar, utilizar las colchonetas, moverse, hacer puzles, etc. Por otra parte, las alumnas muestran su satisfacción por compartir el aula con alumnas mayores o menores que ellas y describen que siguen teniendo una relación estrecha con las compañeras con las que estuvieron el año anterior en el aula.

Respecto a las actividades que se llevaron a cabo durante la implantación del programa, indican que les gustaría volver a realizar muchas de ellas. Todas recuerdan con gran entusiasmo la oportunidad para cortar ellas mismas la fruta que iban a comer y matizan que continúan haciendo esta práctica en casa ayudando a cocinar y realizando tareas similares.

Además, muchas de ellas comentan que les gustaba poder escoger la actividad que querían hacer y querían que fuese una práctica habitual. Expresan también su gusto por el tiempo que en infantil se dedicaba a la asamblea para hablar sobre diferentes temas y opinar o contar sucesos importantes para ellas, por lo que contestaron afirmativamente cuando se les preguntó si les gustaría seguir teniendo la oportunidad de participar más en el aula. Por otra parte, todas coinciden en su deseo por volver a trabajar con cuentos con regularidad y conversar sobre ellos. Además, recuerdan con entusiasmo la actividad “qué pasaría si...” (descrita en el apartado dedicado a la intervención), con la que disfrutaban especialmente y les gustaría seguir practicando. Por último, cabe destacar que la conversación derivó en su incompreensión acerca de estudiar Ciencias Naturales a través de los libros en lugar de salir fuera del centro y explorar la realidad del entorno para aprender de esta forma los mismos contenidos. Tras esta reflexión, todas sugirieron que les gustaría realizar más salidas del centro pudiendo acudir, entre otros, al teatro, al cine o a la biblioteca, ya que les resultaba especialmente duro tener que pasar tantas horas sentadas en la misma clase.

4.7. Conclusiones

Tras analizar los datos extraídos de la investigación podemos concluir afirmando que el programa ayuda a desarrollar, en el alumnado de cuatro, cinco y seis años, gran parte de los aspectos enmarcados en el concepto de autonomía. Sin embargo, este análisis, junto a las respuestas proporcionadas por las maestras en la evaluación cualitativa, señala que el programa necesitaba cambios específicos que faciliten su puesta en marcha en las aulas y potencien en mayor medida el desarrollo de la autonomía del alumnado de Educación Infantil.

Los resultados ponen de manifiesto que, tras la implantación del programa, la participación del alumnado aumenta en aquellos aspectos que les concierne dentro del aula. Esto supone que toman conciencia de grupo y de su importancia como persona activa dentro del mismo, de manera que cada vez expresan en mayor medida sus opiniones e ideas. El aumento en la participación se observa de forma destacable en las alumnas que antes apenas participaban. Este cambio, positivo para el desarrollo de la autonomía, influye también en la constitución de normas para el aula ya que comprenden su importancia y necesidad y empiezan a proponer normas nuevas en algunas ocasiones. Como consecuencia de ello, perciben mucho de lo que ocurre en el aula como flexible y adaptativo en lugar de impuesto por la maestra. También influye en este sentido el hecho de poder acceder a los materiales, lo que otorga más libertad de actuación a las alumnas y de participar activamente en pequeños momentos del aula cuando es necesario. En este sentido consideramos que el programa es positivo para el desarrollo de las niñas en cuanto a su autonomía y creemos que los beneficios de este podrían aumentar en mayor medida si se llevase a cabo una intervención de mayor duración.

Otro de los hechos más destacables tras la puesta en marcha del programa es la manera en la que las alumnas afrontan los conflictos. En las pequeñas tareas cotidianas el programa favorece que las alumnas intenten realizarla por sí mismas en primer lugar. En los casos en los que piden ayuda, gracias al trabajo realizado en los meses de intervención, las alumnas se

apoyan en mayor medida en su grupo de iguales. Esto es positivo a la hora de establecer diálogos y tomar decisiones grupales, y desde la perspectiva de que favorece la independencia de las alumnas y potencia la búsqueda de soluciones por su parte. Teniendo presente esto y el aumento que se produce a la hora de participar, las alumnas se sienten más confiadas para tomar la iniciativa ante problemas y para proponer ideas que ayuden a resolverlos, de manera que, aunque tras la implantación del programa todavía hay quienes no toman la iniciativa, sí proponen ideas en mayor medida cuando otra compañera decide tomar la iniciativa en primer lugar, lo que favorece en gran medida el desarrollo de la autonomía.

En cuanto a la capacidad de resolución de conflictos, parece claro que a las alumnas les resulta sencillo imaginar soluciones cuando los agentes involucrados en estos son ficticios (como los personajes de los cuentos) y en este sentido, el estudio piloto no muestra grandes cambios tras la intervención en el aula. Sin embargo, con la aplicación del programa sí se muestra un desarrollo mayor de la autonomía respecto a la búsqueda de soluciones en las situaciones en las que ellas son las protagonistas, incluso si es una situación hipotética, lo que resulta especialmente provechoso para el aprendizaje y desarrollo de las alumnas.

Respecto a la parte relacionada con la educación emocional, consideramos que el programa tiene carencias que necesitan ser cubiertas y que, además, se debe prolongar en el tiempo para evaluar la mejora en este ámbito. En este sentido, incidimos también en la necesidad de crear más oportunidades para trabajar el aspecto emocional y para que puedan expresar sus sentimientos en diferentes situaciones que acontecen.

Si tenemos presentes los conceptos enmarcados dentro de la definición de autonomía descrita en el marco teórico de esta investigación, concluimos que el programa parece fomentar la participación en gran medida, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la creatividad y el sentido de la responsabilidad. En cuanto al análisis de consecuencias, consideramos que se debe trabajar con mayor profundidad siendo siempre conscientes de la etapa vital y de desarrollo en la que se encuentran nuestras alumnas. El programa fomenta también la investigación, la exploración de límites y la experimentación de posibilidades, aunque es recomendable realizar más prácticas relacionadas con este ámbito y en diferentes contextos para que la autonomía aumente. Como se ha mencionado en el párrafo anterior, en cuanto a lo relacionado con la empatía y las emociones, es importante mejorar el programa e incidir en aspectos que promuevan la autorregulación de las alumnas. Sin embargo, de los resultados del estudio piloto se deriva que hay indicios de que se mejora la capacidad de resiliencia y el conocimiento de sí misma, aunque habría que medir estos aspectos con más detenimiento; además, probablemente mejorarían en mayor medida al profundizar en el trabajo de las emociones y empatía.

Por otra parte, el programa parece favorecer la capacidad de diálogo, reflexión y pensamiento crítico, teniendo presente una vez más la edad de nuestras alumnas y las posibilidades y limitaciones que esto conlleva. Es imprescindible no esperar ni exigir más de lo que pueden ofrecer en cada etapa, sino ser conscientes de su continua evolución y que este progreso sea el objetivo.

Por lo que respecta a la evaluación cualitativa, las maestras comentan en las entrevistas que consideran que el programa tiene efectos positivos en el desarrollo de la autonomía en las alumnas y que es flexible y adaptativo a las características particulares de cada grupo. Destacamos principalmente la acogida del programa por parte del profesorado y su actitud positiva a la hora de implementarlo en el aula. Además, la satisfacción y el interés mostrado por las alumnas en las actividades realizadas y su continua demanda para realizar de nuevo dichas actividades y rutinas, son indicativos de la buena aceptación de estas prácticas en el aula por parte del alumnado. Esto se corrobora con el hecho de que las niñas que conformaban los Grupos Experimentales, meses después de haber finalizado la implantación del programa, recuerdan con entusiasmo las actividades que se realizaron en el tiempo que duró la intervención y manifiestan reiteradamente su deseo por repetir estas prácticas y por tener la oportunidad de participar activamente en el aula. Las tutoras de los Grupos Experimentales inciden en el aumento de participación de las alumnas en diversos temas y especialmente de las más introvertidas, quienes, tras la implantación del programa, paulatinamente se involucraron más en diferentes aspectos que concernían al grupo.

Nos parece importante destacar las conversaciones con todas las alumnas durante la intervención práctica y con algunas de ellas meses después de que esta finalizara. En ellas, se ha podido comprobar que las alumnas desean participar en los aspectos que les conciernen en el ámbito educativo y que tan sólo escuchando sus respuestas se pueden extraer pistas muy válidas acerca de los interrogantes educativos que tantas veces nos planteamos. A pesar de que, como se ha plasmado en apartados anteriores, esta participación está recogida en los derechos de la infancia y en muchas leyes educativas, se sigue planificando para las alumnas sin contar con ellas. Con el programa sobre el desarrollo de la autonomía se otorga a las niñas la oportunidad de participar en aspectos relacionados con la organización del tiempo y del espacio educativo y con los temas a tratar.

De las entrevistas realizadas a las tutoras de los Grupos Experimentales y a diferentes maestras se concluye que el programa piloto presenta un concepto claro del término de la autonomía y explica con rigurosidad la importancia de su desarrollo en la infancia, necesidad que todas ellas defienden y apoyan. Se extrae como conclusión que el programa para desarrollar la autonomía es necesario en este momento ya que, según exponen las maestras, existe una tendencia a darle mucha importancia a los contenidos teóricos desde los primeros años, pero la adquisición de otras habilidades demandadas en la vida diaria pasa a un segundo plano. Las maestras exponen que hay una predisposición a hacerlo todo por las menores sin ofrecerles a ellas la oportunidad de actuación, lo que indica una gran carencia en el ámbito de la autonomía infantil. Al ser un área del curriculum, en la mayoría de aulas de infantil se trabaja el desarrollo de la autonomía, pero como conclusión exponemos que no se profundiza en todos los aspectos que engloba la autonomía, por lo que se promueve que las alumnas realicen algunas tareas por sí mismas, pero generalmente no se llevan a cabo gran parte de las pautas de actuación propuestas en nuestro programa.

Por otra parte, las maestras exponen que las ideas presentadas en el programa para desarrollar la autonomía se entienden como herramientas útiles para el profesorado, pero se presentan de manera generalizada. Esto nos hace reflexionar sobre la necesidad de añadir ejemplos prácticos que concreten dichas pautas de actuación para que, de esta forma, las maestras puedan tener una base de la que partir al poner en marcha el programa. A partir de los ejemplos prácticos, se anima a que cada docente planifique diferentes actividades en las que se fomente la autonomía. Lo mismo ocurre a la hora de establecer determinadas rutinas en el aula ya que, tras la implementación del programa, se ha llegado a la conclusión de que se deben marcar unas rutinas básicas para encuadrar en el horario algunas de las pautas presentadas. Ejemplo de ello es determinar en qué momento se va a leer un cuento, cuándo se otorga tiempo a las alumnas para que elijan las actividades que han de realizar, momentos determinados del día para jugar, quiénes van a ser las responsables de determinadas tareas o estipular en el horario un tiempo suficiente para que las alumnas realicen tareas cotidianas (repartir material, preparar la merienda, ponerse o quitarse las chaquetas, establecer diálogos en los conflictos y buscar soluciones, etc.), teniendo en cuenta que esto les llevará más tiempo que si lo hiciese la adulta. De esta manera, aseguramos que el programa se desarrolle de forma continuada y evitamos el sentimiento de falta de tiempo que aparece con frecuencia, según indican las docentes.

La implementación del programa debe comenzar al inicio de curso, de manera que las actividades, rutinas y pautas de actuación mencionadas anteriormente puedan planificarse desde el primer momento. Esto facilitará nuevamente la continuidad del programa y su desarrollo completo. Con relación a esta planificación y teniendo en cuenta lo indicado por las maestras, es necesario presentar explícitamente la relación directa entre el currículum de infantil y otras leyes educativas y lo propuesto en el programa para el desarrollo de la autonomía. De esta manera, el programa no se considerará un complemento a las tareas docentes, sino una manera de trabajar los contenidos y objetivos requeridos en cada etapa. Por otra parte, consideramos necesario añadir un apartado que invite a las docentes a la reflexión al finalizar el curso en el que se ha implantado el programa, de esta manera se propondrán aspectos de mejora para el curso siguiente.

Otra de las carencias detectadas en el documento en el que se presenta el programa piloto es un apartado dedicado al rol de la maestra en el aula, de manera que se guíe a las docentes en la puesta en marcha del mismo para que estas puedan desempeñar las diferentes actividades con mayor seguridad y conocimiento. En esta línea, tras las conversaciones con diversas maestras, concluimos que se debe hacer hincapié en la coordinación entre profesoras, de manera que el programa no sea conocido tan sólo por la tutora y, en la medida de lo posible, se lleve a la práctica por todo el profesorado que trabaje con un mismo grupo. Esto creará una coherencia pedagógica que favorecerá en gran medida el desarrollo de las alumnas. Siempre que sea posible, la coordinación entre diferentes cursos también puede resultar muy positiva para la implementación del programa y puede dar lugar al aprovechamiento de recursos en mayor medida y a la creación de diferentes actividades conjuntas que favorezcan el desarrollo de la autonomía.

Es relevante también la afirmación reiterada que exponen las maestras respecto a la presión que sienten por parte de las familias, siendo esta una de las principales razones por las que muchas veces no ponen en práctica actividades y métodos que consideran beneficiosos para el alumnado (entre las que se incluyen actividades relacionadas con el desarrollo de la autonomía). Muchas de las maestras utilizan la palabra “miedo” para hacer referencia a estos enfrentamientos con las familias. Reflexionamos sobre esta idea considerando necesaria una revaloración de la figura de la docente y promoviendo una continua comunicación entre las familias y las maestras respecto a las innovaciones en el aula. Por ello destacamos la necesidad de que las tutoras y/o el centro ofrezcan a las familias información sobre el programa, de manera que estas conozcan qué, por qué y para qué se está llevando a cabo en el aula, promoviendo la coordinación y confianza entre ambos agentes educativos. Con relación a ello, reflexionamos sobre las presiones sociales que también reciben las familias en el sentido de la competitividad para acceder al mundo laboral y el ritmo acelerado de nuestras vidas, en las que todo es demandado con gran inmediatez, lo que puede explicar la tendencia a adelantar etapas y la preocupación de las familias por que sus hijas adquieran contenidos y determinadas habilidades lo antes posible, olvidándose en general de las necesidades y posibilidades reales de estas en cada etapa.

Para finalizar, analizados los resultados de las evaluaciones cuantitativa y cualitativa, concluimos que el programa favorece el desarrollo de la autonomía en la infancia y es posible su implantación en las aulas de Educación Infantil siendo acogido con una actitud positiva y gran interés por parte tanto del profesorado como del alumnado. Teniendo esto presente, tras la comprensión del programa por parte de las maestras y su consecuente planificación similar a la necesaria para la planificación del curso, el programa es susceptible de ser implantando en las aulas de infantil con relativa inmediatez. Además, el programa muestra una alta flexibilidad para adaptarse a las características y necesidades de cada centro y grupo y mantiene una concordancia con las leyes educativas y el curriculum oficial de Educación Infantil y con las investigaciones recientes en el ámbito de la neurociencia aplicada a la educación. Para facilitar su puesta en marcha en las aulas, es necesario realizar una revisión del documento ofrecido a las maestras en el que se incluyan las mejoras destacadas en los párrafos anteriores. Además, es también imprescindible revisar las pautas de actuación presentadas en el programa piloto para profundizar en aquellos aspectos de la autonomía en los que no se muestra una mejoría tras la implantación del programa.

4.8. Limitaciones

La investigación llevada a cabo ha tenido algunas limitaciones. De entre ellas cabe destacar las relacionadas con la elaboración, puesta en marcha y evaluación del programa piloto.

En primer lugar, la dificultad para encontrar instrumentos de evaluación validados para valorar el grado de autonomía en la infancia conllevó a la realización de un test de elaboración propia con las limitaciones que esto supone. Además, se ha de tener en cuenta la complejidad de la evaluación de personas de entre cuatro y seis años en determinados aspectos de la autonomía.

Por otra parte, la implantación del programa piloto tuvo algunas limitaciones en cuanto a la flexibilidad del profesorado para llevar a cabo determinadas rutinas de manera continuada, así como la escasa coordinación, para la puesta en marcha del programa, entre profesoras que impartían clase en el mismo grupo.

La mayor limitación encontrada en el estudio piloto fue el número de participantes. La muestra no pudo ampliarse más al no poder asegurarse la correcta implantación y evaluación del programa sobre el desarrollo de la autonomía porque no se contaba con un grupo numeroso de investigadoras.

Capítulo 5. Programa definitivo: "Programa para el desarrollo de la autonomía en el aula de Educación Infantil"

En este apartado exponemos los objetivos del nuevo programa y el diseño del mismo. Por último se presenta el programa en su versión definitiva.

5. 1. Nuevos objetivos del programa reformado

El objetivo principal del programa es fomentar el desarrollo de la autonomía del alumnado en las aulas de Educación Infantil, lo que significa fomentar el diálogo y la reflexión, la participación del alumnado, el desarrollo del pensamiento crítico, el conocimiento de sí misma, trabajar la autorregulación, las emociones, la empatía y la capacidad de resiliencia. La autonomía implica también la investigación, la exploración de límites y experimentación de posibilidades, la toma de decisiones, el análisis de las consecuencias, la responsabilidad, la resolución de problemas y desarrollar la creatividad. Para ello, se parte del documento presentado en el programa piloto y su evaluación cuantitativa y cualitativa, tras su puesta en marcha en las aulas de Educación Infantil. Como objetivo complementario se pretende proporcionar al profesorado de la etapa de infantil herramientas y recursos para fomentar el desarrollo de la autonomía de sus alumnas en el horario lectivo.

5.2. Diseño del programa definitivo

El diseño de este nuevo programa surge como consecuencia de la evaluación del programa piloto “el desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de intervención en el aula de infantil” (capítulo 4). En primer lugar, extrajimos los aspectos de la autonomía en los que, siguiendo los resultados obtenidos en la evaluación cuantitativa, consideramos necesario incidir en la reforma del programa. A continuación, recopilamos y agrupamos las respuestas proporcionadas a las entrevistas por parte de las tutoras partícipes en el estudio piloto y del resto de profesionales de la educación que formaron parte de la evaluación cualitativa. Estas respuestas fueron una gran fuente de información para poder suplir las carencias del programa piloto y elaborar una versión mejorada.

Además de las modificaciones efectuadas en la parte teórica del programa que complementan la versión del programa piloto, entre los aspectos destacables que se incluyen en el nuevo programa detallamos los siguientes:

- Una aclaración en los objetivos del programa relacionado con nuestra defensa del desarrollo progresivo del alumnado en cuanto a la autonomía. Esto supone que no pretendemos que, al terminar la etapa de infantil, hayan adquirido la máxima competencia en todos los aspectos relacionados con la autonomía.
- Una reflexión sobre el centro, aula y grupo en el que aparecen sugerencias de coordinación y aspectos a tener en cuenta en este ámbito para un mayor impulso en el desarrollo de la autonomía de las alumnas.

PROGRAMA DEFINITIVO

- Una descripción específica del rol de la maestra en la puesta en marcha del programa definitivo "Programa para el desarrollo de la autonomía en el aula de Educación Infantil".
- Un apartado dedicado exclusivamente a relacionar las pautas de actuación ofrecidas en el programa con las competencias, objetivos y contenidos del curriculum de Educación Infantil a nivel estatal y a nivel de Euskadi.
- Ejemplos más concretos de actividades que pueden realizarse en el aula de infantil para desarrollar la autonomía. Estos ejemplos deben servir como base para poner en marcha el programa, pero es importante que cada maestra tome el programa como propio, lo adapte a las características y necesidades particulares de su entorno, centro y grupo y desarrolle otras actividades en consecuencia.

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INFANTIL

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.*



Autora: Inés Mena Lucía
Directores: Juan Etxeberria (UPV/EHU),
Antonio Pantoja (UEX)

Índice

1. Introducción
2. Definición de autonomía
3. Realidades educativas
4. Importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia
5. Objetivos
6. Reflexionando sobre nuestro centro, aula y grupo
7. Rol del profesorado
8. Pautas de actuación y propuesta de actividades concretas
 - 8.1. Pautas de actuación diarias:
 - 8.2. Pautas de actuación y curriculum de Educación Infantil del País Vasco
 - 8.3. Pautas de actuación y curriculum de Educación Infantil del Ministerio de Educación estatal
 - 8.4. Propuestas de actividades concretas
 - 8.5. Recursos para el profesorado
 - 8.6. Para reflexionar al finalizar el trimestre/curso
9. Bibliografía

1. Introducción

Fomentar la autonomía en las aulas es imprescindible para el desarrollo de las alumnas, quienes, teniendo en cuenta el ritmo acelerado al que avanza la sociedad, se enfrentarán a constantes cambios a lo largo de sus vidas.

Estos cambios que se producen en todos los ámbitos y en las diversas formas de organización social (debido a los nuevos descubrimientos, a la globalización, a la más diversa y compleja información...) demandan la existencia de nuevas etapas de aprendizaje, es decir, requieren un aprendizaje constante a lo largo de toda la vida en el que las personas sean capaces de reinventarse, actualizarse y readaptarse a las nuevas necesidades y características que son demandadas o que están por llegar.

Centrándonos en el contexto escolar -ejemplo representativo de la sociedad- somos conscientes de que en las aulas existe una amplia diversidad. Entre estos grupos heterogéneos existen desigualdades fuera de la escuela en cuanto a los recursos y situaciones personales, aunque en principio todas tengan la misma educación formal. Apostamos por la autonomía como elemento que ofrece una oportunidad de igualdad (siendo conscientes de los muchos factores que producen y/o potencian estas desigualdades), de manera que se proporcione a las alumnas herramientas y habilidades para solventar las distintas situaciones a las que cada una deba enfrentarse a lo largo de su vida y puedan adaptarse a las diferentes realidades en las que estarán involucradas.

Para dar respuesta a todo ello, proponemos un modelo educativo que respete los ritmos de aprendizaje de cada alumna, así como sus centros de interés. Fomentar el desarrollo de la autonomía en la Educación Infantil significa ofrecer a las alumnas un contexto de seguridad y confianza en el que ellas desempeñan el papel protagonista. Por tanto, es necesario programar y planificar *con* las alumnas y no sólo *para* las alumnas, descartando la idea extendida de que las niñas son “ciudadanas del futuro”, ya que también lo son del presente. Se reivindica de esta manera un profundo respeto por la infancia como etapa imprescindible en el desarrollo de las personas, la cual tiene un fin en sí misma y no es una mera preparación para la etapa adulta. En este modelo educativo pretendemos empoderar a la alumna para que sea capaz de expresar sus ideas, investigar, dialogar, ser responsable, explorar las posibilidades, superar sus limitaciones, pensar de forma crítica, tomar sus propias decisiones e innovar, convirtiéndose así en una persona autónoma preparada para hacer frente a las nuevas demandas, siendo partícipe en los cambios que acontecerán en su vida y miembro activo de la sociedad de la que forma parte.

En este programa se ofrece a las maestras de Infantil una serie de pautas de actuación y ejemplos de actividades concretas que les proporcionen herramientas y recursos necesarios para fomentar el desarrollo de la autonomía de sus alumnas. Por último, incidimos en la idea de no se trata de un nuevo método pedagógico, sino un programa educativo flexible que debe adaptarse a cada centro y grupo de alumnas. Cada docente ha de hacer suyo el proyecto teniendo en cuenta sus conocimientos, experiencias, herramientas y las posibilidades que ofrece el entorno. Para ello tiene que realizar diariamente actividades similares a las que se

ofrecen como ejemplo y que se encuadren en los puntos claves presentados para el desarrollo de la autonomía. El proyecto es coherente con los objetivos y contenidos marcados por el currículum y con los temas que se quieren trabajar en esta etapa, así como es complementario a otros proyectos que se llevan a cabo en el centro.

