

Isabel M^a Gallardo Fernández - Carmen Galet Macedo
Teresa Alzás García - M^a del Valle Martín Saborido
Noemí Serrano Díaz - Silvia Escudero Pérez
Estrella Serrano Guerrero - Patricia Delgado Ríos
María Isabel Archilla Castillo - Mónica Archilla Castillo
José Carlos Rodríguez Ruiz - Manuel Baelo Álvarez
Cristina Cancio Martínez - Isabel Heredia Lluva
Susana Garbayo Ruiz - José Ramón Márquez Díaz
Laura Lara - Verónica Gómez Urrutia
Juan José Navarro - Juan Patricio Sánchez-Claros
M^a de las Mercedes Botija Yagüe - Monsalud Gallardo Gil
M^a José Mayorga Fernández - M^a Pilar Sepúlveda Ruiz
Polliana Alves de Lacerda - Antonio Pérez Romero
Pepa Arqué Gené - Coral Vargas Osorio
Silvia Valiente Gómez - Romina Pérez San Pedro
José Antonio Carballo Velasco - Ángel Estalayo Hernández
Olga Rodríguez Ochoa - Jon García Ormazá
Liván Soto González - Antonio Vázquez González
Ianire Fonseca - Manuel González de Audikana
Marta Ruiz-Narezo - Rosa Santibáñez
Ana Villa Uriol - José David Gutiérrez Sánchez
Javier Diz Casal - Antonio Salvador Jiménez Hernández
Soledad Martínez Puente - Toni Rubio Nicás

www.editorialgeu.com

GEU
EDITORIAL



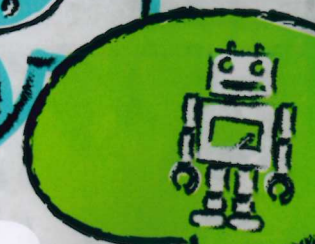
GEU
EDITORIAL

3

Infancia, adolescencia y juventud · Aportaciones en un marco conmemorativo

Infancia, adolescencia y juventud

Aportaciones en un marco conmemorativo



Antonio Salvador Jiménez Hernández
José David Gutiérrez Sánchez
Javier Diz Casal
(Coordinadores)

ISBN 978-841636115-1



9 788416 361151

Colección
**INFANCIA,
CULTURA Y
EDUCACIÓN**

3

INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Aportaciones en un marco conmemorativo

Antonio Salvador Jiménez Hernández

José David Gutiérrez Sánchez

Javier Diz Casal

(Coordinadores)

Prólogo de Juan José Leiva Olivencia

Isabel M^a Gallardo Fernández - Carmen Galet Macedo - Teresa Alzás
García - M^a del Valle Martín Saborido - Noemí Serrano Díaz - Silvia
Escudero Pérez - Estrella Serrano Guerrero - Patricia Delgado Ríos
María Isabel Archilla Castillo - Mónica Archilla Castillo - José Carlos
Rodríguez Ruiz - Manuel Baelo Álvarez - Cristina Cancio Martínez
Isabel Heredia Lluva - Susana Garbayo Ruiz - José Ramón Márquez
Díaz - Laura Lara - Verónica Gómez Urrutia - Juan José Navarro - Juan
Patricio Sánchez-Claros - M^a de las Mercedes Botija Yagüe - Monsalud
Gallardo Gil - M^a José Mayorga Fernández - M^a Pilar Sepúlveda Ruiz
Polliana Alves de Lacerda - Antonio Pérez Romero - Pepa Arqué Gené
Coral Vargas Osorio - Silvia Valiente Gómez - Romina Pérez San Pedro
José Antonio Carballo Velasco - Ángel Estalayo Hernández - Olga
Rodríguez Ochoa - Jon García Ormaza - Liván Soto González - Antonio
Vázquez González - Ianire Fonseca - Manuel González de Audikana
Marta Ruiz-Narezo - Rosa Santibáñez - Ana Villa Uriol - José David
Gutiérrez Sánchez - Javier Diz Casal - Antonio Salvador Jiménez
Hernández - Soledad Martínez Puente - Toni Rubio Nicás