2. Definición de autonomía

La autonomía es una necesidad humana básica relacionada con nuestro interés innato por el mundo que nos rodea. Es la capacidad para realizar acciones de forma individual teniendo presentes nuestras necesidades, características, posibilidades y limitaciones, así como siendo conscientes de la influencia del contexto que nos rodea. Es, asimismo, la capacidad de tomar decisiones consecuentes de un razonamiento lógico y un pensamiento crítico fundamentados en nuestras ideas, creencias y sentimientos y considerando el entorno en el que estamos inmersos. Teniendo presente esto último, la autonomía va ligada al concepto de responsabilidad, es decir, el reconocimiento y aceptación de las consecuencias de una acción que se ha llevado a cabo libremente.

Sin embargo, es importante que seamos conscientes de que la autonomía no es sinónimo de autoaprendizaje, ya que el desarrollo de la misma no está limitada a un contexto que carezca de la figura de la maestra y tampoco se debe identificar autonomía con la idea de que las alumnas realicen individualmente las actividades y se desarrollen de la mejor manera que les sea posible sin ningún tipo de guía o apoyo. Tampoco supone la inexistencia de límites, los cuales son necesarios e importantes para las menores y para su progresiva adquisición de autonomía. En contraposición a esta idea, apostamos por un concepto de autonomía en el que la alumna sea la protagonista de su aprendizaje, reflexione sobre el mismo y tenga oportunidad de elegir y modificar aspectos sobre este. Es importante destacar que las alumnas son ciudadanas, no sólo del mañana, sino también del presente y tienen derecho a ser escuchadas y a expresarse, así como participar activamente en los aspectos que les conciernen y es imprescindible que tomen consciencia de esta capacidad. La figura de la persona docente se concibe, por tanto, como una guía en el descubrimiento del aprendizaje que, además, debe ejercer el rol de observadora atenta y activa.

Esta es la persona encargada de ofrecer *situaciones* en las que el alumnado pueda explorar, investigar y experimentar, respetando sus necesidades y características tanto evolutivas como personales e individuales.

Por otra parte, para el desarrollo de la autonomía, es necesario trabajar la consecución de la independencia tanto emocional como instrumental, es decir, es importante superar la etapa en la que la persona requiere la aprobación continua de los demás a la hora de resolver cada situación, así como es necesario adquirir la capacidad para resolver estos problemas -acorde con cada etapa evolutiva- sin la necesidad de pedir ayuda constante a otras para esto. Con relación a ello, se pone de manifiesto la necesidad de controlar nuestro poder como adultas a la hora de imponer castigos y ofrecer recompensas, eficaces a corto plazo pero cuyo resultado

que se realizan unas acciones u otras con el único fin y razonamiento de obtener un premio o evitar un castigo.

En resumen, podemos decir que la autonomía, por tanto, implica el gobierno de sí misma y nos define como personas libres capacitadas para elegir y actuar de forma independiente, siendo conscientes y responsables de las consecuencias de nuestras acciones. Al igual que capacitadas para desarrollar un pensamiento crítico sobre la información recibida del entorno formando así nuestras propias ideas, pensamientos, valores y sentimientos que nos concretan como seres individuales.

Específicamente en el contexto educativo es imprescindible aplicar el desarrollo de la autonomía en las tareas diarias para que el alumnado adquiriera las capacidades que definen este concepto haciendo uso de ellas en todos los ámbitos y momentos de su vida. En este clima de seguridad y confianza la alumna buscará soluciones creativas a las dificultades que vaya encontrando en su camino, así como desarrollará la capacidad de resiliencia. Asimismo, debemos tener presente que la autonomía conlleva una interacción entre la alumna y, no sólo la maestra, sino también con el resto de sus compañeras, las cuales en múltiples ocasiones deberán establecer acuerdos y ayudarse las unas a las otras, de forma que el enriquecimiento sea bidireccional, adquiriendo un grado de autonomía mayor en conjunto.

Se presenta a continuación una figura que resume los conceptos claves incluidos en el término *autonomía*. Todos estos conceptos guardan relación entre sí y por ello se presentan en forma de engranaje. Se han agrupado en cuatro ruedas en función de la interrelación de unos con otros, que implica y posibilita trabajar en una sola actividad o rutina los conceptos agrupados. Las dos ruedas superiores guardan gran relación entre sí, al igual que las dos inferiores. También existe relación entre los conceptos (engranaje) de la derecha, lo mismo que entre los de la izquierda.



3. Realidades educativas

A lo largo de la historia ha habido diferentes corrientes innovadoras en el ámbito educativo que fomentan el desarrollo de la autonomía y sirven de base para desarrollar este programa. Como ejemplo de estas encontramos la figura de Giner de los Ríos, autores de la escuela nueva, Montessori, las Bosque-Escuelas, Waldorf, Reggio Emilia, Pikler y el sistema educativo noruego como ejemplo de la educación de los países nórdicos. A continuación, presentamos brevemente algunas de estas metodologías o pedagogías:

Montessori: pedagogía desarrollada en Italia en la primera década del 1900 por Maria Montessori. Esta era una defensora del valor de la infancia y su importancia en el desarrollo de la persona desde el nacimiento, así como de la motivación intrínseca de la menor hacia el aprendizaje. Montessori basa su método en la preparación del ambiente, repleto de materiales que la niña puede manipular por sí misma y con los cuales aprende superándose día a día, satisfaciendo sus necesidades y respetando en cada momento su ritmo individual y su desarrollo. De esta forma, la niña se convierte en el centro del sistema de enseñanza-aprendizaje, pudiendo decidir qué actividad realizar y explorando y manipulando libremente los recursos que se encuentran a su alrededor. La docente, por tanto, pasa a ejercer el rol de guía. El objetivo principal es que las menores alcancen la autonomía y se desarrollen como seres libres e independientes.



Fuente: guiamontessori.wordpress.com



Fuente: guiamontessori.wordpress.com



Fuente: elcaminodelosninos.wordpress.com



Fuente: guiamontessori.wordpress.com

Alumnas en un colegio Montessori durante la jornada escolar trabajando con los diferentes materiales propios de esta pedagogía.



Fuente: elcaminodelosninos.wordpress.com

Reggio Emilia: esta pedagogía surge a mediados del siglo XX en el norte de Italia en la región de Reggio Emilia impulsada por un grupo de mujeres de los pueblos cercanos y culminada por el pedagogo Loris Malaguzzi. Para este maestro, la educación es bidireccional de manera que tanto alumna como docente aprenden la una de la otra y deben tratarse con el mismo respeto, mostrando sus ideas, intereses, opiniones y puntos de vista. Nuevamente el centro de la educación se encuentra en la niña y la docente es la responsable de observar y guiar este proceso, así como de proponer pequeños proyectos que siempre están abiertos a los cambios propuestos por las pequeñas. Para Malaguzzi el diálogo y el pensamiento crítico son unos de los puntos claves del aprendizaje ya que consideraba que con el ambiente, las herramientas y el seguimiento adecuado, la niña se desarrolla de forma autónoma creando su propio conocimiento. Además, en esta pedagogía resulta imprescindible que las alumnas formen parte activa de todas las decisiones que se acuerden en el centro y en aquellos ámbitos que les conciernen. Cabe destacar también que se considera la escuela como un elemento en continua transformación y que no puede estar aislado del exterior, es decir, que hay un constante intercambio con la sociedad.



Fuente: bellellieducacion.com



Fuente: bellellieducacion.com

Actividades y proyectos en un colegio Reggio Emilia.



Fuente: bellellieducacion.com

Emmi Pikler: Emmi Pikler creó el instituto Pikler-Loczy a mediados del siglo XX en Hungría. Centra su visión educativa en el desarrollo autónomo de la menor, el cual se produce a través de un acompañamiento adecuado por parte de las personas adultas. Estas últimas deben preparar cuidadosamente el ambiente y considerar en todo momento a la niña como una persona única y capacitada para aprender, con quien establece un fuerte vínculo de confianza y respeto. De nuevo, observamos la defensa de la infancia como una etapa de vital importancia en sí misma y de la niña como una ciudadana del presente con pleno derecho. En esta pedagogía, la pequeña explora libremente el espacio y experimenta, crea, investiga, reflexiona y aprende manipulando los diversos materiales proporcionados. Además, el juego libre se considera una fuente vital de conocimiento, así como se da mucha importancia al diálogo y, a través de este, a la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos que surgen, rechazando en todo momento el castigo.



Fuente: alternativokullar.com

Alumnas en un aula Emmi Pikler explorando sus límites y las posibilidades que ofrece el material que cuenta con distintas alturas.



Fuente: alternativokullar.com

Educación Infantil en Noruega: el currículum de educación infantil en Noruega establece como objetivo central de esta etapa el desarrollo de la autonomía -en los términos en los que los hemos definido- y se defiende la necesidad de la participación de las menores, así como que la niña aprende explorando su entorno y experimentando con lo que tiene alrededor. Para el Estado Noruego, la educación está basada en la igualdad entre las personas, siendo cada individuo único y teniendo unas necesidades diferentes a las que hay que dar respuesta. En Noruega la niña también es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la infancia una etapa con valor en sí misma. La maestra se considera una guía, una persona de confianza y referencia que proporciona la seguridad necesaria para experimentar, explorar e investigar. De esta forma, la niña comienza a ser conscientes de sus limitaciones y a superarse día tras día, a explorar las posibilidades que el entorno le ofrece, a buscar soluciones creativas a los conflictos, a manipular todo tipo de materiales y a tomar decisiones. Entre la adulta y la menor se establece un sentimiento de respeto y confianza basado en el diálogo constante y en la expresión de ideas y opiniones que se tienen en cuenta en todo momento; la niña es partícipe en todo aquello que le concierne y, como consecuencia de ello, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. En relación a esta participación, destacamos también que en este país, el espacio educativo se considera una representación de la sociedad, por lo que se debe estar preparada para dar respuesta a los distintos desafíos que se plantean. Por tanto, el centro escolar debe estar en continuo cambio y evolución; es por esto también por lo que todas las personas que forman parte del mismo, ya sean mayores o menores, son las responsables del cuidado y mantenimiento del mismo y de sus materiales. Con frecuencia se trabaja en grupos pequeños realizando diversas actividades que son elegidas por las menores y procurando así una atención individualizada que respete las necesidades, características y ritmos de cada alumna en cada momento evolutivo y respecto a cada aprendizaje. Por último, destacar la importancia que se otorga al juego como elemento principal de aprendizaje y desarrollo.



Alumnas de un colegio noruego preparándose para salir al patio, haciendo la compra, cocinando y en una excursión por la montaña.

Fuente de las fotos: Inés Mena

4. Importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia

Como ya hemos mencionado, la sociedad evoluciona y está en constante cambio por lo que numerosas profesionales de la educación defienden que es de vital importancia que en la infancia se desarrollen las herramientas y destrezas necesarias para la búsqueda del conocimiento, de manera que prime el análisis del mismo y su utilización, por encima de la memorización de contenidos y datos. El desarrollo de la autonomía en este momento juega un papel fundamental, y todavía más teniendo presentes los nuevos estudios realizados en el campo de la neurociencia acerca del funcionamiento de nuestro cerebro.

El cerebro se desarrolla en una interacción compleja entre los factores genéticos y las experiencias que se tienen a lo largo de la vida. Estas experiencias tempranas tienen un impacto decisivo en la forma en la que se organiza el cerebro y, por tanto, afectan directamente a la naturaleza y las capacidades de la persona adulta. En relación con estas experiencias destacamos que el ambiente es determinante en el desarrollo del cerebro y en cómo y qué conexiones neuronales se producen, por lo que debemos ser conscientes de ello al ejercer nuestro rol como docentes y al preparar el entorno educativo.

Se ha demostrado que el cerebro no es estático, sino que es capaz de generar nuevas neuronas en un proceso denominado neurogénesis y que está capacitado para ser modificado y establecer nuevas conexiones neuronales a lo largo de toda la vida (lo que implica que podemos seguir adquiriendo nuevos conocimientos y competencias en la etapa adulta), es decir, tiene una gran plasticidad y es capaz de adaptarse en todo momento al entorno, respondiendo de forma dinámica a su interacción con el mismo y modificándose en relación a su uso. Sin embargo, es indiscutible el hecho de que existen ciertos períodos críticos o sensibles en los que el número de neuronas es mayor y en los que se presenta la posibilidad de establecer más sinapsis entre las neuronas y de que estas conexiones sean más fuertes, destacando los tres primeros años de vida como aquellos en los que existen un número inmenso de conexiones sinápticas que, determinadas por el genoma, se moldean gracias a la experiencia. A través de estudios ultramicroscópicos se ha podido comprobar que en los primeros seis u ocho años el cerebro presenta el doble de sinapsis que el cerebro adulto e, igualmente, consume el doble de energía. Con esto, destacamos que en la infancia el cerebro experimenta cambios de gran importancia, los cuales están más relacionados con las conexiones neuronales que con el número de neuronas. Este periodo es de vital importancia para sentar las bases cerebrales teniendo presente la llamada “poda neuronal”, proceso a través del cual se eliminan o debilitan las sinapsis entre neuronas que no se han consolidado fuertemente y que el cerebro, por tanto, no considera funcionales. Por todo ello, escogemos la etapa de Educación Infantil como eje central en el que comenzar a desarrollar la autonomía.

Sin embargo, debemos aclarar que, aunque es importante la estimulación cerebral en la infancia y la preparación del ambiente y las actividades propuestas adaptadas a las necesidades y características de las menores, la sobreestimulación puede ser perjudicial para el correcto desarrollo del cerebro porque es posible que este no sea capaz de asimilar toda la información recibida. Es recomendable estimular el cerebro de forma lenta pero continua (sin

necesidad de que sea intensiva), respetando los tiempos de descanso necesarios y los ritmos que marcan la vida de las niñas. Una estimulación que se produzca en un ambiente tranquilo, relajado, seguro, estable emocionalmente y que disponga de una amplia variedad de estímulos.

Con todo ello, resulta imprescindible reflexionar sobre la manera en la que trabajamos en las aulas de infantil fomentando así la capacidad para pensar, crear y aprender, así como teniendo en cuenta que en los cinco primeros años de vida el hemisferio derecho se muestra potencialmente activo, de manera que permite a la niña construir una representación del mundo que le rodea y explica por qué todas las niñas son lúdicas, creativas, libres, curiosas y comienzan a desarrollar su autonomía. Sin embargo, la información entre ambos hemisferios es imprescindible en todo momento, por lo que es muy importante reforzar las conexiones del cuerpo calloso que permite el intercambio de información entre los dos hemisferios.

Siguiendo en esta línea y en relación al concepto de autonomía presentado anteriormente, hay autoras que afirman que la maduración del córtex prefrontal es facilitada a través de la estimulación de preguntas por parte de la niña y animándola a que busque soluciones creativas a estas cuestiones. Además, se debe fomentar el desarrollo de destrezas de comparación, contraste y reflexión para finalmente utilizar el conocimiento como guía para el resto de situaciones o relacionarlo con los nuevos aprendizajes, en lugar de concebir el conocimiento como un cúmulo de datos aislados. Todo apunta a que el cerebro se desarrolla en mayor medida en los procesos de búsqueda de soluciones diferentes a los problemas de la vida diaria, en lugar de seguir las rutinas establecidas para resolver estas situaciones. Es imprescindible “dejar hacer” a las niñas, en lugar de proporcionarles todo hecho y resuelto ya que de esta forma se experimenta una reacción emocional, lo que promueve la memorización sólida de lo aprendido. Además, a través de esta experiencia se ratifican los errores cometidos, que son una gran fuente de aprendizaje.

Por otra parte, las investigaciones apuntan que el ejercicio y el movimiento ayudan significativamente al desarrollo de la memoria, así como influye en otras funciones del hipocampo. Con ello incidimos en la importancia de no sólo la implicación de las alumnas en las clases a nivel cognitivo, sino también la necesidad de ofrecer momentos y actividades en las que tengan la oportunidad de moverse, manipular de forma activa los recursos disponibles y explorar el entorno y las posibilidades que este ofrece. Igualmente se destaca la necesidad del contacto físico en los primeros años de vida, lo cual afecta directamente al desarrollo cognoscitivo. Por ello debemos tener presente también la necesidad del contacto directo entre las iguales y entre las alumnas y la persona adulta de referencia; estímulos que propiciarán el correcto desarrollo del cerebro, según las investigaciones realizadas con bebés. No se puede olvidar el afecto y la empatía hacia el alumnado como factores determinantes en la etapa infantil para el correcto desarrollo de las capacidades ejecutivas, como muestran diversas investigaciones realizadas. Además, en la interacción entre iguales, se originarán conflictos y confrontaciones de ideas, los cuales estimulan de manera determinante la reflexión, el diálogo y la búsqueda de conocimiento y acuerdos.

Es importante destacar que cuando la persona adulta tiene una actitud positiva hacia la indagación de las posibilidades que el entorno o un material nos ofrece, la niña se siente más segura para explorar este campo y satisfacer su curiosidad innata, descubriendo así nuevas oportunidades de aprendizaje y planteándose nuevos interrogantes, los cuales fomentarán el desarrollo del cerebro y propiciarán un aprendizaje más significativo. Este, en las primeras edades, se produce a través del contacto directo de la niña con los materiales, el entorno y las personas de su alrededor, lo que favorece la comprensión y activa diferentes áreas cerebrales.

Si nos contramos en un punto de vista legislativo, comprobamos que la autonomía y los conceptos que esta implica están presentes en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, en los artículos 7: “derecho de participación, asociación y reunión” y el artículo 9: “derecho a ser oído”, así como en los artículos 12 y 31 de la Convención de los Derechos del Niño. En todos ellos se defiende que la niña tiene derecho a ser escuchada y a participar en todos aquellos ámbitos que le conciernen. Además, los artículos 13 y 14 de la Convención de los Derechos del Niño declaran que las menores tienen derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de expresión y en el artículo 17 se destaca al acceso de diversas fuentes de información y materiales que promuevan su bienestar. El artículo 29 de esta convención señala el compromiso de preparar a la menor para asumir una vida responsable en una sociedad libre. Por otra parte, en el Plan de Formación de la Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco se manifiesta la importancia de que el alumnado aprenda a pensar y a comunicarse y lograr que adquiera un sentimiento de autonomía y de responsabilidad. Además, en el currículo de Educación Infantil del Estado Español se enmarca la autonomía personal como uno de los fines principales de esta etapa educativa y es una de las tres áreas principales a trabajar en la misma y se mencionan los conceptos de responsabilidad e iniciativa propia como relevantes para el desarrollo de la menor. En el currículo de Educación Infantil de Euskadi se destaca como competencia básica aprender a pensar, en la que incluyen el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo, así como en la competencia para la iniciativa se promueve la toma de decisiones.

5. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es desarrollar la autonomía de las alumnas en la etapa de infantil.

Como objetivo complementario se pretende proporcionar al profesorado de infantil herramientas y recursos para fomentar el desarrollo de la autonomía de sus alumnas en el horario lectivo.

Además, se espera que este proyecto de carácter general pueda llevarse a cabo en cualquier tipo de centro y en todas las aulas de infantil cumpliendo con las leyes dictadas por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el Ministerio de Educación del Gobierno de España y adaptándose en cada momento al grupo y a las condiciones y necesidades de este, el centro y el aula. Se trata, por tanto, de un proyecto flexible y abierto a modificaciones y adaptaciones.

6. Reflexionando sobre nuestro centro, aula y grupo

Para poner en práctica este proyecto, es necesario reflexionar sobre las características de nuestro centro, aula y grupo.

En primer lugar, debemos tomar conciencia del espacio que disponemos para utilizar frecuentemente aulas distintas a la nuestra: biblioteca, gimnasio, laboratorios, etc. para intentar darles cabida en nuestra programación realizando actividades que se adecuen a estos espacios. Además, es importante conocer el entorno para utilizar los espacios exteriores al centro, en la medida que sea posible. Por ejemplo, zonas naturales cercanas o parques en la ciudad pueden resultar de gran interés y aportar muchos beneficios en el trabajo del desarrollo de la autonomía. Debemos informarnos también sobre las posibilidades que ofrecen recursos del barrio, ciudad o pueblo, tales como: museos, bibliotecas municipales, mercados, pequeños comercios, cines, salas de exposiciones, refugios de animales, etc. Es importante que el alumnado cambie de espacios por lo que podemos realizar distintas actividades en aulas diferentes o espacios exteriores, incluso ajenos al centro escolar. Las alumnas no deberían permanecer prácticamente toda la jornada escolar en la misma aula. En función de los recursos disponibles, podremos pensar unas u otras actividades en las que el alumnado explore, investigue, se plantee cuestiones, participe, dialogue, tome decisiones...

Centrándonos en el aula, organizaremos el espacio teniendo en cuenta las actividades que pretendemos trabajar con frecuencia y siendo conscientes de la importancia del espacio respecto a los hábitos que vamos a instaurar. Por ejemplo, debemos acondicionar espacios para que el alumnado tenga oportunidad de dialogar en pequeños grupos cuando surjan conflictos, para la asamblea si esta tiene prioridad en la rutina diaria, para potenciar el juego libre, para que el alumnado tenga momentos en los que experimentar y explorar con diferentes materiales o para que tenga la oportunidad de expresar sus sentimientos. Además, para fomentar la autonomía es necesario que las niñas puedan disponer de los materiales requeridos en diferentes actividades, por lo que este debe estar a su alcance y de forma ordenada; esto se puede organizar con las alumnas en los últimos cursos de infantil. Dependiendo de las responsabilidades que pretendemos que asuman, la disposición del espacio se verá alterada y también podremos utilizar el pasillo, aulas cercanas o espacios comunes.

Por otra parte, se deben tener en cuenta los proyectos curriculares de centro y de ciclo, así como aquellos proyectos específicos que se van a llevar a cabo ese curso académico, de manera que podamos utilizar su temática para trabajar diferentes actividades y rutinas que fomenten la autonomía. El escenario ideal sería aquel en el que se trabaje el desarrollo de la autonomía en todas las etapas educativas, existiendo así una coordinación entre ciclos. Si esto es posible, es vital la comunicación entre el profesorado y la adaptación de este proyecto a cada etapa. Cuando no sea posible elaborar un proyecto de desarrollo de la autonomía a nivel de centro, se intentará alcanzar una coordinación entre las maestras de ciclo y especialmente entre aquellas compañeras que trabajen en el mismo curso, si las hubiera. Estos acuerdos entre las profesoras de infantil aportarán grandes beneficios, permitirán la utilización de diferentes

espacios (se pueden aprovechar todas las aulas de infantil con distintas finalidades) y la mezcla de alumnas con distintas edades en actividades puntuales o rutinas específicas, lo que potenciará el desarrollo de las pequeñas, especialmente en el ámbito de la autonomía. En la medida en que sea posible, es conveniente realizar actividades y establecer rutinas en las que interactúen y colaboren alumnas de distintas edades.

Con relación a lo descrito en el párrafo anterior, debemos presentar el proyecto a todo el profesorado que intervenga en nuestro grupo (especialistas de idiomas u otras materias, profesorado de apoyo, maestras en prácticas...). Es especialmente importante que exista una buena coordinación en lo que se refiere a las pautas de actuación, rutinas y reacciones del profesorado ante diversas situaciones. De esta forma el alumnado sentirá seguridad y conocerá lo que acontece en situaciones frecuentes en el día a día. En la medida de lo posible se establecerán acuerdos con estas profesionales y se trabajará de forma conjunta el proyecto de autonomía.

Por último, debemos conocer la realidad del grupo de alumnas con el que vamos a trabajar, de manera que, partiendo de sus características, conocimientos previos, contexto en el que viven y otras particularidades, adaptemos las rutinas y las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del curso, adecuándonos especialmente a su desarrollo en los términos relacionados con la autonomía. Cabe destacar que, aunque elaboremos un primer esquema general a nivel de grupo, es imprescindible tener en cuenta la realidad de cada alumna de manera individual, por lo que el nivel de exigencia o los objetivos que se espera que alcancen, la forma de trabajo y los puntos en los que incidir variarán dependiendo de cada una de ellas. Debemos tener siempre presente la flexibilidad del programa.

7. Rol del profesorado

Para el desarrollo de la autonomía es necesario centrarnos también en el papel que juega la maestra dentro del aula, ya que es imprescindible que conciba al alumnado como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando sus ritmos y particularidades. En este sentido, pretendemos expandir la idea de crear una escuela no sólo *para* las niñas sino *con* las niñas, por lo que estas deben tener la oportunidad de ser agentes activas en aquellos asuntos que les conciernen dentro del centro escolar. Como dice el pedagogo Francesco Tonucci (2009):

La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor. (p.19).

Es imprescindible mostrar un gran respeto por cada una de nuestras alumnas y comprometernos a ayudarles a obtener lo mejor de ellas mismas de forma que se sientan a gusto con quienes son. Es imprescindible que conozcamos en profundidad a cada una de ellas y que les demos diversas oportunidades en contextos diferentes, aprovechando en todo momento sus fortalezas, de las que partiremos para mejorar sus debilidades. Además, tenemos que estar muy atentas para que cada alumna se sienta parte importante del grupo y tenga oportunidad de probar, experimentar y participar, de manera que no sólo lo hagan aquellas

alumnas que siempre participan y se involucran de forma natural. Es muy importante también que reflexionemos sobre los roles de género y no fomentemos esta distinción, sino que intentemos romper con ella dándole oportunidades y posibilidades a todas las personas de nuestro grupo. Esto mismo sucede con las “etiquetas” que tantas veces se les adjudican a las alumnas, consciente o inconscientemente, y que influyen de forma determinante en nuestra actuación con ellas y, por tanto, en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Un caso similar es el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, de quienes no debemos presuponer que pueden o no pueden hacer determinadas actividades, sino que hemos de ser conscientes de sus características y necesidades particulares, al igual que serán diferentes las de cada una de nuestras alumnas.

Llegadas a este punto, queremos destacar la idea de que la infancia no es una mera preparación para la etapa adulta, sino un fin en sí misma, una etapa con gran valor. Bien es cierto que los sucesos y aprendizajes o herramientas que ocurren y se adquieren en la infancia tienen repercusiones en las siguientes fases vitales y gran influencia sobre esta y el comportamiento de la adulta, pero no por ello debemos tratar a la niña o pensar en la infancia como un simple estado de transición hasta llegar a la vida adulta. Respetando los tiempos y características de la infancia, esa preparación para la etapa futura será más sólida. Es antinatural e irreal imponer nuestra visión de adultas sobre la menor porque su visión del mundo es diferente, tiene otro punto de vista acorde con su edad y sus experiencias y merece el mismo respeto que nuestra perspectiva.

Con todo ello, por tanto, presentamos a una maestra que acompaña a la niña en su desarrollo y descubrimiento del mundo, ofreciéndole un ambiente rico para el aprendizaje enmarcado en un clima de confianza. La maestra debe potenciar el conocimiento integral de las alumnas que les haga desarrollarse como personas con ideas propias, capacidad de análisis y pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas y sean capaces de mejorar el mundo en el que vivimos. Es necesario que se establezcan diálogos constantes que fomenten la curiosidad de las pequeñas y su pensamiento, así como su participación. Las niñas deben tener la oportunidad constante de formular preguntas en relación a las dudas que le surjan, lo cual es muy productivo para elaborar proyectos que partan de sus centros de interés. La maestra de esta forma puede conocer de dónde provienen las respuestas de sus alumnas y ponerlas en contexto, sin juzgarlas, partiendo de sus conocimientos previos y reconduciendo aquellas que sean necesarias para acercar a la niña a un conocimiento determinado. Es importante que la adulta provoque a las alumnas para que estas se hagan preguntas, que muestre una actitud de escucha constante y que parta de su vocabulario, de su conocimiento, de sus intereses y de sus ideas para establecer un diálogo. También es importante que la maestra muestre nuevos temas posibles desconocidos para las alumnas y que puedan generar nuevos intereses y posibilidades, ampliando así su conocimiento del mundo. Las alumnas tienen que aprendan a preguntar y el conocimiento debe partir de estas cuestiones que las niñas se plantean. Es necesario plantear situaciones en las que las alumnas deban esperar, considerando que en la actualidad cada vez más todo se produce de forma inmediata, por lo que las situaciones en las que se requiere espera y esfuerzo para conseguir el objetivo, resultan a menudo frustrantes para nuestras alumnas. La confianza, el amor y el respeto hacia la menor son fundamentales e

imprescindibles cuando se trabaja con estas. Las niñas necesitan ser escuchadas y miradas y, como dice Mar Romera, ser admiradas.

Con relación a lo anterior, teniendo siempre presente que la adulta es la responsable del grupo de menores y es consciente de lo que hace para fomentar el desarrollo de estas y por qué, es importante fomentar que el alumnado ofrezca soluciones a los conflictos que se presentan y a las dudas que le surjan, de esta manera la docente deja de ser la única poseedora de conocimiento y capaz de solucionar todos los problemas, para pasar a ser un mediador en este proceso. Esto supone un ejercicio de reflexión muy grande para la adulta, ya que en ocasiones tenemos tendencia a “facilitarle” las situaciones a nuestras alumnas, lo cual resulta contraproducente porque no dejamos que se enfrenten a ellas en un contexto de seguridad. La práctica en este ambiente les proporciona las herramientas para poder enfrentarse en un futuro a situaciones similares en las que no puedan acudir a otra persona para pedirle la solución. Con esto reiteramos la idea de una actitud abierta de la maestra hacia las alumnas, que brinda oportunidades para la participación activa de las niñas a lo largo de toda la jornada escolar. Esto guarda relación con la idea de tratar a cada alumna de manera individual, como ser única y diferenciada que es. Es decir, no podemos concebir al grupo como un conjunto homogéneo porque cada persona tiene sus particularidades y cuenta experiencias y vivencias completamente distintas a la de sus compañeras. Con los ejercicios planteados en el aula debemos fijarnos como uno de los objetivos principales conseguir que cada alumna se sienta parte activa del grupo, teniendo presente sus individualidades.

La maestra debe organizar espacios en los que se estimule el aprendizaje de las alumnas. Algunos estarán destinados a realizar actividades específicas, mientras que otros propiciarán el juego libre y espontáneo de nuestras alumnas. Este último caso es una fuente de información muy potente y natural, en la que las niñas muestran sus intereses y preocupaciones, por lo que la maestra debe observar atentamente estas prácticas e incluso en algunos momentos puede participar si las menores lo desean, dejando que sean ellas las que dirijan el juego.

Además, recordamos la importancia de tener presente en todo momento la educación emocional para obtener un grado cada vez más satisfactorio en la autonomía. Destacamos también que es aconsejable ponernos a la altura de las alumnas cuando hablamos con ellas para mirarles a los ojos. Debemos ser conscientes también de la importancia que tienen las palabras que escogemos para dirigirnos a nuestras alumnas, así como el tono empleado y nuestro lenguaje corporal. Esto último juega un papel fundamental para no intimidar a las niñas y dejar que se expresen libremente, otorgándoles la oportunidad de equivocarse. Para ello nos centramos en la comunicación no violenta y la necesidad de conocer en profundidad a cada una de nuestras alumnas. Para que el cerebro reflexivo pueda entrar en acción es importante que la persona se encuentre en un estado de seguridad de forma que sus necesidades básicas estén cubiertas y sus reacciones más impulsivas o primitivas no se encuentren alerta, es decir, la emoción que predomine debe ser “agradable”. Si no es así, el cerebro reflexivo queda “secuestrado” por el cerebro reptiliano, de forma que este estará alerta como reacción de huida frente a una clase en la que haya tensión y la alumna se sienta

incómoda y además estas emociones recogidas en el sistema límbico no dejarán paso a los procesos cognoscitivos. Un clima en el que reine la inseguridad y el estrés genera ansiedad, lo que disminuye el proceso de atención y tiene graves consecuencias en los procesos de aprendizaje y memoria, así como perjudica la maduración de los mecanismos relacionados con la inhibición y control de impulsividad. Cuando, en momentos puntuales, los niveles de estrés son muy altos, la alumna necesita nuestra ayuda para calmarse.

Las habilidades sociales y de comunicación de la maestra y su empatía y afecto hacia la niña son cruciales para potenciar el aprendizaje y el correcto desarrollo madurativo de la alumna. Es importante que empaticemos con nuestras alumnas, seamos conscientes de cómo se sienten y descubramos el porqué de sus respuestas y acciones, lo que en ocasiones se puede conseguir preguntándoles y dejándoles tiempo para explicarse, sin ejercer una presión y buscando las preguntas adecuadas para que se produzca el diálogo. En relación con esto, apostamos por sustituir los premios y castigos por el diálogo, con el objetivo de ir acercándonos cada vez más a la autorregulación. De esta manera, debemos lograr que las consecuencias estén directamente relacionadas con sus actos y decisiones y no en función de recibir un premio o evitar un castigo, lo cual sólo será efectivo cuando haya una persona vigilando, siendo por tanto una solución a corto plazo.

La maestra ejerce el rol de guía que debe acompañar a la niña, quien necesita ayuda para alcanzar su independencia. La alumna necesita la presencia, el apoyo, la confianza y el amor de la maestra para su aprendizaje y desarrollo. Teniendo en cuenta la manera en la que aprenden las personas en sus primeros años de vida, la maestra debe ser un ejemplo para el alumnado de manera que este pueda imitar su comportamiento, pero al mismo tiempo se ha de fomentar que aporten de ideas y experimenten otras posibilidades. Las alumnas perciben mucho más allá de lo que la maestra pretende enseñar de manera planificada, aprenden de su forma de actuar, de expresar, de transmitir, de interactuar... lo que forma parte del denominado “currículum oculto” y por ello es imprescindible mostrar una coherencia entre la persona docente, el rol que adopta y lo que se pretende que las alumnas aprendan e interioricen.

Por otra parte, una tarea imprescindible en este nuevo rol de la maestra es la de reflexión de la propia actividad docente y la autocrítica, así como la constante formación y búsqueda de mejora. Es necesario preguntarse el porqué de nuestras actuaciones, el cómo mejorar aspectos propios, del ambiente y de las situaciones que acontecen. La colaboración y diálogo con otras profesionales pueden ayudarnos a tener una visión más amplia de nuestra actuación como docentes, así como proporcionarnos diferentes ideas útiles.

8. Pautas de actuación y propuesta de actividades concretas

Una vez que hemos reflexionado sobre el rol de la maestra y sobre la realidad de nuestro centro, aula y grupo concretos, nos centramos en cinco ejes centrales que marcamos como pautas necesarias para el desarrollo de la autonomía. Tras ello, presentamos algunos ejemplos de actividades concretas para llevar a cabo en el aula y que guardan relación con dichas pautas de actuación. Los apartados que acontecen a partir de este punto están enfocados al segundo ciclo de Educación Infantil, aunque también es posible adaptarlos para trabajar en el primer ciclo, momento en el que trabajar el desarrollo de la autonomía también es imprescindible. Asimismo, tomando como referencia los aspectos relacionados con el concepto de la autonomía, las pautas pueden ser adaptadas a otras etapas educativas.

Estas cinco pautas aparecen relacionadas con el curriculum de Educación Infantil marcado por el Ministerio de Educación y por la Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Esto podría reelaborarse para otras comunidades autónomas tomando como base la legislación correspondiente. Del mismo modo, se puede adaptar a cada centro partiendo del Proyecto Curricular de Centro, ya que este se basa en las normativas antes mencionadas.

Incidimos de nuevo en la importancia de la flexibilidad del proyecto que presentamos, de modo que es posible llevarlo a cabo en escuelas y aulas con diferentes contextos, que trabajen de manera distinta y cuyos grupos sean heterogéneos. En cuanto al alumnado con **necesidades educativas especiales**, adaptaremos las pautas de actuación y actividades concretas a sus posibilidades y necesidades, teniendo en cuenta el punto de partida, al igual que el resto de alumnado. En algunos casos será necesario hacer una adaptación del material o del acondicionamiento del espacio, por ejemplo: cuentos con pictogramas para la resolución de conflictos, adaptaciones en el baño y en el mobiliario del aula o acceso a materiales, etc. Para ello se trabajará en estrecha colaboración con las maestras de apoyo y maestras de Pedagogía Terapéutica, propiciando que las alumnas participen en la rutina y actividades cotidianas del aula con el resto de compañeras. En algunos casos, se desarrollarán actividades concretas pensadas específicamente para las particularidades de estas alumnas.

Las pautas de actuación que se presentan deben trabajarse diariamente a lo largo de la jornada escolar ya que se relacionan más con la metodología que con los contenidos, aunque también a través de ellas logramos cumplir objetivos y contenidos presentes en el curriculum; es decir, la importancia reside en el *cómo* se llevan a cabo las actividades y rutinas que cada docente tiene programadas en el aula y no tanto en el *qué* contenidos o temas se trabajan con ellas. Es imprescindible estar concienciadas de la importancia del desarrollo de la autonomía en la infancia y las ventajas que supone. Por ello, debemos hacer una reflexión constante sobre nuestra labor como docentes y percatarnos de la manera en que nos dirigimos a las alumnas y las numerosas oportunidades que tenemos en el día a día para fomentar esta práctica, teniendo en cuenta lo que a continuación se presenta.

8.1. Pautas de actuación diarias

- **Toma de decisiones:** damos la oportunidad a cada niña de escoger la actividad que quiere realizar, pudiendo ser una de entre un número de actividades concretas dependiendo de la disponibilidad de recursos con los que contemos. Del mismo modo, escuchamos sus propuestas e ideas que se pueden llevar a cabo sobre un tema específico o el día a día en general y se debate en grupo la posibilidad de llevarlas a cabo y cómo organizarlo. La maestra puede guiar la conversación pero no imponer la decisión final, que debe ser consensuada.

Por otra parte, manifestamos la importancia de evitar que nuestras alumnas necesiten una aprobación continua por parte de otras personas (principalmente la adulta), y por el contrario la de fomentar que actúen -tras un razonamiento y teniendo en cuenta sus necesidades y características y las del entorno- según consideren más oportuno, logrando así una independencia emocional e instrumental. Esto se realiza en pequeñas ocasiones tales como decidir qué color usar, cómo hacer una manualidad, qué actividad escoger, qué camino seguir, etc. En todos estos casos tendrán la oportunidad de escoger libremente sin que se requiera la aprobación de la persona adulta. Asimismo, en los momentos en los que se le pida a una niña que realice una tarea concreta o se le formule una pregunta, debemos mostrar una actitud de escucha activa y fomentar la comunicación no violenta, lo que quiere decir que no debemos juzgar su respuesta, sino trabajar a partir de ella para ayuda a la pequeña a llegar al conocimiento, cuando sea necesario. Si mostramos a las niñas que sólo hay una respuesta correcta y que es la que esperamos que respondan, no les daremos la oportunidad de pensar y de expresarse, sino que estaremos provocando una situación de estrés y presión que puede provocar el bloqueo de la niña, lo que puede conllevar a que sea incapaz de elaborar un razonamiento o continuar con la tarea. Tenemos que mostrarles un clima de seguridad y confianza en el que tanto diferentes respuestas como los errores tengan cabida.

- **Elaboración de las normas de clase:** acordamos entre todas cuáles son las normas de nuestra clase y conversamos sobre la importancia de cumplirlas y sobre por qué escogemos esas normas. De esta manera, estas se contemplan como acuerdos establecidos por el grupo y no como una imposición externa. Esto se puede aplicar también a la hora de realizar actividades o excursiones que requieran nuevas normas y acuerdos. Si se producen ocasiones en las que las alumnas proponen normas que consideramos muy estrictas o que pensamos que no fomentan el buen funcionamiento del grupo, pero ellas están convencidas de que sí, podemos llevar a cabo contraejemplos que les hagan replantearse lo acordado. Esto nos referimos a que provoquemos una situación en la que se incumpla la norma y que puedan comprobar las consecuencias de las mismas, debatiendo después sobre la funcionalidad de esta. Pero para ello, es necesario que las alumnas tengan esa vivencia y no que nosotras como adultas intentemos explicárselo con palabras y acabemos dándoles a entender

que menospreciamos su acuerdo y que nosotras tenemos la última palabra, pase lo que pase.

En relación a esto, una vez al mes o al terminar cada trimestre, preguntamos a las alumnas qué les gusta de la clase y del centro y qué no, así como qué cambiarían. Estas preguntas están enfocadas a la organización del espacio y el tiempo, al funcionamiento del mismo o a cualquier otro aspecto que afecte al centro y, por consecuente, a las alumnas. Tras consensuar los cambios o nuevas actuaciones, se debe planificar cómo se va a llevar a cabo y bien presentar una propuesta a nivel de centro por parte de la clase o bien realizar los cambios acordados en el aula. De esta manera las alumnas comprueban que son parte activa del centro y el proceso educativo y que sus ideas, opiniones y necesidades son imprescindibles y se tienen en cuenta.

- **Resolución de conflictos:** trabajar en grupo los conflictos que surgen. Para ello se presenta lo ocurrido, se expresan los sentimientos, se analizan las consecuencias y se proponen soluciones. Las pequeñas deben comprender que los problemas pueden solucionarse y que pueden pedir ayuda, pero que ellas deben ser las personas principales que realicen la acción que solucione el conflicto. Teniendo en cuenta la edad de nuestras alumnas es importante que se produzca un diálogo en la que se “guíe” a través de preguntas del tipo qué ha ocurrido, cómo te sientes, cuáles han sido las consecuencias, qué podemos hacer. Es recomendable también describir lo ocurrido para asegurarnos de que las alumnas conocen y comprenden aquello de lo que estamos hablando. Iremos adaptándonos a su lenguaje y tratamos de emplear en nuestro discurso las palabras que ella utilice para que el diálogo resulte más efectivo. Swartz et al. (2008) propone las siguientes cuestiones que se pueden plantear a las alumnas para la resolución reflexiva de problemas:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Por qué hay un problema?
3. ¿Cuáles son las posibles soluciones?
4. ¿Cuál sería el resultado con cada una de estas soluciones?
5. ¿Cuál es la mejor solución y por qué?

Además, hay situaciones diarias que suponen un reto para las alumnas (como por ejemplo abrocharse una chaqueta, abrir un envoltorio, coger algún material...), en estos casos fomentamos que primeramente intenten solucionar estos retos por ellas mismas o que, tras haberlo intentado si no tienen éxito, pidan ayuda a una compañera en primer lugar. Debemos hacerles comprender que pueden pedir igualmente ayuda a la adulta y que estamos cerca y disponibles para cuando lo necesiten, pero no debemos solucionar el conflicto o la dificultad directamente nosotras.

- **Reflexión a través de cuentos:** con regularidad contamos historias y cuentos de diferentes temáticas de manera que, al terminar o en ocasiones mientras se lee el mismo, se les pregunte a las alumnas qué les parece la historia, qué piensan respecto a lo que ha sucedido, cómo se sienten, cómo creen que se sienten los personajes, qué harían ellos en su lugar, cómo puede ser el desenlace de la trama, qué les gustaría cambiar... De esta manera creamos hábitos que fomenten el pensamiento crítico y ayudamos, a través de un cuento y de personajes externos, a seguir el proceso mental que ellas pueden seguir cuando se encuentren una dificultad, así como trabajamos diferentes soluciones que podrían resultarles útiles en su vida cotidiana. En este sentido trabajamos en profundidad la educación emocional comenzando por la alfabetización, la concienciación y finalmente la autorregulación, teniendo presente la edad de nuestras alumnas. Así como comenzamos a tratar la empatía y la resiliencia.

- **Límites y posibilidades:** permitimos a las alumnas la oportunidad de explorar el entorno, de ir al baño solas, de coger el material necesario de manera autónoma, de pedir o comprar el material cuando sea necesario (en ocasiones requerirá el acompañamiento de una persona adulta, pero la pequeña deberá realizar la acción principal). Es importante que realicemos con regularidad excursiones fuera del centro, lo que va a permitir desarrollar la autonomía en gran medida. Para ello, una vez establecidas en conjunto las normas y acuerdos, confiamos en las alumnas permitiendo la exploración e investigación del lugar y del camino y dando la libertad necesaria para que sean responsables, siempre velando por su seguridad y estableciendo acuerdos de hasta dónde pueden caminar o de qué se puede hacer y qué no, justificando el porqué. Cuando surjan dificultades en el camino, practicamos la resolución de conflictos fomentando que sean ellas las que intenten resolverlas por sí mismas.

8.2. Pautas de actuación y curriculum de Educación Infantil del País Vasco

Partimos de la base de que en este curriculum la Educación Infantil se presenta de la siguiente manera:

(...) constituye la primera etapa educativa que contribuye a asegurar el derecho a la educación de todas las personas desde la edad más temprana, por lo que, desde un planteamiento ético en clave de equidad y justicia social, la Educación Infantil se configura como garantía de la igualdad de oportunidades sin discriminaciones por ningún tipo de características personales, o por causa de su identidad cultural, o identidad de género, por orientación e identidad sexual, y desempeñar un papel superador de las desigualdades económicas, sociales, lingüísticas, culturales y personales.(...)

En estas edades tienen especial relevancia los aprendizajes orientados a la construcción de su propia imagen ajustada de sí mismo y de sí misma, al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, sentando así las bases del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. Esta construcción es consecuencia de las relaciones con todas las personas, las experiencias vividas y de los aprendizajes realizados, que, a su vez, es el punto de partida para nuevos aprendizajes que incidirán en el desarrollo de todas las competencias básicas (Departamento de educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 2).

Por otra parte, resulta interesante el apartado dedicado al enfoque metodológico en el que se expone que, institucionalmente, no se apuesta por un método o pedagogía concreta mientras que cumpla con las competencias exigidas en el documento. Sin embargo, sí se señalan unas directrices o principios que deben cumplirse en el método escogido por cada docente o centro, las cuales coinciden con la propuesta presentada en este programa:

- a) La acción competente consiste en la resolución de situaciones-problema movilizando los recursos disponibles de forma integrada.*
- b) El objetivo no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.*
- c) Los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son recursos, pero recursos necesarios e imprescindibles, para la resolución de situaciones problema.*
- d) Para desarrollar las competencias básicas se requiere proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales, vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.*
- e) Para posibilitar el desarrollo de las competencias básicas se requiere la implicación activa del estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación, autoevaluación y comunicación del conocimiento.*
- f) La función del educador o educadora en el desarrollo de las competencias se realizará a través del acompañamiento y la tutorización del proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir estos procesos. (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 9).*

Como se puede comprobar, se considera imprescindible que el aprendizaje se aproxime a situaciones reales de la vida de las menores, así como se enfoca hacia la competencia en resolución de conflictos. En este sentido también se indica que la mera transmisión del conocimiento pase a un segundo plano para fomentar así la reflexión, búsqueda, investigación y experimentación del mismo. El rol que se le otorga a la maestra, además, guarda relación con la descripción que hemos desarrollado en apartados anteriores.

Una vez introducidas las bases de este documento, pasamos al análisis de la segunda parte del mismo, enfocado a la descripción de competencias, objetivos y contenidos claves de esta etapa educativa y su relación con las pautas de actuación propuestas para el desarrollo de la autonomía en la infancia.

• **Competencias básicas transversales**

Las pautas de actuación propuestas están directamente relacionadas con las competencias básicas que se presentan en el curriculum de Educación Infantil del País Vasco, como podemos comprobar a continuación:

Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.

La competencia comunicativa consiste en utilizar de forma complementaria la comunicación verbal, la no verbal y la digital para comunicar de manera eficaz y adecuada en las diversas situaciones. (...)

Esta competencia posibilita la construcción del pensamiento así como el establecimiento de relaciones entre el individuo y el medio. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 26).

Esta competencia se desarrolla a lo largo de nuestro proyecto debido a que se incide en la comunicación de forma constante al pretender que expresen sus ideas, sentimientos y necesidades, así como defendemos la importancia de promover el diálogo tanto entre iguales

como entre las adultas y las niñas. A través de la exploración de límites y posibilidades fomentamos que las alumnas conozcan el medio y establezcan relaciones con este y los seres vivos que se encuentran en él.

Competencia para aprender a aprender y para pensar.