Colección

Infancia, Cultura y Educación

Director

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Granada, 2015

Índice

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1. CURRÍCULUM E INTERCAMBIO DE SABERES EN EDUCACIÓN INFANTIL: ÉRASE UNA VEZ... UNA HISTORIA DE BRUJAS. M^a Isabel Gallardo Fernández	17
INTRODUCCIÓN.....	17
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA EN EDUCACIÓN INFANTIL	18
¿POR QUÉ UN PROYECTO SOBRE LAS BRUJAS?	20
DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	21
CONCLUSIONES.....	24
CAPÍTULO 2. LA AUTONOMÍA PERSONAL INFANTIL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y ESTILO FAMILIAR. Carmen Galet Macedo, Teresa Alzás García	27
INTRODUCCIÓN	27
INFANCIA, GÉNERO Y FAMILIA	28
ANÁLISIS DE LA AUTONOMÍA INFANTIL SEGÚN SEXO Y ESTILO FAMILIAR... 30	
METODOLOGÍA	34
CONCLUSIÓN	36
CAPÍTULO 3. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. M^a del Valle Martín Saborido, Noemí Serrano Díaz.....	37
INTRODUCCIÓN.....	37
LAS EMOCIONES BÁSICAS O PRIMARIAS	38
LAS EMOCIONES Y SU APRENDIZAJE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL 40	
ASPECTOS GENERALES PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES.....	43
CONCLUSIONES.....	45
CAPÍTULO 4. REPERCUSIONES PSICOLÓGICAS EN LA HOSPITALIZACIÓN INFANTIL. Silvia Escudero Pérez, Estrella Serrano Guerrero, Patricia Delgado Ríos	47
INTRODUCCIÓN.....	47
LOS PADRES Y LA HOSPITALIZACIÓN.....	48

© Los autores

ISBN: 978-84-16361-15-1

Depósito Legal: GR-458-2015

Edita: Editorial GEU

Imprime: Lozano Impresores S.L.

Distribuye: Editorial GEU

Tfno.: 958 80 05 80 Fax: 958 29 16 15

<http://www.editorialgeu.com>

E-mail: info@editorialgeu.com

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

EL NIÑO Y LA HOSPITALIZACIÓN	49
PREPARACIÓN A LA HOSPITALIZACIÓN.....	51
VOLVIENDO A CASA	54
CONCLUSIONES.....	55

CAPÍTULO 5. EL MALTRATO INFANTIL Y SU ABORDAJE DESDE LOS SERVICIOS DE SALUD. María Isabel Archilla Castillo, Mónica Archilla Castillo, José Carlos Rodríguez Ruiz 57

INTRODUCCIÓN.....	57
LA DETECCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL.....	58
LA ENTREVISTA	64
EL REGISTRO.....	65
LA NOTIFICACIÓN	65
CONCLUSIONES.....	66

CAPÍTULO 6. EVOLUCIÓN SOCIAL Y JURÍDICA DEL NIÑO DESAMPARADO Y DESPROTEGIDO. Manuel Baelo Álvarez 67

INTRODUCCIÓN.....	67
ESTADO DE LA CUESTIÓN	67
ACOGIMIENTO Y ADOPCIÓN EN LAS CIVILIZACIONES MESOPOTÁMICAS Y VÉDICAS.....	68
EXPOSICIÓN, ACOGIMIENTO Y PATERNIDAD ADOPTIVA EN EL IMPERIO GRECORROMANO.....	68
ACOGIMIENTO Y ADOPCIÓN EN LA EDAD MEDIA (CAMISAS DE ONZE VARAS).....	70
EL PROHIJAMIENTO EN EL DERECHO HISTÓRICO ESPAÑOL.....	71
LA ADOPCIÓN Y EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DURANTE LA EDAD MODERNA.....	72
LA ADOPCIÓN Y EL ACOGIMIENTO EN LA ETAPA CODIFICADORA.....	74
CONCLUSIONES.....	76

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE NORMALIZACIÓN EDUCATIVA EN CENTROS ESCOLARES PARA LOS MENORES DE LOS CENTROS DE ACOGIDA. Carmen Galet Macedo, Cristina Cancio Martínez 77

INTRODUCCIÓN.....	77
LA PROTECCIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN ESPAÑA.....	77

EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	80
LOS MENORES EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	83
EL PROYECTO "PONTE EN MARCHA"	84
CONCLUSIONES.....	86

CAPÍTULO 8. APRENDIENDO A MIRAR DE OTRA MANERA: LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO. Isabel Heredia Lluva, Susana Garbayo Ruiz 87

INTRODUCCIÓN.....	87
LOS ÓRDENES DE LOS SISTEMAS DE BERT HELLINGER	88
ORDEN DE PERTENENCIA.....	88
ORDEN DE JERARQUÍA	88
ORDEN DE EQUILIBRIO ENTRE EL DAR Y EL TOMAR	89
HERRAMIENTAS.....	89
LOS ÓRDENES DE LA AYUDA.....	92
CONCLUSIONES.....	96

CAPÍTULO 9. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. José Ramón Márquez Díaz 97

INTRODUCCIÓN.....	97
QUÉ SON LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	98
ESTRATEGIAS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	99
METODOLOGÍA	99
RESULTADOS	101
CONCLUSIONES.....	104

CAPÍTULO 10. RELACIONES FAMILIARES DE ADOLESCENTES INMIGRANTES Y NO INMIGRANTES EN ESPAÑA: AUTONOMÍA CONDUCTUAL Y CONFLICTOS CON LOS PROGENITORES. Laura Lara, Verónica Gómez Urrutia, Juan José Navarro 107

INTRODUCCIÓN.....	107
METODOLOGÍA	110
RESULTADOS	111
DISCUSIÓN.....	113
CONCLUSIONES.....	115

CAPÍTULO 11. BULLYING, CYBERBULLYING, ACOSO Y MALTRATO ENTRE IGUALES EN LAS TESIS DOCTORALES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: UNA REVISIÓN.

Juan Patricio Sánchez-Claros 117

INTRODUCCIÓN: EL BULLYING COMO PROBLEMA GLOBAL 117
 DISEÑO DE LA REVISIÓN DE TESIS DOCTORALES SOBRE BULLYING 118
 ANALISIS 119
 CONCLUSIONES 126

CAPÍTULO 12. MITOS Y LEYENDAS: LOS CENTROS DE INTERNAMIENTO DE MEDIDAS JUDICIALES PARA ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY.

M^a de las Mercedes Botija Yagüe 127

INTRODUCCIÓN 127
 METODOLOGÍA 130
 RESULTADOS Y DISCUSIÓN 131
 CONCLUSIONES 135

CAPÍTULO 13. TIC PARA EL DESARROLLO RURAL: EN LAS FRONTERAS DE LA IGUALDAD SOCIAL. Monsalud Gallardo

Gil, M^a José Mayorga Fernández, M^a Pilar Sepúlveda Ruiz 137

INTRODUCCIÓN 137
 ¿REALMENTE ESTAMOS EN LA ERA DE LA INFORMACIÓN ‘GLOBAL’? 138
 EL DESARROLLO RURAL COMO ALTERNATIVA A LA HOMOGENEIZACIÓN URBANOCÉNTRICA 140
 INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y RESPETO A LA IDENTIDAD RURAL: LAS ‘ALDEAS DIGITALES’ 143
 CONCLUSIONES 145

CAPÍTULO 14. MENORES EXPUESTOS EN PELIGROS POR LAS REDES SOCIALES. Polliana Alves de Lacerda 147

INTRODUCCIÓN 147
 REDES SOCIALES Y MENORES: AMBIGÜEDAD 149
 LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DEL MENOR FRENTE AL USO DE LAS REDES SOCIALES 153
 CONCLUSIONES 155

CAPÍTULO 15. EL PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI) EN LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. EVALUACIÓN DE UN MODELO BASADO EN COMPETENCIA. Antonio Pérez Romero, Pepa Arqué Gené 157

INTRODUCCIÓN 157
 FUNDAMENTACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO BASADO EN LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 158
 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A TRABAJAR EN LOS CENTROS RESIDENCIALES DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA 159
 MODELO PARA EL TRABAJO EDUCATIVO BASADO EN LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 160
 EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL MODELO BASADO EN LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS 161
 CONCLUSIONES 165

CAPÍTULO 16. PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CARIBE.