Es finalidad de la Educación Infantil garantizar contextos que posibiliten la adquisición de los aprendizajes funcionales y significativos, así como contribuir a que los niños y niñas se apropien de los procedimientos de regulación de la propia actividad, esto es, que progresivamente aprendan a aprender.

Para ello se han de iniciar en el aprendizaje de los procedimientos en el contexto de situaciones en las que precisen buscar, seleccionar, almacenar y recuperar la información de diversas fuentes; situaciones en las que precisen comparar, clasificar, secuenciar y memorizar la información (pensamiento comprensivo); situaciones en las que precisen interpretar y valorar la información (pensamiento crítico); situaciones en las que precisen crear y seleccionar ideas (pensamiento creativo). (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 27).

Esta competencia se relaciona, por tanto, con la toma de decisiones en cuanto a que regulen su propia actividad, así como con la reflexión a través de cuentos en relación a favorecer el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, ya que se pretende buscar distintas soluciones a los problemas planteados en el cuento y se debe interpretar la información para la comprensión del mismo y la reflexión que haremos durante la lectura y al terminar.

Competencia para convivir.

La interacción de niños y niñas con el medio y con sus iguales posibilitará la integración en el entorno inmediato y la evolución de los procesos de pensamiento; les hará capaces de ir tomando decisiones, de resolver problemas, de conocer la realidad y el mundo en el que viven y de utilizar de manera cada vez más elaborada y compleja los recursos cognitivos.

Para ello se han de posibilitar situaciones que favorezcan la expresión de forma asertiva de los propios sentimientos, pensamientos y deseos, a la vez que la escucha de forma activa de los sentimientos, pensamientos y deseos de los demás; situaciones para aprender y trabajar en grupo, asumiendo sus responsabilidades y actuando cooperativamente en tareas con un objetivo común; situaciones en las que aprendan a comportarse de acuerdo con los principios éticos que se derivan de los derechos humanos y de acuerdo con las normas sociales que se derivan de las convenciones sociales básicas para la convivencia; situaciones en las que se puedan encontrar solución a los conflictos, por medio del diálogo y la negociación. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 27).

Esta competencia se trabaja claramente a través de la toma de decisiones y la resolución de conflictos, con las que las alumnas comienzan a adquirir herramientas para resolver los problemas en distintas situaciones, para lo que en numerosas ocasiones se requiere utilizar la negociación y el diálogo; además asumen sus responsabilidades y tienen presentes las consecuencias que estas acarrearán. Por otra parte, a través de los cuentos trabajamos el conocimiento de los sentimientos propios y de las demás. En la elaboración de las normas de clase, tienen oportunidad de expresar sus pensamientos y deseos y dialogar planteando propuestas que deriven en la satisfacción de estos deseos. Gracias a la elaboración de normas, además, son conscientes de la necesidad de establecer acuerdos y cumplirlos para una convivencia pacífica.

Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor:

La competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor consiste en la capacidad de transformar las ideas en actos. Para desarrollar esta competencia se precisa que el clima que rodea al niño o niña sea favorable y posibilite la iniciativa; que las actividades sean abiertas y flexibles; que la organización del tiempo y del espacio sea flexible. Es en ese ecosistema donde en un clima de confianza se puede desarrollar la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar las iniciativas. La forma en que las personas adultas recogen los intereses y plantean un escenario en el cual el niño y la niña tengan oportunidad de tomar decisiones cotidianas, posibilitará el desarrollo de la iniciativa y autonomía personal. (Departamento de educación, política lingüística y cultura del País Vasco, 2016, p. 27).

Para desarrollar esta competencia es imprescindible nuestra propuesta de toma de decisiones, lo que favorece y posibilita la iniciativa, tal y como se presenta en el párrafo anterior. Además, para poder transformar las ideas en actos apostamos por la elaboración de las normas, en la que se incluye otorgar a las alumnas la posibilidad de reflexionar sobre aquello que cambiarían en el aula o que no funciona bien y se fomenta que se lleve a cabo dicha propuesta. Esto también está relacionado con la innovación y la creatividad que se demanda en la mencionada competencia. En cuanto a la asunción de riesgos, además de los consecuentes de la toma de decisiones, defendemos la exploración de los límites y posibilidades para que, en un entorno de seguridad, asuman los riesgos y retos que vayan surgiendo, los cuales poco a poco irán superando.

Competencia para aprender a ser:

El «aprender a ser» acompaña a todas las competencias básicas tanto transversales como específicas a través de los procesos de autorregulación, es decir, de la conciencia y regulación de los pensamientos, palabras y acciones relacionadas con cada una de las competencias básicas.

La capacidad de autorregulación y la construcción de la propia identidad está mediatizada por la capacidad de reflexión y toma de conciencia sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 28).

Esta competencia la trabajamos de forma transversal en las pautas de actuación presentadas ya que para tomar decisiones o resolver conflictos, por ejemplo, es necesario conocerse a una misma y llegar a los procesos de autorregulación. Sin embargo, es específicamente en la reflexión a través de cuento en donde incidimos en mayor medida. Con esta se pretende trabajar de forma directa la educación emocional, comenzando por la alfabetización emocional para llegar a una autorregulación, lo que permitirá a las niñas formar una identidad positiva.

• Competencias básicas específicas

Las competencias específicas que se presentan en el curriculum también están relacionadas con las pautas de actuación, aunque bien es cierto que en este caso muchas de ellas se pueden tratar con mayor profundidad en las actividades concretas que realicemos en el aula. Estas actividades, como veremos más adelante, permiten tratar temas diversos en los que nos queremos centrar o aquellos que las alumnas proponen.

Competencia en comunicación lingüística y literaria

Mediante la expresión de sentimientos, emociones y vivencias la persona consigue un conocimiento más ajustado de sí misma y; se posibilita el establecimiento de vínculos y relaciones constructivas con las otras personas y el entorno; se desarrolla la capacidad de escuchar, exponer y dialogar, iniciándose en el respeto por las normas y convenciones socialmente establecidas para el intercambio comunicativo. (Departamento de educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 28).

Esta competencia se trabaja como eje central en la mayoría de las pautas de actuación ya que se otorga una gran importancia a la comunicación y expresión de ideas y sentimientos. Además, se fomenta en todo momento el diálogo y la escucha activa, así como el respeto a las normas adecuadas. Por otra parte, destacamos el importante papel de los cuentos en nuestro proyecto.

Competencia matemática

El desarrollo de la competencia matemática supone la adquisición de herramientas que nos permiten comprender e interpretar la realidad a través de la identificación de sus elementos, de las relaciones que establecemos entre los mismos, de las formas, el uso del tiempo y la representación del espacio.

Por medio del conocimiento de sí mismo, la ubicación en el entorno y la interacción con el medio físico, el niño y la niña indaga, observa, explora, investiga e identifica los elementos que lo conforman, establece relaciones entre ellos, detecta semejanzas y diferencias, ordena, clasifica, cuantifica, anticipa los efectos de sus acciones sobre ellos, evolucionando desde la manipulación a la representación y verbalización. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 28).

Aunque esta competencia puede desarrollarse en mayor profundidad en actividades específicas enfocadas desde la perspectiva de la autonomía, lo que en ella se pretende también guarda cierta relación con nuestras pautas generales de actuación. Esto es así en cuanto al fomento de la observación, exploración e investigación del entorno, que permiten establecer relaciones y comprender e interpretar la realidad, algo vital en el desarrollo de la autonomía.

Competencia científica y tecnológica

El desarrollo de esta competencia está ligada a la interacción entre las personas, la manipulación de objetos y materiales y la intervención sobre éstos produciendo cambios, transformaciones, observando los resultados y anticipando y prediciendo posibles consecuencias. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 29).

La parte enfocada a las nuevas tecnologías se puede trabajar en mayor profundidad en las actividades concretas, en las que la tecnología puede aparecer como recurso. Respecto a la descripción de la competencia científica, esta se relaciona con nuestra apuesta por la interacción entre las personas y el análisis de las consecuencias de nuestros actos, de manera que poco a poco las alumnas sean capaces de anticiparlas a sus actuaciones para así poder elegir la opción que consideren más adecuada. De esta manera, este aspecto puede aplicarse más adelante en diversos ámbitos como los directamente relacionados con el ámbito científico y su método.

Competencia social y cívica

La participación en la vida familiar y escolar con actitud de disponibilidad, respeto, colaboración e iniciativa, sin discriminación por razón de género, ayudan a los niños y a las niñas a comprender la realidad social en la que viven. La participación activa y responsable en los distintos entornos donde se desenvuelven, la discriminación entre conductas adecuadas e inadecuadas, la resolución pacífica de conflictos, la expresión y

defensa de sus opiniones y el respeto por las de otras personas, sientan las bases de las habilidades sociales necesarias para una convivencia en una sociedad plural y democrática. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 29).

Esta competencia es uno de los ejes centrales de las pautas de actuación presentadas ya que se enfoca hacia la resolución pacífica de los conflictos por parte de las alumnas, así como fomenta el diálogo entre iguales buscando la expresión de las ideas y opiniones de cada una y la argumentación de estas, mostrando en todo momento una actitud de respeto hacia las de las demás.

Competencia artística

La exploración y el uso creativo de materiales diversos posibilita la aproximación al conocimiento, comprensión y aprecio del hecho cultural; la iniciación en diferentes técnicas básicas de expresión para favorecer la imaginación y la fantasía, la disposición para interpretar canciones, danzas, movimientos y representaciones, el interés y curiosidad hacia manifestaciones artísticas y culturales, tanto de tradición propia como de otros países, configuran una serie de habilidades que permiten apreciar el arte y disfrutar con él. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 29).

La competencia artística se puede desarrollar en profundidad en muchas de las actividades específicas, tomando como recursos diversos materiales y basándose en la libertad para expresarse de diversas formas. En relación a las pautas de actuación, apostamos por la creatividad como un elemento que se debe desarrollar en todo momento en el camino que conduce hacia una autonomía cada vez mayor.

Competencia motriz

El niño y la niña, a través de la actividad motriz consciente, construye su propia identidad, conoce su cuerpo, lo utiliza como vehículo de expresión, elabora su esquema corporal experimenta la realidad temporal, toma consciencia del mundo exterior en el que vive y del espacio que ha de compartir con los demás en armonía.

La expresión corporal le permite manifestarse «como es» ante el mundo exterior, con un lenguaje propio configurado por gestos, expresiones faciales, movimientos, posturas, contacto corporal..., posibilitando expresar ideas y emociones e interpretar y valorar las expresiones de otros de forma adecuada. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 29).

Esta competencia está relacionada con la capacidad de empatía en cuanto a la capacidad de reconocer y valorar las emociones y expresiones de otras personas. Además, el control del cuerpo y sus posibilidades y limitaciones, así como la superación progresiva de estas es un elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía. Además, como bien se indica, la percepción realista y el conocimiento de su propio cuerpo le permiten tomar consciencia de su entorno, el cual podrá explorar en mayor medida.

• Contenidos comunes del currículum

Estas pautas que presentamos están directamente relacionadas con los contenidos generales relacionados con las competencias transversales que se presentan en el currículum de Educación Infantil en Euskadi y guardan relación con los dos ámbitos de experiencia presentados en el mismo. Es por ello por lo que, a través de estas prácticas y rutinas que desarrollamos regularmente en el aula para desarrollar la autonomía, cubrimos los contenidos comunes que se presentan a continuación:

- Identificación, obtención y recuperación de información.
- Comprensión (comparar, clasificar, secuenciar y analizar), memorización y expresión (describir, definir, exponer...) de la información.
- Valoración y expresión de la información (argumentar, justificar...).
- Creación y expresión de las ideas.
- Planificación y análisis de tareas y proyectos.
- Ejecución de lo planificado y, en su caso, ajuste.
- Valoración de lo planificado y realizado y desarrollo de propuestas de mejora.
- Comunicación del resultado alcanzado.
- Desarrollo de las relaciones y comunicación interpersonal (empatía y asertividad).
- Colaboración y cooperación en las tareas de aprendizaje en grupo.
- Respeto a los derechos humanos y a las convenciones sociales.
- Gestión de conflictos.
- Autorregulación de la dimensión corporal y de las emociones.

- **Objetivos y contenidos de los ámbitos de experiencia del segundo ciclo**

El curriculum de Educación Infantil se divide en dos ámbitos de experiencia en los que se organizan los objetivos y contenidos que deben adquirirse en cada etapa. Para este proyecto nos centramos en el segundo ciclo de Educación Infantil y enumeramos objetivos y contenidos, marcados por la ley educativa del Gobierno Vasco, que se trabajan siguiendo las pautas de actuación que proponemos para el desarrollo de la autonomía.

- **Tablas resúmenes**

Presentamos a continuación unas tablas resúmenes que ayudan a relacionar las pautas de actuación con los objetivos y contenidos dispuestos en el curriculum oficial de Euskadi.

TOMA DE DECISIONES		ELABORACIÓN DE NORMAS DE CLASE		RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		REFLEXIONES A TRVÉS DE CUENTOS		LÍMITES Y POSIBILIDADES	
1. Ámbito de la construcción de la propia identidad y del conocimiento del medio físico y social									
Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos
<p>4) Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas y aumentar el sentimiento de autoconfianza; aceptar las pequeñas frustraciones, manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, así como buscar en los otros la colaboración necesaria.</p> <p>5) Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración para autorregular su comportamiento y adaptarlo a las necesidades propias y ajenas, así como evitar actitudes de sumisión o dominio.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa y progresiva autonomía en la realización de actividades propias de la vida cotidiana. - Planificación secuenciada de la acción en la realización de tareas; desarrollo de hábitos y actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. - Valoración del propio trabajo y reconocimiento de los errores como vía para mejorar acciones. - Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. 	<p>11) Interiorizar progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustar su conducta a ellas para relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por descubrir soluciones diversas para una misma tarea y valoración de las diferentes propuestas de sus compañeros-as. - Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. - Comprensión y aceptación de las reglas de juego. Valoración de su necesidad y participación en su regulación. 	<p>4) Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas y aumentar el sentimiento de autoconfianza; aceptar las pequeñas frustraciones, manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, así como buscar en los otros la colaboración necesaria.</p> <p>5) Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración para autorregular su comportamiento y adaptarlo a las necesidades propias y ajenas, así como evitar actitudes de sumisión o dominio.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración del entorno a través del juego: juegos motores, sensoriales, simbólicos y de reglas. Valoración del juego como medio de disfrute y relación con los demás. - Iniciativa y progresiva autonomía en la realización de actividades propias de la vida cotidiana. - Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas - Interés por descubrir soluciones diversas para una misma tarea y valoración de las diferentes propuestas de sus compañeros-as. - Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. 	<p>1) Reconocerse como persona diferenciada de las demás y formarse una imagen equilibrada y positiva de sí misma, para construir su propia identidad.</p> <p>3) Progresar en el desarrollo de actitudes relacionadas con el bienestar emocional y físico, (regulación de ritmos biológicos, movimiento, juego, exploración, alimentación, higiene y seguridad) para afianzar su seguridad afectiva y disfrutar de las situaciones cotidianas.</p> <p>5) Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración para autorregular su comportamiento y adaptarlo a las necesidades propias y ajenas, así como evitar actitudes de sumisión o dominio.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación, expresión, regulación y control de las necesidades básicas del cuerpo. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción. - Valoración y aceptación progresiva de las características propias, así como de sus posibilidades y limitaciones. - Representación de situaciones reales o imaginarias y personajes a través del juego simbólico. 	<p>2) Progresar en el control del cuerpo, desarrollar la percepción sensorial, ajustar el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto para descubrir sus posibilidades y limitaciones de acción.</p> <p>3) Progresar en el desarrollo de actitudes relacionadas con el bienestar emocional y físico, (regulación de ritmos biológicos, movimiento, juego, exploración, alimentación, higiene y seguridad) para afianzar su seguridad afectiva y disfrutar de las situaciones cotidianas.</p> <p>6) Observar y explorar de forma activa su entorno físico y social, así como mostrar interés por su conocimiento, para desarrollar el sentido de pertenencia al mismo y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía.</p> <p>7) Investigar y experimentar el medio físico e identificar las características de algunos de sus elementos para desarrollar la capacidad de actuar, producir transformaciones en ellos y desarrollar actitudes de interés y respeto.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración y aceptación progresiva de las características propias, así como de sus posibilidades y limitaciones. - Identificación, práctica cada vez más autónoma y valoración de hábitos saludables: higiene, alimentación y descanso. Utilización adecuada de los espacios y objetos ligados a dicha práctica. - Interés por descubrir soluciones diversas para una misma tarea y valoración de las diferentes propuestas de sus compañeros-as. - Desarrollo inicial de hábitos y actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.

	BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2
			<ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva para establecer relaciones de afecto y empatía, colaborando en la realización de tareas en grupo. - Discusión, reflexión, valoración y respeto por las normas colectivas que regulan la vida cotidiana. - Adopción progresiva y activa de normas básicas de convivencia. Iniciación en la resolución de conflictos mediante el diálogo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva para establecer relaciones de afecto y empatía, colaborando en la realización de tareas en grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de la identidad y de las características de las demás personas, respetando las diferencias y evitando actitudes discriminatorias. - Actitud positiva para establecer relaciones de afecto y empatía, colaborando en la realización de tareas en grupo. 		
	BLOQUE 3		BLOQUE 3		BLOQUE 3		BLOQUE 3		BLOQUE 3
	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad, interés y respeto por la naturaleza y los seres vivos. Toma de conciencia de la responsabilidad de las personas en su cuidado y actitud crítica ante actuaciones negativas sobre el entorno. 						<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad, interés y respeto por la naturaleza y los seres vivos. Toma de conciencia de la responsabilidad de las personas en su cuidado y actitud crítica ante actuaciones negativas sobre el entorno. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observación, exploración e identificación del medio natural, objetos y materias presentes en el mismo, sus funciones y usos cotidianos. - Curiosidad, interés y respeto por la naturaleza y los seres vivos. Toma de conciencia de la responsabilidad de las personas en su cuidado y actitud crítica ante actuaciones negativas sobre el entorno.

TOMA DE DECISIONES		ELABORACIÓN DE NORMAS DE CLASE		RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		REFLEXIONES A TRVÉS DE CUENTOS		LÍMITES Y POSIBILIDADES		
2. Ámbito de la construcción de la propia identidad y de la comunicación y representación										
Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	
5) Adoptar una actitud abierta hacia la comunicación, tanto en las lenguas oficiales como en diversas lenguas presentes en el entorno para descubrir y respetar otras realidades y culturas.	BLOQUE 1	4) Comprender los mensajes de otros niños, niñas y personas adultas en las distintas situaciones cotidianas, así como familiarizarse con las normas que rigen estos intercambios para interpretar las intenciones comunicativas. 5) Adoptar una actitud abierta hacia la comunicación, tanto en las lenguas oficiales como en diversas lenguas presentes en el entorno para descubrir y respetar otras realidades y culturas.	BLOQUE 1	1) Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa e y progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas. 5) Adoptar una actitud abierta hacia la comunicación, tanto en las lenguas oficiales como en diversas lenguas presentes en el entorno para descubrir y respetar otras realidades y culturas.	BLOQUE 1	1) Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa e y progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas. 4) Comprender los mensajes de otros niños, niñas y personas adultas en las distintas situaciones cotidianas, así como familiarizarse con las normas que rigen estos intercambios para interpretar las intenciones comunicativas. 5) Adoptar una actitud abierta hacia la comunicación, tanto en las lenguas oficiales como en diversas lenguas presentes en el entorno para descubrir y respetar otras realidades y culturas.	BLOQUE 1		BLOQUE 1	
	- Producción, evocación y relato de mensajes orales referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos en los contextos cotidianos.		- Producción, evocación y relato de mensajes orales referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos en los contextos cotidianos.		- Producción, evocación y relato de mensajes orales referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos en los contextos cotidianos. - Reconocimiento y valoración de la lengua oral como instrumento de comunicación y como ayuda para regular la propia conducta y la de las demás personas.					- Comprensión de textos orales sencillos: descripciones, relatos, cuentos, canciones, rimas, refranes, adivinanzas... - Producción, evocación y relato de mensajes orales referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos en los contextos cotidianos. - Manipulación e interpretación de imágenes que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones de significado entre éstas y el texto.
	BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2					BLOQUE 2
- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Interés y respeto ante las expresiones, representaciones y dramatizaciones de los demás.	- Establecimiento de las nociones espaciales básicas, rítmicas y temporales a través del movimiento.	

8.3. Pautas de actuación y currículum de Educación Infantil del Ministerio de Educación estatal

En el currículum español de Educación Infantil aparece en diferentes medidas el desarrollo de la autonomía como uno de los objetivos a alcanzar en esta etapa. Concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, se otorga gran relevancia al valor y control que la niña debe ir adquiriendo sobre su persona y sus posibilidades, así como la capacidad para utilizar con autonomía los recursos disponibles. Se promueve que la menor sea consciente de sus limitaciones y vaya superándolas progresivamente, que cada vez adquiera un mayor grado de diferenciación de las otras y de independencia de las personas adultas, a la vez que vaya progresando en su capacidad autónoma y de iniciativa, siendo responsable de sus actuaciones. En este documento, además, aparece la defensa del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas como destrezas y capacidades básicas que sientan las bases del aprendizaje a lo largo de la vida. Por otra parte, en este documento se menciona también la necesidad de conocer y respetar a las otras, siendo conscientes de la variedad social de la que nos rodeamos y la necesidad, por tanto, de establecer también normas para una adecuada convivencia. Esto último guarda relación una vez más con la empatía, la educación emocional en general (Ministerio de Educación, 2007, p. 466).

Las interacciones con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros, harán que vayan adquiriendo una progresiva independencia con respecto a las personas adultas. Todo ello contribuye a «aprender a ser yo mismo y aprender a hacer» y sienta las bases del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal. (Ministerio de Educación, 2007, p. 466).

El currículum estatal de Educación Infantil agrupa los objetivos y contenidos de la etapa de infantil en tres áreas de conocimiento, las cuales guardan relación con el desarrollo de la autonomía en mayor o menor medida:

Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Destacamos especialmente esta área por estar dedicada específicamente al desarrollo de la autonomía personal, como se indica en su nombre.

En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones de niños y niñas con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas.

La identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias que niños y niñas tienen al interactuar con su medio físico, natural y, sobre todo, social. En dicha interacción, que debe promover la imagen positiva de uno mismo, la autonomía, la conciencia de la propia competencia, la seguridad y la autoestima, se construye la propia identidad. Los sentimientos que desencadenan deben contribuir a la elaboración de un concepto personal ajustado, que les permita percibir y actuar conforme a sus posibilidades y limitaciones, para un desarrollo pleno y armónico. (Ministerio de Educación, 2007, p. 466).

Estos párrafos anteriores incluyen muchos de los conceptos que se enmarcan en nuestra definición de autonomía, de manera que el currículum defiende en gran medida el desarrollo de esta en cuanto a la necesidad de autoconcepto positivo y control emocional, conocimiento

de posibilidades y limitaciones y la independencia de las adultas como ser diferenciado.

Por otra parte, en la misma página del documento aparece la necesidad de promover el juego como una actividad que contribuye en la construcción del conocimiento de una misma y favorece el desarrollo de la autonomía, ya que el juego integra emoción y pensamiento a la vez que favorece el desarrollo social.

Área 2. Conocimiento del entorno

Con esta área de conocimiento y experiencia se pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. (Ministerio de Educación, 2007, p. 478).

El conocimiento de los contextos y la realidad en la que las alumnas se ven inmersas es la que marca la importancia de esta área. En este apartado el currículum reconoce la importancia de la indagación y descubrimiento de la realidad por parte de la niña. Esta necesita investigar las propiedades de los objetos y materias cercanas para así establecer relaciones entre estas, reconocer las sensaciones que producen, comparar y actuar en consecuencia a este conocimiento. Es por todo esto descrito por lo que defendemos que las alumnas deben tener oportunidades de explorar su entorno y manipular los materiales que en él se encuentren, siendo esta la base de la que parte su conocimiento.