Coral Vargas Osorio 167

INTRODUCCIÓN 167
 CONTEXTO NACIONAL CATEGORIZACIÓN GENERAL DE LA ISLA. REPÚBLICA DOMINICANA 168
 ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS 170
 IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES 171
 EN EL AULA 171
 LOS NIÑOS/AS SIN HABILIDADES SOCIALES 172
 LOS ADOLESCENTES SIN HABILIDADES SOCIALES 172
 NORMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR 172
 APRENDER A SER ASERTIVO TIENE VARIAS VENTAJAS 174
 FACILITADORES DE LA COMUNICACIÓN 175

CAPÍTULO 17. MENORES EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO. DETRÁS DEL DIAGNÓSTICO. Silvia Valiente Gómez,

Romina Pérez San Pedro, José Antonio Carballo Velasco 177

INTRODUCCIÓN 177
 LA AUSENCIA DE CONCIENCIA DE VÍCTIMA 178
 SENTIMIENTOS IGNORADOS 179
 MEJOR, LO OLVIDO 180

DESCONEXIÓN TOTAL.....	181
EL ENFADO CON LA MADRE, EL ENFADO CON EL PADRE Y AHORA TE QUIERO, AHORA TE ODO 181	181
PROBLEMAS EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL. RABIETAS, BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	183
TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DE LA VIOLENCIA Y SU MANIFESTACIÓN EN LAS PRIMERAS RELACIONES	184
CONCLUSIONES.....	185
CAPÍTULO 18. PSICOTERAPIA DE VINCULACIÓN EMOCIONAL VALIDANTE. A PROPÓSITO DE UN CASO. Ángel Estalayo Hernández, Olga Rodríguez Ochoa, Jon García Ormazza	187
CASO CLÍNICO.....	187
PROCESO EDUCATIVO-TERAPÉUTICO	188
CONCLUSIONES.....	195
CAPÍTULO 19. POLÍTICA DE RECONOCIMIENTO (SUJETO DE DERECHO) Y MENORES TRANSEXUALES. REVISIÓN DEL SUJETO JURÍDICO EN LA LEY INTEGRAL DE IDENTIDAD DE GÉNERO DE ANDALUCÍA. Liván Soto González	197
INTRODUCCIÓN.....	197
LA POLÍTICA DE RECONOCIMIENTO JURÍDICO Y PERSONAS TRANSGÉNERO	198
AVATARES DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO COMO CATEGORÍA JURÍDICA....	200
LOS MENORES TRANSEXUALES ANTE LA LEY INTEGRAL DE IDENTIDAD DE GÉNERO DE ANDALUCÍA.....	203
CONCLUSIONES.....	205
CAPÍTULO 20. DE LA INFRACCION A LA DELINCUENCIA JUVENIL ¿UN CAMINO SIN RETORNO? Antonio Vázquez González	207
INTRODUCCIÓN.....	207
¿A QUÉ DENOMINAMOS MENORES INFRACTORES Y DELINCUENCIA JUVENIL?.....	207
¿QUÉ FAVORECE LA DELINCUENCIA JUVENIL? ¿CÓMO REINTEGRAMOS A LOS MENORES INFRACTORES?	209
MENORES INFRACTORES Y PREVENCIÓN.....	210
MENORES INFRACTORES Y MEDIACIÓN.....	213

CONCLUSIONES.....	214
CAPÍTULO 21. LA PARTICIPACIÓN CÍVICA DE LOS JÓVENES DE UN MUNICIPIO DEL GRAN BILBAO: ANÁLISIS DE PERCEPCIONES SOBRE LOS OBSTÁCULOS QUE LIMITAN SU DESARROLLO. Ianire Fonseca, Manuel González de Audikana, Marta Ruiz-Narezo, Rosa Santibáñez	217
INTRODUCCIÓN: LA PARTICIPACIÓN JUVENIL	217
METODOLOGÍA	219
RESULTADOS	221
DISCUSIÓN	223
CAPÍTULO 22. EVOLUCIÓN Y RETOS DE FUTURO EN LA ATENCIÓN A JÓVENES EXTUTELADOS EN CATALUÑA. Pepa Arqué Gené, Ana Villa Uriol	227
INTRODUCCIÓN.....	227
AGENTES IMPULSORES DEL ESTUDIO	227
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	228
MARCO LEGAL CATALÁN	229
RESULTADOS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y CUESTIONARIOS A PROFESIONALES	232
CONCLUSIONES.....	235
CAPÍTULO 23. INSERCIÓN SOCIO-LABORAL CON JÓVENES EN CONTEXTOS DE RIESGO. UNA PROPUESTA INNOVADORA DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN MARRUECOS. José David Gutiérrez Sánchez, Javier Diz Casal, Antonio Salvador Jiménez Hernández, Soledad Martínez Puente	237
INTRODUCCIÓN.....	237
¿COOPERACIÓN O TÁCTICAS PALIATIVAS DE JUSTIFICACIÓN PERSONAL?	
CRISIS DEL MODELO	238
EMPODERAR A LAS ENTIDADES SOCIALES. PROPUESTA ESTRUCTURAL INNOVADORA.....	241
EL CASO DE LA ASOCIACIÓN INFANCIA, CULTURA Y EDUCACIÓN (AICE) EN EL NORTE DE MARRUECOS. DESARROLLO, EDUCACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL.....	243
CONCLUSIONES.....	246