De esta forma y con la intervención educativa adecuada, niños y niñas se aproximan al conocimiento del mundo que les rodea, estructuran su pensamiento, interiorizan las secuencias temporales, controlan y encauzan acciones futuras, y van adquiriendo mayor autonomía respecto a las personas adultas. (Ministerio de Educación, 2007, p. 478).

Área 3. Lenguajes: Comunicación y representación

Esta área de conocimiento y experiencia pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás. (Ministerio de Educación, 2007, p. 480).

En este apartado se refleja la importancia de la comunicación y la expresión, lo que las alumnas de infantil van desarrollando en mayor profundidad a lo largo de esta etapa y para lo que tenemos que adecuarnos al ritmo de cada una, otorgándole diferentes oportunidades y medios de expresión. En este sentido, destacamos nuestra apuesta por el diálogo constante con las alumnas y el fomento de esta práctica entre ellas. Además, cabe mencionar igualmente la alfabetización emocional como parte de la educación emocional, de manera que las alumnas tengan la posibilidad de expresarse cada vez con mayor facilidad y así lograr resolver los conflictos internos y externos.

- **Tablas resúmenes**

Presentamos a continuación unas tablas resúmenes que ayudan a relacionar las pautas de actuación con los objetivos y contenidos dispuestos en el currículum oficial estatal.

TOMA DE DECISIONES		ELABORACIÓN DE NORMAS DE CLASE		RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		REFLEXIONES A TRVÉS DE CUENTOS		LÍMITES Y POSIBILIDADES		
1. Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal										
Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	
<p>1) Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>4) Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>5) Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p>	BLOQUE 1	<p>5) Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <p>Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p>	<p>3) Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p> <p>4) Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p> <p>5) Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</p>	BLOQUE 1	<p>- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás.</p> <p>- Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.</p> <p>- Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.</p>	<p>1) Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal</p> <p>3) Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</p>	BLOQUE 1	<p>1) Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.</p> <p>4) Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.</p>	<p>BLOQUE 1</p> <p>- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.</p>

	BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2		BLOQUE 2
	- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.								- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego. - Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
	BLOQUE 3		BLOQUE 3		BLOQUE 3		BLOQUE 3		BLOQUE 3
	- Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas. - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.		- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia. - Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.		- Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas. - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.		- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia. - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.		- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia. - Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.

	BLOQUE 4		BLOQUE 4		BLOQUE 4		BLOQUE 4		BLOQUE 4
			- Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.		- Práctica de hábitos saludables: Higiene corporal, alimentación y descanso. Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.				- Práctica de hábitos saludables: Higiene corporal, alimentación y descanso. Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos. Petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran. Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.

TOMA DE DECISIONES	ELABORACIÓN NORMAS CLASE	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	REFLEXIONES CUENTOS	LÍMITES Y POSIBILIDADES
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------	--------------------------------

2. Área de conocimiento del entorno

Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos
	BLOQUE 1	2) Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.	BLOQUE 1	2) Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.	BLOQUE 1		BLOQUE 1	1) Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.	BLOQUE 1
	BLOQUE 3	las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.	BLOQUE 3	- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niñas y niños.	BLOQUE 3		BLOQUE 3	5) Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.	BLOQUE 3

TOMA DE DECISIONES		ELABORACIÓN DE NORMAS DE CLASE		RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		REFLEXIONES A TRVÉS DE CUENTOS		LÍMITES Y POSIBILIDADES	
3. Área de lenguaje: comunicación y representación									
Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos
2) Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	BLOQUE 1 - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.	1) Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 2) Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	BLOQUE 1 - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás. - Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. - Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.	1) Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 2) Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. 3) Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.	BLOQUE 1 - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás. - Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. - Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.	1) Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia. 2) Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. 3) Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera. 4) Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.	BLOQUE 1 - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás. - Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. - Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. - Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas. - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.		BLOQUE 1

8.4. Propuesta de actividades concretas

A continuación, presentamos algunos ejemplos de actividades concretas relacionadas con las pautas de actuación anteriormente descritas. Las actividades concretas son una buena oportunidad para trabajar otros contenidos y objetivos marcados para cada ciclo, así como pueden formar parte de proyectos con diversas temáticas que queramos trabajar en el aula. Las pautas de actuación y actividades concretas no tienen que concebirse como una suma de tareas docentes para trabajar en el aula, sino como una alternativa para trabajar los mismos contenidos y conseguir determinados objetivos. Con estas actividades, además de tratar diferentes aspectos enmarcados en el concepto de la autonomía, se trabajan las diferentes inteligencias existentes, catalogadas por Howard Gardner en 1983. Es aconsejable realizar las actividades en diferentes espacios del centro escolar o incluso fuera de este.

Queremos destacar que las actividades propuestas a continuación son sólo ejemplos que pueden llevarse a cabo en el aula para el desarrollo de la autonomía. Estas actividades se presentan como una base para guiar la actuación docente al comenzar este programa, pero cada maestra decide cuáles llevar a cabo en su aula. Además, una vez comprendido el concepto de autonomía y siguiendo las claves del programa, la maestra puede y debe desarrollar actividades diferentes a las propuestas, adaptándose así a su grupo de alumnas y a su contexto. Es importante recordar también que el objetivo de estas actividades es desarrollar la autonomía del alumnado y, en casos concretos, la adquisición de otros contenidos concretos; el objetivo de las actividades no es alcanzar la perfección de su desarrollo. En cuanto al grado de autonomía, debemos ser conscientes del punto de partida de cada alumna y de su desarrollo madurativo, por lo que no podemos exigir que en la etapa infantil adquieran por completo las habilidades enmarcadas en el concepto de autonomía.

❖ ¿Qué pasaría si...?

Esta actividad también aparece en el libro de *La Asamblea en clase* de Mar Romera y Olga Martínez (2007) y consiste en proponer situaciones que comiencen con la frase “¿qué pasaría si...?” para animar a las alumnas a reflexionar sobre ella y aportar sus ideas.

Podemos escribir el comienzo de esta frase en un corcho o una cartulina e ir pegando las diferentes cuestiones que se plantean, tanto por parte de las maestras como de las alumnas, así como pueden participar otras trabajadoras del centro o las familias. Esta actividad se puede presentar de varias formas, un ejemplo es utilizar una marioneta (en nuestro caso fue un duende), quien explicó que tenía muchas dudas y sentía curiosidad por resolverlas, por lo que pedía ayuda a las alumnas de esa clase. Poco a poco las alumnas van planteándose diferentes cuestiones comenzando sus frases con “qué pasaría si...”, lo que origina diálogos interesantes.

❖ Juego libre

Especialmente en los primeros años de vida, uno de los mayores estímulos que encienden la curiosidad y motivación de la niña es el juego. En él, la menor tiene la oportunidad de participar de una forma activa estableciendo normas y acuerdos a través del diálogo y la

puesta en común de ideas y opiniones. A través del juego, las niñas recrean situaciones y experiencias a las que pueden enfrentarse en su vida cotidiana, lo que les permite experimentar y explorar las diferentes maneras de afrontarlas. El juego es un elemento esencial en el desarrollo de la niña y aparece como actividad necesaria en las metodologías en las que basamos este programa y en el área del curriculum dedicada al conocimiento de sí misma y autonomía personal.

Aunque, por lo general, planteemos la mayoría de las actividades como un juego, es necesario también reservar momentos específicos para que se produzca el juego libre, de forma que el alumnado tenga oportunidad de experimentar y crear. A través del juego librea adquirirá muchos aprendizajes y habilidades y reforzará sus relaciones con las compañeras. Debemos disponer de diferentes materiales para que el alumnado pueda simular contextos de juego y materiales más abstractos con los que desarrollar su creatividad. En estos momentos la docente debe observar el comportamiento de las alumnas y es una actividad de la que podrá sacar mucha información acerca de la niña, sus conocimientos, ideas, preocupaciones, aprendizajes adquiridos, información asimilada, centros de interés, etc. Para ello el juego tiene que ser no dirigido.

❖ **Lego**

Jugar con bloques de construcciones tipo lego facilita que las alumnas desarrollen su creatividad y tomen algunas decisiones de manera que utilicen el material que tienen para llevar a cabo sus planes. Además, si juegan en parejas o pequeños grupos deben complementar las ideas de las demás, ponerse de acuerdo a la hora de construir, compartir el material, etc. Es una actividad muy completa tanto para el desarrollo de la motricidad fina como para el desarrollo de diferentes aspectos relacionados con la autonomía.

❖ **El color de la música**

A través de canciones de diferentes estilos dejamos que el alumnado pinte murales en función a lo que la música les sugiera: formas, colores... Una vez terminado, mostramos los dibujos de cada una y comparamos los de las distintas canciones. Todos los murales son distintos, especiales e igualmente válidos. Hablamos en gran grupo de los sentimientos que produce cada música. Con ello, además de la creatividad, trabajamos el conocimiento de sí misma.

❖ **La hora del cuento**

Los cuentos son uno de los materiales que aparecen en las pautas de actuación, con los cuales reflexionaremos y trabajaremos distintos aspectos de la autonomía como la educación emocional, la empatía, la participación, la resolución de problemas, el análisis de consecuencias, el pensamiento crítico y la creatividad.

Es importante pensar sobre el momento en el que vamos a leer el cuento y a trabajar con ello ya que se necesita que sea tiempo de gran atención y participación. Una opción puede ser incluir el cuento dentro de la asamblea y otra opción es a la vuelta del recreo o tras un

momento de gran actividad, lo que permitirá al alumnado estar bien concentrado y con calma. En este caso, antes de comenzar el cuento, es conveniente hacer un ejercicio corto de contención o relajación. La hora del cuento debe realizarse más de un día a la semana, aunque el ideal es que se convierta en una actividad diaria, aunque algunos días se lea el cuento sin realizar preguntas o conversar sobre este.

Adjuntamos a continuación algunos ejemplos de cuentos que pueden resultarnos útiles para plantear cuestiones a las alumnas y otras situaciones hipotéticas semejantes:

- *Crisol y su estrella* de Begoña Ibarrola²³ (2006). Editorial: SM
- *La jirafa Timotea* de Begoña Ibarrola (2005). Editorial: SM
- *Chusco, un perro callejero* de Begoña Ibarrola (2004). Editorial: SM
- *De vuelta a casa* de Oliver Jeffers (2008). Editorial: Fondo de Cultura Económica de México.
- *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* de Raquel Díaz Reguera (2010). Editorial: Thule
- *Yo voy conmigo* de Raquel Díaz Reguera (2015). Editorial: Thule
- *Cuando las niñas vuelan alto* de Raquel Díaz Reguera (2017). Editorial: Lumen
- *La oveja que vino a cenar* de Joelle Dreidemy (2012). Editorial: Beascoa
- *Orejas de mariposa* de Luisa Aguilar y André Neves (2008). Editorial: Kalandraka
- *Mimi "tomatito"* de Laure Monloubou (2013). Editorial: Cubillete
- *La oscuridad me da miedo* de Karen Sapp y Rachel Elliot (2008). Editorial: Piruleta
- *Nadarín* de Leo Lionni (2007). Editorial: Kalakandra
- *El elefante encadenado* de Jorge Bucay (2008). Editorial: Serres
- *No quiero verte más* de Antonia Rodenas y Carme Solé Vendrell (2003). Editorial: Anaya
- *La oca que no quería marcar el paso* de Jean-François Dumont (2010). Editorial: Intermon- Ofxan
- *Por cuatro esquinitas de nada* de Jerome Ruillier (2014). Editorial: Juventud
- *El rebaño* de Margarita del Mazo (2014). Editorial: La Fragatina
- *Monstruosa sorpresa* de Édouard Manceau (2015). Editorial: Cubillete

❖ **Inventamos nuestro cuento**

Presentamos a las alumnas cuentos que sólo tengan imágenes o una selección de imágenes que nosotras hayamos escogidos y guarden cierta relación. Las alumnas, en gran grupo, deben inventarse la historia de lo que está ocurriendo, pensar cómo solucionar los problemas que surgen en el cuento, describir cómo se sienten los personajes, etc. Podemos ir grabando la historia para después trabajar con ella.

Una vez inventado el cuento, podemos añadirle efectos sonoros de manera que las alumnas inventen un sonido para representar acciones determinadas o las diferentes emociones que

²³ Los libros de Begoña Ibarrola están disponibles en Euskera

sienten los personajes.

Otra opción es representar el cuento en modo teatro, para lo que podemos añadir igualmente los efectos sonoros inventados.

Con esta actividad fomentamos la participación, la resolución de problemas y la creatividad. Aspectos relacionados con el diálogo y la reflexión, la autorregulación y la toma de decisiones ya que el alumnado debe llegar a acuerdos para ir creando el cuento. También se trabaja la empatía y la educación emocional.

❖ **Cultivamos lo que comemos**

Esta actividad consiste en cultivar un huerto bien en el patio del colegio o bien un pequeño huerto urbano en el interior de la clase. Con esta actividad se pretende que las alumnas se responsabilicen de sus plantas y conozcan el proceso que siguen algunos de los alimentos de nuestra dieta. A través de libros y ordenadores podemos investigar los cuidados que necesita cada planta de las que tendremos en nuestro huerto. La tierra, las semillas y el resto de materiales necesarios para el cultivo se adquirirán con el alumnado en la medida de lo posible: acudiendo a agricultores o a una tienda. Con esta actividad trabajamos la paciencia y el tiempo de espera, en lo que es tan importante profundizar en el contexto de rapidez e inmediatez en el que vivimos. Podemos aprovechar después estos ingredientes para preparar entre todas algunas recetas. Trabajamos también la participación, la toma de decisiones, el análisis de consecuencias, la resolución de problemas y la investigación.

❖ **Reporteras por el mundo**

Esta actividad está enfocada principalmente a las alumnas del último curso de infantil. Tiene como objetivo investigar lo que ocurre a nuestro alrededor, pensar sobre ello y proponer soluciones. Para ello, el alumnado, por grupos pequeños, tendrá que explorar el terreno y realizar pequeñas entrevistas a sus familiares, personas del centro o del barrio. Se pueden utilizar noticias que hayan escuchado o temas que estemos trabajando en clase sobre los que se desee investigar. Otra opción es fomentar que el alumnado observe escenas en la calle piense sobre elementos que harían falta en su entorno cercano. A través de búsqueda de información y de la involucración de distintas personas se lleva a cabo una investigación para sacar unas conclusiones y proponer unas soluciones que, en algunos casos, pueden derivar a iniciativas que se puedan llevar a la práctica. Esta es una actividad muy adecuada para realizarla en conjunto con alumnado de otros cursos, lo que sin duda enriquecería el proceso y el resultado.

❖ **Reutilizamos y reciclamos**

Para introducir esta actividad, es conveniente presentar la problemática de la cantidad de residuos que generamos y el aumento acelerado del consumo. Se pueden llevar a cabo sesiones de investigación sobre este tema adaptadas al nivel del alumnado. Esta actividad, dependiendo de cómo se plantee, puede dar lugar a un proyecto completo.

Habilitamos pequeños contenedores en los que clasifiquemos los residuos producidos según correspondan para reciclarlos. Los contenedores pueden ser pintados por las alumnas para que les resulte fácil identificar y recordar la utilidad de cada uno de ellos. Estos pueden situarse en el interior de la clase o en el pasillo. Cada semana habrá una alumna responsable de vaciar estos contenedores (en el caso de la basura orgánica puede realizarse con mayor frecuencia), de forma que al salir del colegio lleve los desechos al contenedor correspondiente, para lo que contará con la ayuda de su familia. En los casos necesarios, se puede acudir en grupo a los puntos limpios.

Por otra parte, dispondremos de un contenedor dedicado a la reutilización de aquellos materiales que las alumnas o la adulta piensen que pueden tener un nuevo uso. Incidiremos en la reutilización como primera opción, de manera que generen menos desechos y se reduzca la producción. Estos materiales pueden ser reutilizados en el aula, en casa, en otras clases o para otros fines del centro educativo. Si no son útiles para nuestro entorno más cercano, se propiciará la búsqueda de otros destinos: bien sean otros centros u organizaciones concretas (por ejemplo, en casos de juguetes o ropas), bibliotecas (libros que ya no utilizemos), etc. Las responsables de contactar con estas organizaciones serán las propias alumnas con la ayuda de la docente.

A medida que se avance en estas prácticas, las alumnas irán clasificando mejor los materiales para su reciclaje y probablemente siendo más creativas a la hora de la reutilización de muchos de ellos. Además, para esta actividad se puede involucrar tanto a las familias como al alumnado de otros cursos de primaria o secundaria, quienes colaboren con nuestro grupo en la investigación de la problemática, la propuesta de soluciones o la organización de los contenedores de reciclaje y reutilización.

❖ **Reimaginando la clase/el cole**

Esta actividad guarda relación con “la clase es nuestro refugio” y “el buzón de sugerencias”, por lo que se podrían combinar. El objetivo de esta es involucrar activamente al alumnado en el ámbito escolar. Para ello, realizaremos diferentes sesiones en las que el alumnado exprese verbalmente, a través de dibujos, manualidades, poesías, canciones, teatros o cualquier otro formato, cómo le gustaría que fuese su colegio o su clase. De esta manera, les pediremos que imaginen qué les gustaría incluir que no tuvieran ya, cómo les gustaría que estuviera organizado, qué les gustaría cambiar, etc. Todas ideas se pondrán en común y se debatirá sobre ellas: la finalidad de las propuestas, su justificación, su viabilidad, etc. Se decidirá cuáles se escogen y por qué y finalmente se elaborará una propuesta como grupo y se presentará a la dirección del centro o a la coordinadora de etapa. Se puede realizar una presentación con el fin de que las alumnas expongan su proyecto tanto al profesorado como a otras alumnas del centro. Hemos de ser conscientes de que muchas medidas no podrán llevarse a cabo lo que, si se explica con argumentos, puede ser aprovechado para trabajar la capacidad de autorregulación y resiliencia con el alumnado, el pensamiento crítico y la búsqueda de alternativas.

❖ **La clase es nuestro refugio**

En esta actividad se pretende que las alumnas participen en la organización del espacio. Por una parte, esto provocará que conozcan dónde están los materiales y tengan facilidad de acceso a estos; por otra parte, se fomenta su responsabilidad en el cuidado del aula. Esta actividad en su conjunto está enfocada a los últimos cursos de Educación Infantil, aunque en función del grupo se podrá desarrollar antes o después o llevarla a cabo parcialmente.

Planteamos al alumnado una reestructuración de la clase de manera que acordemos entre todas dónde guardar cada material. Se puede plantear también cambiar la disposición del mobiliario o crear rincones nuevos, atendiendo a lo que consideren necesario. Para ello hará falta que las alumnas tomen decisiones y establezcan acuerdos a través de diálogos en los que expongan sus ideas y argumentos. Debemos recordar la importancia del espacio respecto a la puesta en marcha de este programa, por lo que la docente deberá guiar y explicar en ocasiones por qué considera que es necesario un espacio amplio para determinadas actividades. Esto se puede realizar a través de ejemplos con los que las alumnas comprendan la necesidad de ese espacio: si por ejemplo sugieren poner mobiliario en el espacio dedicado a la asamblea, haremos una prueba de cómo sería realizar la asamblea en esas condiciones, para que puedan vivenciar las desventajas que supone. La organización del material se puede aprovechar para hacer clasificaciones según sus características y trabajar otros contenidos matemáticos como números y comparación de cantidades. En todo este proceso, surgirán pequeños conflictos a los que hay que buscar solución: no hay espacio suficiente para colocar todo el material clasificado siguiendo un criterio específico, hemos acordado colocar un objeto en un lugar que molesta para la puesta en práctica de una actividad y no se sabe dónde ubicarlo, etc. Una vez ordenado el material, las alumnas pueden escribir o dibujar etiquetas que indiquen lo que contiene cada estantería o cajón. A lo largo de esta actividad potenciaremos la idea de que el orden y el buen estado del aula es responsabilidad de todas.

❖ **Buzón de sugerencias**

Disponemos de un buzón creado por las alumnas, en el que estas puedan escribir²⁴ o dibujar sus sugerencias acerca de los temas que se pueden trabajar, materiales necesarios para el aula, actividades o excursiones para realizar o situaciones que se repiten y sobre las que les gustaría hablar. También podemos utilizar una grabadora para que las alumnas registren oralmente sus sugerencias. Una vez a la semana se escuchan o leen las sugerencias y se debaten en formato de gran grupo, por ejemplo en la asamblea matutina o a la vuelta del recreo. Esta actividad fomenta el pensamiento crítico, la participación, el diálogo y la reflexión. Además, estas sugerencias pueden acarrear consecuencias relacionadas con la resolución de problemas, la creatividad, la toma de decisiones, la investigación y, en algunos casos, distintos aspectos de educación emocional.

²⁴ NO es necesario que las alumnas de infantil sepan escribir para realizar esta actividad. Basadas en las investigaciones de la neurociencia, defendemos que no es conveniente forzar el aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa de Educación Infantil.

❖ **El rincón de la conversación**

Acondicionaremos un espacio agradable en el aula con cojines al que las alumnas puedan acudir cuando necesiten solucionar un conflicto que hayan tenido con otra/s compañera/s. La maestra mediará entre las alumnas implicadas cuando sea necesario. Si la alumna acude en solitario al rincón, se invitará al resto de personas involucradas a que acudan para conversar. La intención de este rincón es tener un espacio de calma en el que poder solucionar los conflictos. Podemos tener peluches, un reproductor de música con cascos u otros elementos que ayuden a que la alumna que acuda se calme para después poder hablar con mayor tranquilidad.

Se trabajan los aspectos involucrados en un conflicto: educación emocional, empatía, autorregulación, conocimiento de sí misma, resiliencia, diálogo y reflexión, toma de decisiones, análisis de consecuencias, búsqueda de soluciones.

❖ **¿Qué sentimos?**

Para conocer y reconocer las emociones es importante saber nombrarlas e identificar lo que nos produce, así como los gestos básicos que producen en nuestro cuerpo (especialmente la cara). Aunque trabajaremos la alfabetización emocional a través de distintas actividades, esta es un ejemplo para aprender a identificarlas.

Colgaremos en la clase diferentes caras que expresen claramente diferentes emociones y señalaremos los gestos más marcados (como la posición de la boca o los ojos). Pediremos a las alumnas que imiten cada una de ellas varias veces frente a espejos, de manera que puedan experimentar las distintas muecas de la cara. A continuación podemos jugar a adivinar las emociones que simulen las demás.

Esta actividad se debe repetir varias veces para afianzar los nombres y características de las emociones. A medida que se avance en este ámbito se podrán identificar más emociones o diferenciar entre las intensidades de una misma.

Podemos pedir a las alumnas que identifiquen emociones en diferentes situaciones para analizar qué sentimos y qué situaciones provocan unas u otras emociones en cada persona. Se pueden contar historias en las que ellas deban ir teatralizando con mímica cómo se sienten dependiendo de lo que acontezca. A continuación se puede conversar sobre qué han sentido de una forma u otra en cada situación y ver si hay similitudes o diferencias con lo que han sentido sus compañeras. En ocasiones probablemente se imiten unas a otras, especialmente pasados unos instantes cuando se fijen en la emoción que está representando una compañera en especial o la mayoría de ellas.

❖ **Moldeamos emociones**

Esta actividad se debe realizar cuando las alumnas tengan algunos conocimientos sobre el nombre de las emociones y sepan identificar algunas dependiendo de los gestos de la cara.

La actividad consiste en hacer la cara de un muñeco llenando un globo con harina. Este globo será moldeable de forma que la expresión de la cara cambie dependiendo de qué emoción se quiera representar. Se pueden añadir ojos, boca y nariz de diferentes tamaños y con distintos gestos de manera que los rasgos se acentúen en función de la emoción. Las alumnas pueden jugar a identificar emociones con los muñecos.

❖ **Diario auditivo**

Cada alumna (o grupo de alumnas) dispondrá de una pequeña grabadora en la que poder contar lo que ellas consideren importante sobre lo que ha ocurrido en el colegio, lo que han aprendido, lo que se han preguntado, lo que sienten, etc. También pueden grabar sonidos o momentos específicos. En principio, pueden acudir a grabar cuando lo necesiten o quieran, pero es recomendable establecer una rutina para ello durante las primeras semanas de esta práctica, como por ejemplo que las alumnas utilicen esta grabadora antes de irse a casa o a la vuelta del recreo o del comedor. El uso de la grabadora no es obligatorio ni tiene por qué producirse diariamente. Si más de una niña utiliza el mismo aparato, es importante que les recordemos que digan su nombre. También puede hacer en un ordenador si les enseñamos cómo hacerlo y organizamos bien las pistas grabadas. De esta manera las alumnas pueden tener su propio diario durante la etapa de infantil y fomentamos que piensen acerca de las cosas que han ocurrido.

❖ **Inventamos y arreglamos**

Disponemos en la clase de un espacio para jugar a ser inventoras, por lo que este espacio debe estar repleto de material de diferentes tipos con el que poder crear. Les proporcionaremos también diferentes herramientas que puedan utilizar para ello. Además, podemos tener en cajas objetos cotidianos que no funcionen y necesiten ser arreglados. De esta manera las alumnas exploran materiales y objetos presentes en su vida y su funcionamiento, así como proponen nuevos usos para estos o los combinan creando objetos o utensilios diferentes.

❖ **¡Somos un equipo!**

Esta actividad es una de las rutinas que se incluyen en la asamblea matutina. Consiste en que cada día (o en algunos casos cada semana) se nombren diferentes responsables que tengan tareas diversas. De esta forma el alumnado siente que forma parte de un gran equipo y cada una tiene su función importante. Esta rutina aparece en el libro *La Asamblea en clase* de Mar Romera y Olga Martínez (2007). Esta maestra propone responsables como:

- Responsable de la decoración del ambiente.
- Responsable de gastronomía (encargada de buscar una receta y traerla un día a clase para

que la hagamos).

- Responsable de echar de menos (encargada de llamar a la/s alumna/s que falten ese día, preguntarle cómo está y contarle lo que hemos hecho en clase).
- Responsable de rincones específicos (para el buen funcionamiento de estos).
- Responsable de relaciones exteriores (ir a otras clases a pedir lo que nos falta o buscar un material específico).
- Responsable del reportaje gráfico (encargada de hacer fotos de diferentes momentos del día para visionarlas en formato de gran grupo al finalizar la jornada escolar).
- Responsable de meteorología.

Estos son solo ejemplos de figuras que podemos incorporar entre las responsables del día, pero podemos añadir las que necesitemos y más se adapten a lo que vamos a realizar. Si por ejemplo realizamos la actividad de “reutilizamos y reciclamos”, tendremos que añadir una responsable de medio ambiente. Otros ejemplos: responsable de limpieza y orden, responsable de repartir el material, responsable de arreglar los materiales rotos. Además, puede haber más de una persona dedicada a la misma tarea, por lo que la responsabilidad es compartida.

Mar Romera invita a que, cuando las responsables de determinadas funciones, sean alumnas que consideremos que lo necesiten más, ese día provoquemos más situaciones para que deba ejercer su papel. Por ejemplo, si la responsable de relaciones exteriores es una alumna más tímida o que le cuesta participar o tomar decisiones, podemos dejar en otras clases materiales necesarios para ese día, por lo que la alumna deba ir a pedirlo en varias ocasiones. Si lo consideramos necesario, puede acompañarla alguien las primeras veces. Debemos adaptarnos a cada caso.

9. Recursos para el profesorado

Ofrecemos a continuación un listado de recursos (autoras, páginas web, teorías...) que pueden resultar de gran utilidad para trabajar diferentes ámbitos relacionados con la autonomía:

Angélica Sátiro: trabaja la filosofía lúdica para menores en edad escolar. Es autora de diferentes libros y cuentos para trabajar el pensamiento creativo. Destacamos el Proyecto Noria. Página web: <http://www.angelicasatiro.net/>

Begoña Ibarrola: cuentos y libros de educación. Página web: <https://www.begoibarrola.com/>

Cristina Núñez y Rafael Varcárcel: Libro “**Emocionario. Di lo que sientes**”. Guía de uso y actividades disponibles en la web:
https://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/fichas_de_actividades.html

Francesco Tonucci: maestro, pedagogo e investigador del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones (CNR) de Roma. Dibujante de las viñetas firmadas por Frato. Autor de numerosos libros y artículos y creador de la propuesta de *La ciudad de los niños* y los *Consejos de Infancia*. Gran defensor del derecho de las menores a jugar y participar activamente en la escuela y en la sociedad.

José Antonio Fernández Bravo: es maestro e investigador y Doctor en Ciencias de la Educación. Experto en didáctica de las matemáticas y premio de Metodología Creativa en 2009. Es autor de varios libros, de los cuales destacamos: “Enseñar desde el cerebro del que aprende” porque resulta de gran utilidad para este programa. Página web: <http://joseantoniofernandezbravo.com/>

Mar Romera: maestra en todas las etapas educativas y experta en educación emocional. Creadora del modelo “Educar con 3 C’s” y autora de varios libros, de los que destacamos: “La asamblea en clase: técnicas y recursos para el aula” (escrito con **Olga Martínez**) y “La familia, la primera escuela de las emociones”. Juego de las emociones disponibles en Akros: https://akroseducational.com/es/p/reconocer-y-guiar-las-emociones/?search_query=mar+romera&results=1

Robert Swartz: autor del método “Thinking Based Learning” (aprendizaje basado en el pensamiento).

Tamara Chubarovsky: “pedagoga Waldorf y terapeuta del lenguaje, especializada en crecimiento personal a través de la voz y en el desarrollo sensoriomotor y del lenguaje en la infancia”. Es autora de varios libros y CDs en los que presenta rimas con movimiento que potencian el desarrollo físico, emocional y cognitivo.
Página web: <http://www.tamarachubarovsky.com/>

Violeta Monreal: autora de colecciones de cuentos “sentimientos y valores” y “preguntas para mentes despiertas”. Página web:
<http://www.violetamonreal.com/portal/Libros/tabid/98/language/es-ES/Default.aspx>

Asociación Pedagógica Francesco Tonucci: un equipo que pretende mejorar la calidad de la enseñanza y la formación integral, así como organizar jornadas, congresos y cursos relacionados con la educación. Página web: <https://web.apfrato.com/>

Bapne: “método de estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurorehabilitativo que integra la percusión corporal, música y movimiento a través de la neuromotricidad”. Favorece, la confianza, la relación grupal, el aprendizaje y refuerza las conexiones entre ambos hemisferios cerebrales. Creado por Javier Romero Naranjo. Página web: <http://www.percusion-corporal.com/es>

Tú Innovas: es un laboratorio internacional de innovación y coaching educativo, dirigido por **Javier Bahón**, que ofrece diferentes herramientas y recursos que guardan relación con las ideas presentadas en este programa. Página web: <http://tuinnovas.com/presentacion>

Currículo Carolina para preescolares con necesidades educativas: evalúa veintiséis secuencias agrupadas en las áreas de cognición, comunicación, adaptación social, motricidad fina y motricidad gruesa. Puede servirnos de guía para crear programas o actividades enfocadas en las necesidades específicas de cada niña.

Guía Portage: como referencia para determinar capacidades generales de las niñas de cero a seis años. Puede resultar útil como inspiración para desarrollar actividades en cada etapa. Recordamos que es una guía y que lo más importante es conocer las particularidades de cada alumna.

Consejos de Infancia: <https://www.youtube.com/watch?v=X4tvpXKfKRg&feature=youtu.be>

Inteligencias Múltiples: teoría desarrollada por Howard Gardner.

Mediadores del pensamiento: estrategias (organizadores visuales, faros de pensamiento, metacognición, pensamiento creativo), rutinas (veo, pienso, me pregunto), destrezas y potenciadores del pensamiento.

Seis Sombreros para pensar: técnica creada por Edward De Bono que facilita el análisis y resolución de problemas y favorece el pensamiento creativo.

Planteamientos pedagógicos y autoras relacionadas con el desarrollo de la autonomía: Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza, autores de la Escuela Nueva, Pedagogía Montessori, Bosque-escuela, Sistema Waldorf, Pedagogía Reggio Emilia, Pedagogía Emmi Pikler, Pedagogía Wild.

10. Para reflexionar al finalizar el trimestre/curso:

Como se ha mencionado en el apartado dedicado al rol de la docente, la reflexión y autocrítica es muy importante para la actividad docente y poder seguir mejorando nuestra actuación. A continuación añadimos algunas preguntas que pueden resultar de utilidad para reflexionar sobre diferentes aspectos relacionados con el programa, la puesta en marcha del mismo y nuestra actuación como maestras. Son sólo algunos ejemplos de las muchas cuestiones que podemos plantearnos al finalizar el trimestre o el curso escolar.

- ✓ ¿Qué cambios he observado en el alumnado?
- ✓ Teniendo en cuenta el concepto de autonomía, ¿qué mejoras en su desarrollo he observado? ¿en qué aspectos habría que incidir más?
- ✓ ¿Ha aumentado la participación de las niñas? ¿Ha aumentado la participación de aquellas que no solían expresarse en gran grupo?
- ✓ ¿Intentan realizar por sí mismas las acciones antes de pedir ayuda? ¿Acuden con frecuencia a sus compañeras para resolver un conflicto?
- ✓ ¿Qué actividades han funcionado mejor y cuáles necesitan cambios? ¿Qué actividades les ha gustado más a las alumnas?
- ✓ ¿Qué actividades repetiría y cuáles no? ¿Qué actividades nuevas puedo llevar a cabo?
- ✓ ¿En qué medida he llevado a cabo el programa? ¿Debería incidir más en algunos aspectos concretos de este?
- ✓ ¿Cómo ha influido la organización del aula? ¿Qué cambios deberían hacerse?
- ✓ ¿Cómo ha sido el tono y las palabras escogidas en mis diálogos con las alumnas?
- ✓ ¿Ha habido momentos en los que he exigido algo para lo que no estaban preparadas?
- ✓ ¿Ha habido momentos en los que mi actuación no ha sido adecuada y ha provocado el bloqueo de alguna alumna en una determinada acción o actividad?
- ✓ ¿Les he dado tiempo suficiente para que pensarán y expresaran sus ideas, opiniones, soluciones, etc. en diferentes situaciones?
- ✓ ¿Mi actuación ha sido demasiado dirigida en ocasiones? ¿He guiado al alumnado muy poco en ocasiones en las que necesitaban más ayuda por mi parte?
- ✓ ¿Cuáles han sido los momentos más enriquecedores para las alumnas durante este tiempo? ¿Cuáles son aquellos en los que debería pensar cómo solucionarlos la próxima vez o mejorarlos?
- ✓ ¿Han notado cambios las familias respecto al comportamiento y actuación de sus hijas?
- ✓ ¿Las familias han comprendido lo que estamos llevando a cabo en el aula respecto a este programa?
- ✓ ¿Cómo ha sido mi comunicación y coordinación con las familias?
- ✓ ¿Cómo ha sido mi comunicación y coordinación con otras maestras del centro?

11. Bibliografía

- Álvarez, C. (2017). *Las leyes naturales del niño. La revolución de la educación en la escuela y en casa*. Barcelona: Aguilar.
- Aguilar, L. y Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Sevilla: Kalandraka.
- Bae, B.; Eide, B. J. y Winger, N. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Noruega: Kunnskapsdepartementet.
- Beresaluce Díez, R. (2009). *Las escuelas municipales Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Bucay, J. (2008). *El elefante encadenado*. España: Serres.
- Casas, F; González, M.; et al. Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de Girona. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Consejería de Educación en Noruega. (2006). *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training*. Noruega: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación en Noruega. (2015). *Den generelle denle av læreplane*. Noruega: Consejería de Educación.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del instituto Lózczy*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Del Mazo, M. (2014). *El rebaño*. Fraga: La Fragatina.
- Departamento Noruego de Infancia y Familia. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Noruega: Departamento de Infancia y Familia.
- Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco. (2016). Decreto N°. 237/2015. Currículo de Educación Infantil. Publicado en el *Boletín Oficial del País Vasco* N° 142, del 22 de diciembre de 2015, País Vasco.
- Díaz Reguera, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*. Barcelona: Thule.
- Díaz Reguera, R. (2015). *Yo voy conmigo*. Barcelona: Thule.
- Díaz Reguera, R. (2017). *Cuando las niñas vuelan alto*. Barcelona: Lumen.
- Dreidemy, J. (2012). *La oveja que vino a cenar*. Barcelona: Beascoa.
- Dumont, J.F. (2010). *La oca que no quería marcar el paso*. España: Intermon- Ofxan.

- Fernández Bravo, J.A. (2010). Neurociencias y enseñanza de las matemáticas. *Prólogo de algunos retos educativos*. Vol.3, nº 51, 1-12.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori. Colección educación comparada e internacional. Serie reportajes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Foulquié, P. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Paideia.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hainstock, E. (1968). *Teaching: Montessori in the home*. New York: Random House.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Ibarrola, B. (2004). *Chusco, un perro callejero*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2005). *La jirafa Timotea*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2006). *Crisol y su estrella*. Madrid: SM.
- Jeffers, O. (2008). *De vuelta a casa*. España: Fondo de Cultura Económica de México.
- Lionni, L. (2007). *Nadarín*. Andalucía: Kalakandra.
- Manceau, E. (2015). *Monstruosa sorpresa*. Madrid: Cubillete.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, J. A. (2015). *Despertar al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). Real Decreto Nº 1630/2006. Enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil. Publicado en el *Boletín Oficial de España* Nº 4, del 29 de diciembre de 2006, España.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2007). *From kindergarten to adult education*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2017). *Framework Plan for*

- Kindergartens. Contents and Tasks.* Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Monloubou, L. (2013). *Mimí “tomatito”*. Madrid: Cubillete.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Orem, R.C. (1971). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osoro, J.M. y Meng, O. (2009). *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Pizarro de Zulliger, B. *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Polk Lillard, P. (1976). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Editorial Diana.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. España: Innovación Educativa.
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.
- Rodenas, A. y Solé Vendrell, C. (2003). *No quiero verte más*. España: Anaya.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.
- Sapp, K. y Elliot, R. (2008). *La oscuridad me da miedo*. Barcelona: Piruleta.
- Sibley B. y Etnier J. (2003): “The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis”. *Pediatric Exercise Science* 15, 243-256.
- Sizaire, A. (1995). *Maria Montessori. La educación liberadora*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Standing, E. M. (1979). *La revolución Montessori en la educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Swartz, R.J.; Costa, A. L.; Beyer B.K.; Reagan, R.; Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Nueva York: SM.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*. Nº 68, 11-24.

UNICEF. (2006). *Convención de los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.

Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco. (2014). *Una comunidad educativa que aprende. Plan de formación de la Viceconsejería de Educación*. Euskadi: Gobierno Vasco.

Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco. (2016). *DECRETO 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco 2016*. Euskadi: Gobierno Vasco.

Capítulo 6. Este no es el final...: Desarrollo futuro

Teniendo en cuenta las conclusiones y las limitaciones del estudio piloto, se propone una futura línea de investigación relacionada con la implementación del programa reformado, con un diseño longitudinal que abarque los tres años correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil. Las maestras tutoras de grupo se deben comprometer a implementar el programa en sus aulas a lo largo de tres cursos completos y para ello hay que diseñar un plan de actuación con ellas teniendo presente las características y particularidades del grupo y el entorno. La muestra utilizada debe ser más amplia, por lo que se necesita un equipo de investigación que asegure la correcta implementación del programa en cada centro escolar. Es necesaria también una revisión del test utilizado para la evaluación cuantitativa y su correspondiente validación.

Por otra parte, se propone otra línea de investigación relacionada con el programa presentado, en la que se proporcionen formaciones y se elabore un programa sobre el desarrollo de la autonomía en la infancia específico para las familias, de manera que se establezca una relación entre ambos agentes educativos. Además, de una forma ampliada, se puede trabajar con los ayuntamientos de pueblos y ciudades para potenciar el desarrollo de la autonomía también desde este ámbito, siguiendo el trabajo y los proyectos realizados por pedagogos como Francesco Tonucci (2004) en “La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad”.

Resulta de gran interés también la creación de una red de centros, profesorado, familias y otras trabajadoras del espacio público que permita compartir las experiencias derivadas de la puesta en práctica del programa y el intercambio de recursos e ideas relacionados con el desarrollo de la autonomía en la infancia.

7. Anexos

7.1. Anexo I. Versión en euskera del programa piloto de desarrollo de la autonomía.

AUTONOMIAREN GARAPENA HEZKUNTZAN.

HAUR HEZKUNTZAKO GELAN ESKUHARTZEA EGITEKO PROGRAMA

(Programa Pilotua)



Egilea: Inés Mena Lucía

Zuzendariak: Juan Etxeberria (UPV/EHU)
Antonio Pantoja (UEX).

Itzulpengintza: Aratz Kobeaga, Amaia Gómez de Segura, Irati Romero, David Cabezuelo eta Amaia Urretabizkaia.

1. Hitzaurrea

1.1. Egungo testuingurua

Gizarteak merkatuko berrikuntzei modu azkar batean aurre egin eta gure bizi modua goitik behera aldatzen duten aurrerapen teknologikoen aurrean eboluzionatzen duen moduan, hezkuntza sistemak berezkoa du aldaketa. Azkeneko urteetan zehar aditu asko gure sistemaren norabide aldaketaren inguruan teoriak sortzen aritu dira, eta hau artikuluen publikazioetan, kongresu eta konferentzi antolaketetan, eta eztabaida sorkuntzan islatzen da. Eta guzti honek, aldi berean, irakasleei eskatzen zaizkien metodo eta konpetentzi berrietan zalantzak sortzen ditu.

Ikasleek egunero informazio iturri askotara, internet oinarri moduan edukita, sartzeko bidea dutela egiaztatu dezakegu, aspaldiko garaietako muga asko gaindituz. Informazio guzti hau ikasleek ikertu eta kontrastatu behar dute, eta baita ere esparru eta maila diferenteetan erabiltzeko gai izan. Hala ere, informazio sare erraldoi honi aurre egiteko beharraz gain, hezkuntzak beste erronka handi bat du gizartearen aldaketa eta berasmaketa beharrak asetzeari. Guzti honek, bizitza osoan zeharreko ikastaldi jarraitu batera, pentsamendu kritiko eta hausnarketa gradu altu batera, eta erabakiak hartzeko kapazitate handi batera behartzen gaitu. Halaber, irakasleak gure ikasgeletan geroz eta heterogeneoagoak diren ikasleentzako moldatu behar dira, ikaslea hauek irakaskuntza-ikaskuntza sistemaren zentro bihurtuz.

Bereziki azpimarratu behar da periodikoki egiten diren ebaluazio txostenetako (PISA txostena adibidez) emaitzak ez direla batere onak geure ikasleen artean, beraz, huts egiten ari dena zer den eta nola konpondu dezakegun galdetu behar diogu geure buruari.

Guzti honengatik, ikasle bakoitzak indibidualki duen ikasketa erritmo eta interesak errespetatzen dituen hezkuntza modelo baten alde egiten dugu apustu. Haur Hezkuntza autonomo baten garapenaren alde apustu egiteak, ikasleei segurtasun eta konfiantzadun ingurune bat eskaintzea da, non haiek izango diren protagonistak beraien limiteak ikertuz eta aurkitzen dituzten zailtasunak gaindituz. Hezkuntza modelo honetan ikasleak beraien ideiak espresatzeko, elkarrizketan jarduteko, arduratsuak izateko, posibilitateak esploratzeko, modu kritiko batean pentsatzeko, eta beraien erabaki pertsonalak hartzeko gai izan daitezen lortu nahi dugu, erronka berriei aurre egiteko kapazak diren gizarteko kide aktibo bihurtuz.

1.2. Autonomiaren definizioa

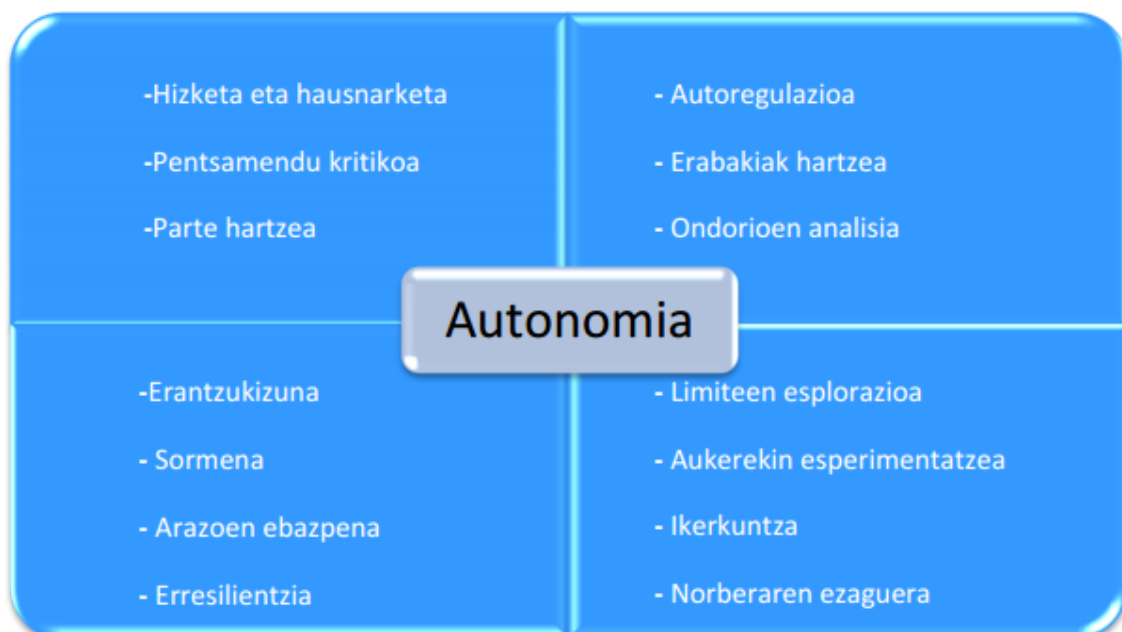
Autonomia, gizakiak bere ingurunearekiko duten berezko interesarekin erlazionatuta dagoen behar basiko bat da. Eta aldi berean erresposabilitatearekin erlazionatuta dago, hau da, libreki burutu den akzio baten ondorioak onartzearekin. Modu honetan, ikasleek beren erabakien aspektu guztiak ezagutuko dituzte eta beraien akzio eta erabakiak argumentatzeko kapazak izango dira.

Hala ere, kontuan izan behar dugu autonomia autoikaskuntzaren ez dela sinonimoa; autonomiaren garapena ez baitako mugatuta irakasle figuraren gabeziarekin, ezta ikasleak inolako laguntzarik gabe ahal duen onena egin behar duteneko ideiarekin ere. Guk proposatzen duguna autonomiaren beste kontzeptu bat da, non ikasleak beraien ikaskuntzaren protagonista diren, eta non beraien ikuspuntu eta ideiak entzuten diren. Oso garrantzitsua da azpimarratzea ikasleak gizarteko kide direla eta ondorioz erasaten dieten erabakietan parte hartzeko eskubidea dutela. Irakaslearen figura, beraz, rol aktibo eta arretatsu bat duen ikaskuntzaren gidari moduan ulertzen dugu; ikasleak esploratu eta esperimintatu dezan, bere maila ebolutibo eta pertsonalizatutako egoera desberdinak eskaini behar dizkiona.

Aldi berean, autonomiak ikasleen arteko iterazioa dakar, beraien arteko laguntza eta akordioen ezarpena zabalduz. Guzti honek, ikasleen talde autonomia ahalbideratu eta beraien arteko aberaste bidirekzionala lortzen du.

Bestalde, autonomiaren garapenerako, independentzia emozionala eta instrumentalaren lorpena lantzea beharrezkoa da. Hau da, egoera bakoitza aurrera ateratzeko besteen onarpena beharrezkoa duten etapa gainditu behar dute. Eta honekin batera, pertsona heldu bezala dugun boterea kontrolatu behar dugu sariak eta zigorrak jartzeko orduan.