CAPÍTULO 24 “UCAE” UNIDAD CONVIVENCIAL DE ACCIÓN EDUCATIVA. UN COMPROMISO Y UNA OPORTUNIDAD PARA EL ACOGIMIENTO PROFESIONAL EN CATALUÑA

Toni Rubio Nicás 247

INTRODUCCIÓN 247

LEY 14/2010 DE LOS DERECHOS Y LAS OPORTUNIDADES EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN CATALUÑA 248

LA FAMILIA PROFESIONAL: UNA PRAXIS QUE FUNCIONA 251

RELACIÓN Y COMUNICACIÓN INTERDISCIPLINAR. 252

BENEFICIOS COLATERALES. 254

CONCLUSIONES. 255

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Consúltelas en www.infanciaeducacion.es)

ANEXOS

(Consúltelos en www.infanciaeducacion.es)

Prólogo

Escribir sobre infancia, adolescencia y juventud es para mí, hablar de sueños, esperanzas e ilusiones en proyectos vitales que son legítimos en su diversidad personal y emocional. Es subrayar el carácter vital y fundamental de la existencia humana.

Precisamente, este es el motivo conductor principal del libro que usted tiene entre sus manos. Un excelente trabajo que lleva por título *“Infancia, adolescencia y juventud. Aportaciones en un marco conmemorativo”*, donde distintos profesionales de la educación, la salud, el trabajo social y la intervención comunitaria van dibujando y perfilando los distintos caminos, valores y experiencias para lograr la inclusión, el bienestar y la felicidad de todos los niños y jóvenes sin ningún tipo de excepción.

Para ello, cada capítulo nos ofrece una visión social y pedagógica reflexiva, imbuida de oportunos diagnósticos, por un lado, e impregnada de inteligentes propuestas de acción comunitaria desde, para y en la infancia, la adolescencia y la juventud. Ni que decir tiene que son múltiples los desafíos y problemáticas a las que tenemos que hacer frente en estos momentos de enorme incertidumbre. Las dificultades y desajustes socioeconómicos, así como las disfunciones en las iniciativas políticas de protección a la infancia y la juventud, refuerzan hoy día el decisivo papel que juegan la sociedad civil, la iniciativa social y, también, la reorientación de los diseños sociales y comunitarios de instituciones públicas y privadas. No sólo en nuestro país, sino también en todos los contextos geográficos donde todavía persisten injusticias, riesgos, indignidades y desigualdades para y con la infancia y la juventud.

Según la UNESCO, la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por 193 países, es el tratado de derechos humanos que más amplia aceptación ha recibido. Tanto si se le considera un instrumento que ayuda a los activistas de los derechos humanos como si se toma de nuevo de referencia para los encargados de formular las políticas al respecto, este convenio tiene en cuenta al niño como individuo y como miembro de una familia o comunidad, y le atribuye derechos y obligaciones en función de su edad.

La cuestión clave reside, como en las políticas destinadas a la adolescencia y a la juventud, que existe un enorme verbalismo retórico al respecto, pero a los gobiernos y administraciones públicas les cuesta tratar de aplicar la convención de forma práctica, es decir traducir en acciones específicas sus excelentes y verdaderos enunciados. Por tanto, la pregunta resulta obvia: ¿Qué puede hacerse para velar por el respeto de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud?