Laburbilduz, autonomiak norbera bere buruaren jabe izatea dakar, modu independente batean jokatu eta erabakiak hartzeko, erabaki hauen ondorioen aurrean kontziente eta arduratsu izateko eta jasotzen dugun informazioarekin pentsamendu kritiko bat garatzeko.



1.3. Hezkuntza errealitateak

Historian zehar hezkuntza antolatzeko korrante berritzaile desberdinak ugari egon dira. Nahiz eta aitzindari asko egon ondoren aurkeztuko ditugun metodologietan, gure ikerkuntza egiteko ondoren aipatuko ditugunetan oinarrituko gara:

Maria Montessori: Maria Montessorik 1900. urteko lehenengo hamarkadan Italian garatutako pedagogia. Haurtzaroak jaiotzatik pertsonaren garapenean daukan garrantziaren defendatzailea izan zen, baita haurrak ikasketarekiko duen berezko motibazioarena ere. Montessorik, ingurunearen prestakuntzan oinarritzen du bere metodoa, umeak bere kabuz manipula ditzakeen materialez betea, zeintzuekin bere burua gaudituz ikasten duen egunez egun, bere beharrak asetuz eta momentu bakoitzean beren erritmoa eta bere garapena errespetatuz. Modu honetan, haurra irakaskuntza-ikaskuntza sistemaren erdigune bilakatzen da, burutu nahi dituen jarduerak erabakiz eta bere inguruan dauden baliabideak nahieran esploratu eta erabiliz. Irakasleak, beraz, gida eginkizuna izango du. Helburu nagusia, adingabeak autonomia lortzea eta izaki aske eta burujabe bezala garatzea da.



Iturria: guiamontessori.wordpress.com



Iturria: elcaminodelosninos.wordpress.com



Iturria: guiamontessori.wordpress.com



Iturria: elcaminodelosninos.wordpress.com



Iturria: guiamontessori.wordpress.com

Ikasleak
Montesoriko
eskola batean.
Montesoriko
materialekin
lan egiten ari
dira.

Reggio Emilia: pedagogia hau XX. mendean erdialdera sortu zen Italia iparraldean, Reggio Emilia eskualdean, inguruko herrietako emakume talde batek bultzatua eta Loris Malaguzzi pedagogoa eraman zuen aurrera. Irakasle honentzat heziketa bi noranzkoko da, horrela, ikasleak zein irakasleak elkarrengandik ikasten dute eta errespetu berarekin tratatu behar dute elkar, ideiak, jakin-minak, iritziak eta ikuspuntuak adieraziz. Berriz ere, heziketaren ardatzean haurra ageri da eta irakaslea prozesu hau behatzeaz eta gidatzeaz arduratzen da, eta baita umeak proposatutako aldaketei irekita dauden proiektu txikiak proposatzeaz ere. Malaguzziarentzat elkarrizketa eta pentsamendu kritikoa dira heziketaren gakoak, izan ere ingurugiro, tresna eta jarraipen egokiarekin, haurra modu autonomoan garatzeko gai dela uste zuen bere berezko ezaguera sortuz. Gainera, pedagogi honetan ezinbestekoa da ikasleek ikastetxean adosten diren erabakietan eta beraiei dagozkien eremuetan modu aktibo batean parte hartzea. Azpimarratzekoa da baita ere, ikastetxea etengabeko bilakaera jasaten duen elementutzat jo behar dela eta ezin dela kanpoaldetik isolatuta egon, hau da, gizartearekin etengabeko hartu-emaña dagoela.



Iturria: bellellieducacion.com

Ariketak eta proiektuak
Reggio Emiliako eskola batean.

Iturria: bellellieducacion.com

Emmi Pikler: Emmi Piklerrek Pikler-Loczy institutua sortu zuen Hungarian XX. mendean erdialdean. Bere heziketa ikuspuntua adingabekoaren garapen autonomoan oinarritzen du, zeina helduen konpainia egokiarekin burutzen den. Azken hauek kontu handiz prestatu behar dute ingurua, eta momentu oro haurra ikasteko ahalmena duen pertsona paregabe bezala aintzakotzat hartu, zeinarekin konfiantza eta errespetu lotura indartsu bat eratzen duen. Berriz ere haurtzaro garaia ezinbesteko garrantziak eta defentsaz ohartzen gara, eta baita umearen beraren defentsaz ere, eskubide osodun gaur egungo biztanle bezala. Pedagogia honetan, haurrak ingurua aske esploratzen du eta emandako material desberdinak erabiliz, probatu, sortu, ikertu, hausnartu eta ikasi egiten du. Jolas askea ezagueraren ezinbestekotzat jotzen du eta elkarrizketak garrantzi handia dauka, honen bidez lortzen baita sortutako arazoei sormenezko konponbidea ematea, momentu oro zigorra baztertuz.



Iturria: alternatifikullar.com



Iturria: alternatifikullar.com

Ikasleak Emmi Pikleren gela batean. Haien mugak eta materialaren aukerak esploratzen ari dira.

Haur-Hezkuntza Norvegian: Norvegiar haur-hezkuntzako curriculumak, haurtzaro garaiko helburu nagusi bezala autonomiaren garapena ezartzen du – orain arte azaldu ditugun terminoetan- eta adingabekoen parte hartzearen beharra defendatzen du, baita umeak bere ingurua esploratzen eta esperimentatzen ikasten duela. Norvegiar estatuarentzat hezkuntza pertsonen arteko berdintasunean oinarritzen da; gizabanako bakoitza apartekoa izanik eta erantzuna eman behar zaien behar desberdinak dituelarik. Haurra irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren ardatza da, haurtzaroa bera balio handiko garaia izanik. Irakaslea gidarizat hartzen da, esperimentatzeko, esploratzeko eta ikertzeko beharrezko segurtasuna ematen duen konfiantzazko eta erreferentziazko pertsonatzat. Modu honetan, umea bere mugen jabe izaten hasten da eta egunetik egunera hobetuz doa, bere inguruak eskaintzen dizkion aukerak esploratuz, gatazkei sormenezko konponbideak aurkituz, mota guztietako materialak maneiatuz eta erabakiak hartuz. Helduaren eta adingabekoaren artean, momentu oro kontuan hartzen diren etengabeko elkarriketen, ideien eta iritzien adierazpenean oinarritzen den errespetu eta konfiantzazko sentimendua eratzen da; haurra berari dagokion guztiaren partaide da eta ondorioz, pentsamendu kritikoa garapena bultzatzen da. Azpimarratzekoa da herrialde honetan hezkuntza eremua gizartearen iruditzat hartzen dela, horregatik prest egon beharra dagoela aurkeztuko diren erronka desberdinei erantzuteko. Ikastetxeak etengabeko aldaketa eta bilakaera izan behar du eta horretarako ikastetxearen parte diren pertsona guztiak, nagusi nahiz haur, bere zaintza, material eta mantentze lanen arduradun izan behar dira. Askotan egiten da lan talde txikietan, umeek hautatutako ekintza desberdinetan, horrela, eboluzio-momentu eta ikaskuntza-mota bakoitzerako, bakarkako arreta ezartzen da ikasle bakoitzaren behar, ezaugarri eta erritmoak errespetatuz. Azkenik, azpimarratu beharrekoa dugu jolasari ematen zaion garrantzia ikaskuntza eta garapenaren elementu nagusi bezala.



Argazkiak: Inés Mena

Ikasleak Norvegiako eskola batean. Jazten jolastokira joateko, erosketak egiten, janaria prestatzen eta txango bat ibiltzen.

2. Justifikazioa

Aipatu dugun bezala, gizartea etengabeko mugimendu eta eboluzioan dago. Hau horrela, heziketa arloko profesionalak haurtzaroan zehar ezagutza garatzeko ezinbestekoak diren erreminta eta trebeziak lantzearen garrantzia nabarmentzen dute, edukiak eskaini eta buruz ikastearen gainetik. Aro hau funtsezkoa da haurraren autonomia sustatzeko, are gehiago neurozientzia arloan jorratutako ikerketek azaleratzen dituzten datuak kontutan hartuz. Garuna faktore genetikoaren eta bizitzan zehar izandako esperientzien arteko elkarrekintza konplexu baten ondorioz garatzen da. Esperientzia goiztiarrek berebiziko eragina dute burmuinaren konexioen antolakuntza prozesu honetan eta, halaber, pertsona helduak luzera azalduko duen izaera eta gaitasunetan irudikatzen dira. Azpirragarria da inguruneak garunaren garapenean duen garrantzia, eragina izango baitu zein konexio neuronal eta konexio hauek nola sortzen direnaren inguruan. Ondorioz, gure irakasle funtzioan honetaz jabetu behar gara eta heziketa-ingurunea prestatu.

Frogatu da garuna ez dela aldaezina, neurona berriak sortzeko gai dela neurogenesi deituriko prozesu baten bitartez, eta bizitza osoan zehar bere burua aldatzeko eta konexio neuronal berriak sortzeko trebezia daukadala (honek heldutasunean ezagutza eta gaitasun berriak eskuratzen jarraitu dezakegula ondorioztatzen du). Hau da, garunak malgutasun izugarria dauka, momentu oro ingurunera moldatzeko gaitasuna ageriz, ingurunearekiko elkarrekintzan era dinamiko batean erantzunez eta beharren arabera aldatuz. Hala eta guztiz ere, garai kritiko edo sentikorren existentzia ukaezina da, non neuronen kopurua handiagoa izanik, neuronen arteko sinapsi gehiago eta indartsuagoak sor daitezkeen. Bizitzaren lehenengo hiru urteak konexio sinaptiko kopuru handia izategatik nabarmentzen dira. Konexio hauek, nahiz eta giza genomak mugatzen dituen, esperientziaren bitartez moldeatu daitezke. Ikerketa ultramikroskopikoek frogatzen dutenez, lehenengo sei- zortzi urteetan haurraren burmuinak heldu garaian baino sinapsi kopuru bikoitza egiten du eta prozesu honetan energia kopuru bikoitza kontsumitzen du. Honekin burmuinak haurtzaroan garrantzi handiko aldaketak jasaten dituela azpimarratu nahi dugu. Aldaketa hauek erlazio gehiago dute neuronen arteko konexioekin neuronen kopuruarekin baino. “Kimuketa neuronal” delakoa kontuan izanda garai honek garun-oinarriak ezartzeko berebiziko garrantzia dauka. Kimuketa neuronalaren bitartez sinapsi ez-trinkoak, eta beraz garunak ez-funtzionalizat hartzen dituenak, deuseztatzen dira. Guzti honengatik, haur- hezkuntzaren aroa hautatu dugu gure ikerlanaren ardatzat.

Hala ere, burmuinaren garapenean estimulazio goiztiarra eta ingurunearen prestakuntza zein umeen beharrei eta ezaugarriei egokitutako jardueren garrantzia defendatzen badugu ere, argitu beharrean gaude, hainbat egilek azpimarratzen duten moduan, gehiegizko estimulazioa kaltegarria izan daitekeela, garunari ezinezkoa baitzaio jasotzen duen informazio guztia bereganatzea. Hau dela eta, burumuina era geldo eta jarrai batean estimulatzea gomendatzen dugu (modu intentsibo batean egiteko beharrik gabe), atsedenaldira eta umeen bizitzak mugatzen dituen erritmoak errespetatuz. Estimulazioa giro lasai, erlaxatu, seguru eta emozionalki egonkor batean burutu behar da, estimulazio aniztasuna ere eskaintzen duena.

Aipatutako guztia kontuan hartuz, ezinbestekoa da haur hezkuntzako geletan jarraitzen den dinamikari buruzko hausnarketa sakon bat lantzea umeen pentsatzeko, sortzeko eta ikasteko gaitasunak helburutzat hartuz. Bestalde, kontuan hartzeko faktorea da lehenengo bost urteetan garuneko eskuin hemisferioa potentzialki aktiboa dela, eta honek umeari bere inguruko munduaren irudikapen bat eraikitzeo aukera ematen dio. Hala, aldi honetan nabarmentzen da haurrak azaltzen duten jolas zaletasuna, sorkuntza, jakin-mina eta autonomiaren garapena.

Gai honekin jarraituz eta aurrez aurkeztutako autonomiaren kontzeptuarekin loturik, autore batzuen hitzetan kortex prefrontala garatzeko ezinbestekoa da haurrari berari sortzen zaizkion galderak estimulatzeaz gain, hauen erantzun intuitiboa eta haien kabuz sortutako konponbideak bultzatzea. Halaber, jakinduria kontzeptua garatzeko, datu isolatuen multzo bezala eskaini beharrean, konparaketa, kontrastea eta hausnarketa gaitasunak indartzea funtsezkoa da horretarako, ahalmen hau beste egoeren gida bezala erabiltzeko edo ikaskuntza berriekin erlazionatzeko. Izan ere, burmuinak eguneroko bizitzaren azaroei erantzun ezberdinak bilatzeko saiakeran garapen handiagoa jasaten du egoera hauei aurre egiteko eskaintzen diren erantzunak ezartzearekin konparatuz.

Bestalde, mugitzeak eta ariketa fisikoak egiteak oroimenaren zein hipokanpoaren beste gaitasun batzuen garapenean modu azpimagarri batean laguntzen duela erakusten dute ikerketek. Hau aintzat hartuta funtsezkoa da, esparru kognitiboa lantzeaz gain, klaseetan ikasleari mugitzeko, baliabideak era aktibo batean erabiltzeko eta ingurunea aztertzeo aukera eskaintzea. Era berean, bizitzaren lehenengo urteetan kontaktu fisikoaren beharra nabarmentzen da, ezagutzaren garapenean zuzenki eragiten baitu. Horregatik, kontuan eduki behar dugu bai berdinen arteko zein haur eta errefentzizko helduaren arteko kontaktu zuzenaren beharra. Ikerketan arabera, estimulu hauek garunaren garapen egokian laguntzen dute. Gainera, berdinen arteko elkarrekintza hauetan gatazkak eta ideien eztabaidak sortzen dira, zeintzuk hausnarketa, elkarriketa eta ezagutza eta akordioen bilaketa era erabakigarri batean suspertzen duten.

Hainbat ikerketek erakutsi dutenez, pertsona helduek inguruneak edota material batek aurkezten duen aukeren bilaketaren inguruan jarrera positibo bat erakusten duenean, umeak segurtasun gehiago erakusten du esparru hau aztertzeo eta berezko jakin-mina asetzeko. Modu honetan, ezagutza garatzeko aukera berriak aurkituko ditu eta galdera berriak egingo dizkio bere buruari, garunaren garapena bultzatuko dutenak ikaskuntza esanguratsuago bat bideratuz. Prozesu hau modu goiztiar batean ematen da, umearen eta honi aurkezten zaizkion gaien, inguratzen duen testuinguaren eta inguruneo pertsonen arteko elkarrekintzaren bitartez.

Alderdi legislaltibo batetik autonomiak eta honek barneratzen dituen kontzeptuak Urtarrilaren 15eko Adingabeen babes juridikoari buruzko 1/1996 Lege Organikoaren 7. artikuluan: “parte hartze, elkarte eta elkarte eskubideak” eta 9. artikuluan: “entzunda izateko eskubidea”, zein Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenaren 12. eta 31. artikuluetan aurkitzen dira isladatuta. Guzti hauetan haurrak entzuda izateko eta bere buruari dagokion alderdi guztietan parte

hartzeko dituen eskubideak defendatzen dira. Gainera Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenaren 13 eta 14 artikuluetan, umeek pentsamendu, kontzientzia eta adierazpen askatasuna daukatela adierazten da. Bestalde, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailburuordetzaren Formazio Planan ikasleria pentsatzeko eta komunikatzeko gaitasunak garatzeak, zein autonomia eta erantzukizun sentimendu bat sortzeak duen garrantzia agerian jarri egiten da.

Aldi berean, Espainiar estatuaren haur-hezkuntzaren curriculum-bean autonomia pertsonala garai honetako helburu nagusienetariko bat bezala azpimarratzen da. Are gehiago, hezkuntzaren etapa honetan landu behar diren hiru arloetatik, autonomia pertsonala haietariko bat bezala izendatzen da, eta erantzukizun eta ekimen propioaren kontzeptuak haurren garapenean garrantzizko alderdi bezala aipatzen dira. Halaber, Euskadiko haur-hezkuntzaren curriculum- bean, oinarrizko konpetenzi bezala pentsatzeko gaitasunaren ezagutza nabarmentzen da helburu gisa, non pentsamendu kritikoa zein sortzailea sartzen diren. Era berean, ekimen propioaren bilakaeran erabakiak hartzea bultzatzen da.

3. Helburuak

Proiektu honen helburu nagusia, definitu dugun perspektibatik abiatuz, haur eskolako azken etapako ikasleetan autonomia garatzea da ikas zentroaren bidez. Horrela, izaera orokorreko proiektu hau edozein zentro mota zein haur eskolako ikas gela guztietan garatzea dugu helburu, momentu oro zentroko zein ikas gelako kondizio eta beharretara egokituz. Proiektu hau, ondorioz, aldaketak jasotzeko malgutasuna duen proiektu bat da.

Proiektu honetan Hezkuntza, Kultura eta Kirol ministerioak ezarritako kurrikulum-a jarraitzen duten hezkuntza zentroetan ere, modu ezberdinean lan egitea eta autonomiaren garpena sustatzea ahalbidetzen duten aldaketak sartu daitezkeela erakutsi nahi da; etapa bakoitzerako markatutako eduki edo helburuetan eragin gabe.

4. Proposatutako jarduerak

- **Erabakiak hartzea:** ditugun baliabideen eskuragarritasunaren arabera, jarduera konkretuen artean haur bakoitzari egin nahi duen jarduera hautatzeko aukera emango diogu. Era berean, gai espezifikoko baten inguruko zein egunerokotasunari buruzko proposamen eta ideiak entzungo ditugu, eta hauek gauzatzeko eta antolatzeke aukeraz eztabaidatuko dugu taldean. Irakasleak eztabaida bideratuko du, baina ez du azken erabakia inposatuko. Ikasgelan postontzi bat egongo da haurrek proposamenak idatzi ditzaten; hauek adostutako egunean eztabaidatuko dira. Bestalde, gure ikasleek beste pertsona batzuen etengabeko onospena (helduena batez ere) behar ez izatearen garrantzia adierazi nahi dugu. Ikasleek beraien eta inguruaren behar eta ezaugarriak kontuan hartu eta hausnartu ondoren jokatu behar dute, horrela independentzia emozional eta instrumental bat lortuz. Hau okasio sinpleetan egingo da, zein kolore erabili erabakitzeke, eskulan bat modu batean edo bestean egiteke, jarduera bat aukeratzeko, bide bat jarraitzeke, besteak beste. Kasu hauetan guztietan askatasunez

hautatzeko aukera izango dute pertsona helduen onarpena behar izan gabe.

- **Ikasgelako arauen berridazketa:** guztion artean gure ikas gelako arauak adostuko ditugu, eta hauek betetzearen garrantziaz eta arauen aukeraketaren zergatiaz hausnartuko dugu. Modu honetan, arau hauek taldeak hitzartutakoak direla onartzen da, eta ez dira kanpo inposizio moduan hartuko. Hau arau eta akordio berriak beharko dituzten jarduera edota txangoetara hedatu ahal izango da. Era berean, ikasle bakoitzari ikasgelatik eta zentrotik gustuko dutena, ez dutena, eta aldatuko luketena galdetuko zaie hilabetean behin edo hiruhileko bakoitza bukatzean. Galdera hauek espazioaren eta denboraren antolaketara bideratuta daude; hauen, zentroaren, eta ondorioz ikasleen funtzionamendura.
- **Gatazken ebazpena:** sortzen diren gatazkek talde handian edota txikietan lantzea. Horretarako gertatu dena aurkeztuko da, sentimenduak espresatuko dira, ondorioak aztertuko dira, eta konponbideak proposatuko dira. Haurrek arazo guztiak konpondu daitezkeela ulertu behar dute, eta laguntza eskatu dezaketela, baina beraiek izan behar dira arazoak konponduko dituzten ekintzak gauzatu behar dituztenak.
- **Ipuinen bidezko hausnarketak:** gai ezberdinei buruzko istorio eta ipuinak kontatuko dira. Hauek irakurtzen bukatzean edota hauek irakurtzen ari garen bitartean beraien inguruan hausnartuko da; istorioa zer iruditu zaien galdetuko zaie ikasteei, gertatu denari buruz pentsatzen dutena, nola sentitzen diren, pertsonaiak nola sentitzen diren, hauen lekuan egongo balira zer egingo luketen, istorioa nola bukatu daitekeen, zer aldatuko luketen ... Honela pentsamendu kritikoa garatuko dugu, eta ipuin eta pertsonaien bidez zailtasun baten aurrean jarraitu beharko lituzketen pasuak identifikatzen lagunduko diegu. Honez gain, beraien egunerokotasunean lagungarri izan daitezken soluzio ezberdinei buruz hausnartuko dute.
- **Limite eta ahalak:** ikasleei ingurua miazteko, bainugelara bakarrik joateko, beharrezkoa duten materiala modu autonomo batez hartzeko, beharrezkoak diren materialak eskatzeko edo erosteko (kasu batzuetan pertsona heldu baten laguntza beharko du, baina haurrak egin beharko du ekintza nagusia) aukera emango diegu. Zentrotik kanpoko txangoak egiteko aukera izanez gero, guztion artean behin arauak ezarrita, ikasleengan konfiantza izango dugu eta tokia eta bidea esploratzen eta ikertzen utziko diegu, eta arduratsuak izan daitezen askatasuna emango diegu, beti ere hauen segurtasuna ziurtatuz. Suertatu daitezken zailtasun txikiak beraien kabuz konpon ditzaten sustatuko dugu, azkenik laguntza behar izanez gero hau eskatuz (bere adineko bati heldu bati baino lehenago). Esate baterako: jaka lotzeko, bilgarri bat irekitzeko ...
- **Elkarrizketa vs sariak eta zigorrak:** hasteko, ikasleei “zergatik?” edo “zergatik ez?” galdetzearen garrantzia azpimarratu nahi dugu. Gainera, ikasgelan ikasleen arteko zein ikasle-irakasle eztabaidak garatu daitezen txoko bat prestatuko dugu, honela izan ditzaketen arazoak espresatzeko eta eduki ditzaketen gatazkei konponbideak aurkitzeko. Zaila da adin honetako ikasle batek bere kabuz gertatu denari buruzko hausnarketa

egitea. Ondorioz, garrantzitsua da gertatu denari buruzko elkarrizketa bat sortzea eta ikaslea bideratu eta hausnarketa partekatzea “zer gertatu da, nola sentitzen zara, zein izan dira ondorioak, zer egin dezakegu” galderen bidez. Honen harira, sari eta zigorretatik auto-erregulaziora pasatzearen alde egiten dugu. Modu honetan, ondorioak beraien ekintzekin eta erabakiekin zuzenean erlazionatuta daude, eta ez sari bat irabaztearen edo zigor bat jasotea ekiditearen arabera. Azken hauek epe laburreko soluzioak dira, aurrean heldu bat dagoenean bakarrik funtzionatzen dute eta. Ekintzen zergatia ulertzeko elkarrizketa sartzen da jokoan oraingoan ere.

5. Bibliografia

- Bae, B.; Eide, B. J. y Winger, N. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Noruega: Kunnskapsdepartementet.
- Beresaluce Díez, R. (2009). *Las escuelas municipales Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Casas, F; González, M.; et al. Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de Girona. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Consejería de Educación en Noruega. (2006). *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Trainin*. Noruega: Consejería de Educación.
- Consejería de Educación en Noruega. (2015). *Den generelle denle av læreplane*. Noruega: Consejería de Educación.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del instituto Lózczy*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Departamento Noruego de Infancia y Familia. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Noruega: Departamento de Infancia y Familia.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori. Colección educación comparada e internacional. Serie reportos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Foulquié, P. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Paideia.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hainstock, E. (1968). *Teaching: Montessori in the home*. New York: Random House.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, J. A. (2015). *Despertar al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. España: Ministerio de Educación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2007). *From kindergarten to adult education*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial. Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osoro, J.M. y Meng, O. (2009). *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Polk Lillard, P. (1976). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Editorial Diana.
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.
- Sibley B. y Etnier J. (2003): "The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis". *Pediatric Exercise Science* 15, 243-256.
- Sizaire, A. (1995). *Maria Montessori. La educación liberadora*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNICEF. (2006). *Convención de los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco. (2014). *Una comunidad educativa que aprende. Plan de formación de la Viceconsejería de Educación*. Euskadi: Gobierno Vasco.
- Viceconsejería de Educación del Gobierno Vasco. (2016). *DECRETO 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco 2016*. Euskadi: Gobierno Vasco.

7.2. Anexo II. Instrumento de Medida “Nivel de Desarrollo de Autonomía en Alumnado de Educación Infantil”



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

NIVEL DE DESARROLLO DE AUTONOMÍA EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Inés Mena (2017)

Este test se utiliza para medir el nivel de autonomía que tienen las alumnas de Educación Infantil con edades comprendidas entre los tres y los seis años. Los indicadores incluidos en el concepto de autonomía presentado son: exploración de límites, experimentación de posibilidades, investigación, conocimiento de sí misma, empatía, educación emocional, resiliencia, diálogo, reflexión, pensamiento crítico, participación, toma de decisiones, análisis de consecuencias, responsabilidad, resolución de problemas y creatividad.

Los ítems deben ser rellanados por la maestra o investigadora tras la observación de la alumna en diferentes situaciones estipuladas y su reacción ante determinadas pruebas.

Todos los datos presentados son confidenciales y se utilizarán únicamente con fines investigadores, sin que esto implique revelar la identidad de las personas participantes.

DATOS DE LA PERSONA PARTICIPANTE:

Nombre: _____ Fecha de nacimiento: ____/____/____

Sexo: _____ Grupo: _____

Número de hermanas y orden que ocupa la participante: _____

Necesidades Educativas Especiales y tratamiento: _____

Miembros de la familia con quienes vive la participante: _____

Situación laboral de la familia: _____

ÍTEMS:

1. Número de veces que participa en la asamblea durante una semana.

2. ¿Va sola al baño?

- No Sí

3. ¿Es capaz de hacer sola las tareas necesarias para ir al baño?

- No Sí

4. ¿Qué hace cuando necesita ayuda en pequeñas tareas diarias que le resultan complicadas y no es capaz de realizar de forma inmediata (abrir envoltorio, abrochar botones, etc.)?

- No lo intenta
 Lo intenta brevemente y lo deja
 Lo intenta brevemente y pide ayuda
 Lo intenta insistentemente pero no pide ayuda
 Lo intenta insistentemente, pide ayuda y no intenta descubrir cómo se hace
 Lo intenta insistentemente, pide ayuda e intenta descubrir cómo se hace
 Lo intenta insistentemente, pide ayuda, intenta descubrir cómo se hace y prueba ella

5. ¿Coge el material que necesita si está a su alcance?

- No Sí

6. ¿Pide siempre permiso para coger el material hasta cuando la norma es que puede acceder a ellos si lo necesita?

- No Sí

7. ¿Propone normas nuevas según situaciones que acontecen?

- No Sí

8. ¿Reflexiona sobre las normas acordadas, las critica o las razona?

- No Sí

9. ¿Participa cuando se le pregunta qué le gusta y qué no le gusta de la clase?

- No Sí

10. ¿Aporta ideas cuando se le pide qué cambiaría del aula o de la rutina o actividades?

- No Sí

11. ¿Aporta soluciones a los conflictos presentados en grupo?

- No Sí

12. Cuando hay un problema en el ámbito escolar que afecta a la niña,, ¿cómo reacciona? (Acude rápidamente a la maestra, a otras compañeras, intenta solucionarlo primero por ella misma, evita la situación...).

- Observa y agrava el problema
- Evita el problema, busca culpables. Observa y no participa
- No sabe qué hacer, intenta solucionar el problema pero desiste rápidamente si sus compañeras le observan
- Evita el problema o no sabe qué hacer. Observa sin participar. Al final imita a sus compañeras y colabora
- Evita el conflicto o no sabe qué hacer. Observa y al final intenta solucionarlo ella sola
- Observa, no sabe qué hacer. Después imita a sus compañeras y aporta ideas
- Observa, piensa y rápidamente toma la iniciativa, colabora con sus compañeras, dialoga con ellas y aporta ideas

13. ¿Propone o busca soluciones para enmendar sus propios errores?

- No
- Sí

14. ¿Expresa cómo se siente ante un conflicto?

- No
- Sí

15. ¿Toma la iniciativa cuando se enfrenta a un problema?

- No
- Toma la iniciativa pero cuando sus compañeras le observan, deja de realizar la acción y no vuelve a tomar la iniciativa
- Sí

16. ¿Espera a ver el comportamiento de las demás ante un obstáculo y lo imita?

- Sí espera
- Espera pero después inicia la acción
- No espera, realiza la acción. Pero si las ideas de las compañeras son buenas, las imita

17. ¿Es capaz de dar una respuesta argumentada a la pregunta de “por qué” o “por qué no”

- No
- A veces
- Sí

18. ¿Busca ayuda cuando tiene un problema? ¿A quién acude en primer lugar?

- No
- Sí, acude a al adulta en primer lugar
- Sí, acude indistintamente a la adulta o a la compañera en primer lugar
- Sí, acude a la compañera en primer lugar

19. ¿Muestra empatía poniéndose en el lugar de los personajes del cuento?

- No
- Sí

20. ¿Aporta soluciones a los conflictos a los que se enfrentan los personajes del cuento?

- No
- Sí

21. Cuando se le propone una situación similar siendo ella la protagonista, ¿encuentra una solución al problema planteado?

No Sí

22. ¿Identifica cómo se sienten los personajes de los cuentos?

No Sí

23. ¿Expresa sus reflexiones e ideas sobre lo ocurrido en el cuento?

No Sí

24. ¿Es capaz de encontrar similitudes entre las historias de los cuentos y su vida cotidiana?

No Sí

7.3. Anexo III. Entrevista a maestras participantes en el estudio piloto

ENTREVISTA: EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA INFANCIA

Tras su participación como maestra en el estudio piloto “El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de intervención en el aula de infantil”, pedimos su colaboración para responder a unas cuestiones relacionadas con dicho estudio y su puesta en marcha en el grupo del que es tutora. La finalidad de esta entrevista es conocer su opinión como profesional de la educación con el propósito de mejorar el programa de intervención en el aula de infantil. Por tanto, le recordamos que no existen preguntas correctas o incorrectas y le pedimos que conteste con sinceridad y que profundice lo mayor posible en los temas de las cuestiones planteadas. Muchas gracias por su tiempo y atención.

1. ¿Consideras que es necesario un programa sobre el desarrollo de la autonomía en el aula? ¿por qué?
2. ¿Con qué ánimo afrontaste la puesta en marcha del programa?
3. ¿Crees que se explicó con suficiente claridad qué es la autonomía en la infancia?
4. ¿Comprendiste desde el principio lo que se pretendía conseguir con el programa?
5. ¿Existe una relación entre la propuesta presentada y el currículum oficial de Educación Infantil?
6. ¿Se llevó a cabo el programa tal y como se presentó?
7. ¿Qué cambios se realizaron sobre el proyecto original?
8. ¿En qué medida consideras que el programa es flexible para poder adaptarlo a las características y necesidades de cada grupo?
9. ¿Qué obstáculos encontraste en la realización del programa?
10. ¿Las rutinas y actividades propuestas favorecen el desarrollo de la autonomía de las niñas?
11. ¿Qué influencia tuvo el programa sobre las alumnas?
12. ¿Cómo acogieron estas las actividades y rutinas propuestas?
13. ¿Qué cambios has podido observar en las alumnas tras la aplicación del programa?
14. ¿Qué beneficios y perjuicios crees que aporta el programa a las alumnas?
15. Una vez que comenzó a implantarse el programa, ¿lo percibiste como una suma a las tareas docente y a los contenidos y objetivos a alcanzar o como una alternativa a estas?
16. ¿Qué conocimientos o herramientas previas consideras que es necesario conocer o tener para poder llevar a cabo el programa en el aula?
17. Desde tu parecer, ¿durante cuánto tiempo debería implantarse el programa para que resulte efectivo?
18. ¿Qué carencias consideras que tiene el programa?
19. ¿Crees que es necesario aportar más ejemplos de actividades prácticas en el programa?
20. ¿Qué ventajas ofrece el programa en tu desarrollo docente y en la rutina del aula?
21. ¿Qué inconvenientes ofrece?
22. ¿Cómo crees que se podría mejorar el programa?

7.4. Anexo IV. Entrevista a maestras no participantes en el estudio piloto

ENTREVISTA: EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LA INFANCIA

Estamos llevando a cabo una investigación para desarrollar un programa de intervención en el aula sobre el desarrollo de la autonomía. Tras la lectura del programa “El desarrollo de la autonomía en la infancia. Programa de intervención en el aula de infantil” pedimos su colaboración como profesional de la educación. La finalidad de esta entrevista es conocer su opinión con el propósito de mejorar el programa de intervención en el aula de infantil. Por tanto, le recordamos que no existen preguntas correctas o incorrectas y le pedimos que conteste con sinceridad y que profundice lo mayor posible en los temas de las cuestiones planteadas. Muchas gracias por su tiempo y atención.

1. ¿Consideras que es necesario un programa sobre el desarrollo de la autonomía en el aula? ¿por qué?
2. ¿Qué carencias observas en las aulas en relación al desarrollo de la autonomía?
3. ¿Crees que en el programa se explica con suficiente claridad qué es la autonomía en la infancia?
4. ¿Comprendes lo que se pretendía conseguir con el programa?
5. ¿Existe una relación entre la propuesta presentada y el curriculum oficial de Educación Infantil?
6. ¿Consideras viable llevar a cabo el programa en el aula?
7. En tu opinión, ¿las rutinas y actividades propuestas favorecen el desarrollo de la autonomía de las niñas?
8. ¿Qué carencias consideras que tiene el programa?
9. ¿Qué ventajas crees que puede ofrecer el programa en tu desarrollo docente y en la rutina del aula?
10. ¿Qué inconvenientes puede ofrecer?
11. ¿Percibes el programa como una suma a las tareas docente y a los contenidos y objetivos a alcanzar o como una alternativa a estas?
12. ¿En qué medida consideras que el programa es flexible para poder adaptarlo a las características y necesidades de cada grupo?
13. ¿Qué conocimientos o herramientas previas consideras que es necesario conocer o tener para poder llevar a cabo el programa en el aula?
14. Desde tu parecer, ¿durante cuánto tiempo debería implantarse el programa para que resulte efectivo?
15. ¿Crees que es necesario aportar más ejemplos de actividades prácticas en el programa?
16. ¿Cómo crees que se podría mejorar el programa? ¿Qué cambios propondrías?

8. Referencias bibliográficas

- Abbott, L. y Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia. Implications for pre-school provision*. Philpadelphia: Open University Press Buckingham.
- Aciego, A., García, L. y Betancort, M. (2013). The Benefits of Chess for the Intellectual and Social-Emotional Enrichment in Schoolchildren. *Spanish Jorunal of Psychology*, 15 (2), 551-559. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38866
- Aguilar, L. y Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Sevilla: Kalandraka.
- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS editorial.
- Álvarez, C. (2017). *Las leyes naturales del niño. La revolución de la educación en la escuela y en casa*. Barcelona: Aguilar.
- Amara Berri. (2018). *El sistema Amara Berri*. Recuperado de <http://amaraberri.org>
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Anderson, R., Worthington, L., Anderson, W. y Jennings, G. (1994). The development of an autonomy scale. *Contemporary Family Therapy*, 4(16), 329-345. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02196884>
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Banta, T.J. (1970). Test for the evaluation of early childhood education: The Cincinnati Autonomy Test Battery (CATB). En J. Hellmut (Ed.), *Cognitive studies (vol. 1)*. Nueva York: Brunner-Mazel.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Benians, J. (2005). *Los años de oro*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Beresaluce Díez, R. (2009). *Las escuelas municipales Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Bernal, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 171-182. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=81391>
- Bernard, M. (2000). *Lòczy, un hogar para crecer* [Documental]. Budapest: Pikler-Lóczy Association for Young Children.
- Blake, B. y Pope, T.(2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59-67. Recuperado de http://mxtsch.people.wm.edu/Teaching/JCPE/Volume1/JCPE_2008-01-09.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2018). *Rafael Bisquerra*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. Inglaterra: Taylor&Francis.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 26- 29. Recuperado de https://bosquescuola.com/wp-content/uploads/2012/01/Art%C3%ADculo_Escuelas-infantiles-al-aire-libre_Cuadernos-de-Pedagog%C3%ADa1.pdf
- Bucay, J. (2008). *El elefante encadenado*. España: Serres.
- Campos, A.L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción*, 143. Recuperado en http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *El concepto de participación infantil. Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4807
- Carlgren, F. (2004). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Consejería de Educación en Noruega (2006). *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training*. Recuperado de https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_eng.pdf
- Consejería de Educación de Noruega. (2015). *Den generelle denle av læreplanen*. Recuperado de <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Costa, A.L., Kallick, B. (2000). *Discovering&Exploring habits. Habits of Mind*. Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dadvand, P. y Nieuwenhuijsen, M. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(26), 7937-7942. doi:10.1073/pnas.1503402112/-/DCSupplemental.
- David, M. y Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años. Experiencia del instituto Lózy*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Dearden, R.F., Hirst, P.H. y Peters, R.S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Del Mazo, M. (2014). *El rebaño*. Fraga: La Fragatina.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Denham, S.A. y Burton, R. (2003), *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. Nueva York: Kluwer-Plenum.

- Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco. (2014). *Prest Gara. Una comunidad educativa que aprende. Plan de formación de la Viceconsejería de Educación*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_sist_edu/adjuntos/13_hezkuntza_sistema_000/000010c_Pub_EJ_Prest_Gara_c.pdf
- Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco. (2016). Decreto N°. 237/2015. Currículo de Educación Infantil. Publicado en el *Boletín Oficial del País Vasco* N° 142, del 22 de diciembre de 2015, País Vasco.
- Departamento de Educación Política lingüística y Cultura del País Vasco. (2018). *Bases para el acuerdo por la educación*. Recuperado de https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/10978/BASES_PARA_EL_ACUERDO.pdf?1517832059
- Departamento Noruego de Infancia y Familia. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små! Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Recuperado de <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Díaz, F. (2012). *Las claves para educar en tiempos de crisis. Cómo transformar las dificultades en estímulo para una mejor educación*. España: Toromítico.
- Díaz, M. C. y Guevara, P. (2016). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas durante la primera infancia y su afectación ante un Traumatismo Craneoencefálico. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11 (2), 40-44. doi: 10.5839/rcnp.2016.11.02.07
- Díaz Reguera, R. (2010). *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*. Barcelona: Thule.
- Díaz Reguera, R. (2015). *Yo voy conmigo*. Barcelona: Thule.
- Díaz Reguera, R. (2017). *Cuando las niñas vuelan alto*. Barcelona: Lumen.
- Dreidemy, J. (2012). *La oveja que vino a cenar*. Barcelona: Beascoa.
- Dumont, J.F. (2010). *La oca que no quería marcar el paso*. España: Intermon- Ofxan.
- Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fernández Bravo, J.A. (2010). Neurociencias y enseñanza de las matemáticas. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (51), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1832>
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori. Colección educación comparada e internacional. Serie retratos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Flores, J.C., Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: El manual moderno.
- Foulquié, P. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires: Paideia.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Furrat, O., Sarramona, J. (1984). *Cuestiones de educación. Análisis bifronte*. España: Ceac.
- Gamo, J.R. (Octubre de 2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Navarro, J., Fernández, M. T., Soto, F.J. y Tortosa, F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Congreso llevado a cabo en I Congreso Nacional de Dificultades Específicas de Aprendizaje y VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad, Murcia.
- García, A., Enseñat, A., Tirapu, J. y Roig, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48 (8), 435-440. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/133116154/Maduracion-de-La-Corteza-Prefrontal-y-Desarrollo>
- García, A. (2016). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Valencia: Litera Libros.
- Garrido, F. (2000). *Francisco Giner de los Ríos. Creador de la Institución Libre de Enseñanza*. Granada: Editorial Comares.
- Gerver, R. (2010). *Creating Tomorrow's Schools Today. Education-our children-their future*. Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Gobierno Vasco. (2013). *Programa de Gobierno 2012-2016. Programa 1000 días para afrontar tres compromisos de país*. Recuperado de <http://www.eitb.eus/multimedia/documentos/2013/04/09/1089762/PROGRAMAGOBIERNO08042013.pdf>
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf

- Gómez García, M. N. (1983). *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gray, P. (2016). *Aprender en libertad. Cómo recuperar nuestro instinto de juego para transformar la educación*. España: Esto no es una escuela.
- Grup Pikler-Lòczy de la Associació de Mestres Rosa Sensat. (2010). *Informació bibliogràfica. L'experiència de Lòczy*. Barcelona: Biblioteca Rosa Sensat.
- Hainstock, E. (1968). *Teaching: Montessori in the home*. Nueva York: Random House.
- Halpern, D.F. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. Nueva York: Psychology Press.
- Hart, R. (1993). *Ensayos Innocenti nº4. La participación de los niños. de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.
- Heckman, J.J. y Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. doi: 10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x
- Heller, J. y Piaget, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Ibarrola, B. (2004). *Chusco, un perro callejero*. Madrid: SM.
- Herrán Izagirre, E. (2013). La Educación Pikler-Lòczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/11212>
- Hillman C.et al. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159 (3), 1044-1054. doi: 0.1016/j.neuroscience.2009.01.057
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Ibarrola, B. (2005). *La jirafa Timotea*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2006). *Crisol y su estrella*. Madrid: SM.
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Jeffers, O. (2008). *De vuelta a casa*. España: Fondo de Cultura Económica de México.
- Jové, R.M. (2017). *La escuela más feliz. Ideas para descubrir el don de cada niño y estimular su educación. La revolución secreta de las aulas*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Jurado, M.A. y Verger,K.(1996). Función y disfunción de los lóbulos frontales en la infancia. *Psicología Conductual*, 4 (3), 323-336. Recuperado en <http://behavioralpsycho.com/product/n-33/>

- Kamii, C. y DeVries, R. (1985). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor libros.
- Kloss, R. J. (1994). A Nudge Is Best: Helping Students through the Perry Scheme of Intellectual Development. *Heldref Publications Stable*, 42(4), 151-158. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27558677> Accessed: 23/04/2010 09:20
- Laporta, F.J. (1997). *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos. Selección y estudio preliminar*. Madrid: Santillana.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (UNESCO)*, 23(1-2), 435-441. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>
- Lillard, A. y Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894. doi: 10.1126/science.1132362
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. *Centre of Language and Communication Studies, Trinity College Dublin*.
- Lionni, L. (2007). *Nadarín*. Andalucía: Kalakandra.
- Louv, R. (2009). *Last child in the Woods. Saving our children form nature-deficit disorder*. Londres: Atlantic Books.
- Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: CEAC.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Manceau, E. (2015). *Monstruosa sorpresa*. Madrid: Cubillete.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educatió i de l'Esport*, 25, 233-249. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3101276>
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, J. A. (2015). *Despertar al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, J.A.; Pellicer, C.; Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. España: Ministerio de Educación.
- Martínez, P. y Esteban, S. (2015). *Conduces tú: coaching educativo: respirando el cambio*. Madrid: EOS editorial.

- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez González, J.A. (2011). La educación para una sociedad resiliente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 14. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg2.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). Real Decreto N° 1630/2006. Enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil. Publicado en el *Boletín Oficial de España* N° 4, del 29 de diciembre de 2006, España.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2007). *Education. From kindergarten to adult education*. Recuperado de https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Education_in_Norway.pdf?epslanguage=no
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2012). Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagen. *Norges offentlige utredninger*. Recuperado de <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdf.s.pdf>
- Ministerio Noruego de Educación e Investigación. (2017). *Framework Plan for Kindergartens. Content and Tasks*. Noruega: Ministerio de Educación e Investigación.
- Molero, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Molina, A. (1994). *Niños y niñas que exploran y construyen. Currículo para el desarrollo integral de los años preescolares*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Monloubou, L. (2013). *Mimí "tomatito"*. Madrid: Cubillete.
- Montessori, M. (1994). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid: CEPE.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., Bernal, M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de neurología*, 50(2), 89-100. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33994056/Moya-Albiol_et_al._2010.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522833580&Signature=0DzcU16aRw28SiJySziNZu0EL

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DBases_neuronales_de_la_empatia.pdf

- Muñoz, V. y De Pedro, S. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>
- OCDE. (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. doi: 10.1787/9789567947928-es
- ONU. (Septiembre de 2010). Construir la riqueza de las naciones. En UNESCO y Federación de Rusia, *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones*. Moscú, Rusia.
- Orem, R.C. (1971). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osoro, J.M. y Meng, O. (2009). *Reggio Emilia. Educación infantil 0-6 años*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Pedersen, L., Engesæter, M., Haukedal, K.S., Hofslundsengen, H. y Fossøy, I. (2013). Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner. En Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T., *FoU i praksis 2012 conference proceedings*. Akademika forlag Trondheim, Noruega.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Pink, D. H. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pizarro de Zulliger, B. (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.
- Polk Lillard, P. (1976). *Un enfoque moderno al método Montessori*. México: Editorial Diana.
- Porquet, M. (1973). *Les techniques Freinet al parvulari*. Barcelona: Laia.
- Pozo, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. España: Innovación Educativa.
- Puig, I. y Sático, A. (2006). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años)*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

- Quiroga, S.R. (2013). Aprendizaje, participación estudiantil y ajedrez. *Pensar a Práctica*, 16(4). doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i4.19839>
- Quiroga, P. e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular. *Revista de Pedagogía*, 65 (1), 79-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166450>
- Reinertsen, A. y Solhaug, T. (Presidencia), *FoU i praksis 2012 conference proceedings*. Simposio llevado acabo en Akademika forlag, Trondheim.
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Perú: Grupo Editorial Norma.
- Robinson, K. (2009). *The Element*. Nueva York: Penguin Group.
- Robinson, K. (2010). *Bring on the revolution* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=es
- Robinson, K. (2011). *Redes. Los secretos de la creatividad* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml>
- Rodenas, A. y Solé Vendrell, C. (2003). *No quiero verte más*. España: Anaya.
- Romera, M. M., Martínez, O. (2007). *La asamblea en clase. Técnicas y recursos para el aula*. España: SM.
- Romera, M. M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Juventud.
- Salgado, A.C. (2005). Métodos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana. *Liberalit, Revista de Psicología*, 11, 41-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750692>
- Sanchidirán, C. (2009). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia. María Montessori*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sapp, K. y Elliot, R. (2008). *La oscuridad me da miedo*. Barcelona: Piruleta.
- Sensat, R. (1975). *Rosa Sensat. 10 anys d'activitat*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Sheridan, S. y Pramling, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2). doi: 10.2304/ciec.2001.2.2.4
- Sibley B. y Etnier J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256. Recuperado de <https://peandhealth.wikispaces.com/file/view/Sibley+and+Etnier+2003.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sizaire, A. (1995). *Maria Montessori. La educación liberadora*. Bilbao: Desclèe de Brouwer.
- Standing, E. M. (1979). *La revolución Montessori en la educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Susan Engel (2011) Children's Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645. doi: 10.17763/haer.81.4.h054131316473115
- Swartz, R.J.; Costa, A. L.; Beyer B.K.; Reagan, R.; Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Nueva York: SM.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la escuela*, 33, 5-16. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33_1.pdf
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bakkus, M. y Borge, A.I.H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.05.007
- Unicef (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef.
- Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. España: S.M.
- Weinstein, N., Przybylski, A.K. y Ryan, R.M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46, 397–413. doi: 10.1016/j.jrp.2012.03.007
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037084>
- Wild, R. (2009). *La vida en una escuela no directiva*. Barcelona: Herder Editorial.
- Wild, R. (2011). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder Editor