CAPÍTULO 1

CURRÍCULUM E INTERCAMBIO DE SABERES EN EDUCACIÓN INFANTIL: ÉRASE UNA VEZ... UNA HISTORIA DE BRUJAS

Isabel M^a Gallardo Fernández

Universidad de Valencia

Introducción

La sociedad ha sufrido cambios destacables en los últimos siglos a los que la educación debe hacer frente para conseguir la escolarización, el aprendizaje y la inclusión del alumnado. La educación actual demanda cambios metodológicos en las aulas. Las escuelas han de afrontar este reto con el fin de atender al alumnado en toda su diversidad y conseguir un aprendizaje que resulte motivador y válido para todos. La colaboración entre el profesorado es imprescindible para apoyar la introducción de nuevas formas de trabajar. La escuela Infantil, es mucho más que un lugar de aprendizaje, constituye una pequeña comunidad de personas que se encuentran, conviven, crean, comparten una vida cotidiana organizada y dan sentido a sus vivencias y saberes (Vecchi, 2013).

El aula de Educación Infantil constituye un sistema complejo, dinámico y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción y de construcción. Sobre el lenguaje, oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender (Werstch, 1985).

El proyecto *Érase una vez... una historia de brujas*, se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento (Edwards y Mercer, 1998). Asumimos que la Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores para facilitar acciones educativas de manera conjunta.

Pretendemos potenciar una escuela que favorezca la comprensión y que posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos. Todos ellos, son aspectos fundamentales para ayudar a crecer a los niños y niñas de educación infantil y formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven (Morin, 1997 y Bassedas, 2012). Una escuela inclusiva que propicie en los niños y niñas el gusto por el saber y

la capacidad de preguntar. No podemos obviar el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de una enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Gimeno, 2013).

Participamos de la idea de que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien, se precisa de un profesorado que analice e indague sobre su práctica docente generando un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.

Los niños desde pequeños comparten experiencias con sus familias que les hacen crecer y aprender, en el aula comparten actividades con sus compañeros, con su maestro, se relacionan con el medio que les rodea fuera del ámbito escolar, etc. Mediante estas interacciones los niños aprenden, se desarrollan, además de aceptar la diversidad y avanzar en la adquisición de su autonomía (Molina y Jiménez, 1992).

Entendemos la escuela no sólo como mera transmisora de conocimientos, sino como el medio para que el alumno pueda descubrir por sí mismo el aprendizaje. La escuela ha de ser la institución que satisfaga las necesidades de los niños, despertando su deseo por conocer, vivir, sentir y aprender. La escuela inclusiva no trata a todos por igual, sino que tiene sensibilidad para tratar a cada uno según las peculiares necesidades que manifiesta (Santos, 2000).

Organización y gestión del aula en Educación Infantil

Hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento porque cualquier momento en la escuela infantil es un contexto privilegiado para el diálogo y la interacción (Schaffer, 1989 y Wells, 2001).

Los proyectos de trabajo son una alternativa al curriculum tradicional porque suponen un currículo que denominamos democrático en tanto que está determinado por la comunidad de aprendizaje y supone romper con el planteamiento del curriculum por materias y saberes compartimentados.

Gestionar el aula de Educación Infantil desde la *realización de proyectos* supone un cambio en el saber que conlleva nuevas maneras de entender el aprendizaje, de modo que todo el conocimiento es cuestionado. Así, se facilita un curriculum que se basa en comprender, escuchar e interpretar, es decir, cultivar una actitud de escucha interpretativa (Hernández, 2002). A través de los proyectos podemos plantear una enseñanza contextualizada: el mundo entra dentro del aula y el aula sale al mundo. Se crean relaciones entre el mundo y el aula que sobrepasan el

ámbito escolar porque se trata o se puede tratar cualquier tema o problema que nos interese.

El desarrollo del proyecto incide en diferentes capacidades del alumnado: Desarrollo sensorial, estímulo de imaginación; organización de la percepción, intercambios verbales; capacidad de tanteo, estrategia de ensayo-error; anticipación de procedimientos, encontrar formas de colaboración; asimilación de roles, coordinación de la propia actuación con la de los demás, previsión de posibles resultados, etc. Cada alumno/a adopta, sugiere, actúa, expresa y pone a disposición de los otros lo que conoce y lo que sabe hacer; así, las actitudes de unos van a incidir en las actitudes de los otros.

En la etapa de educación infantil, la lectura de cuentos básicamente es un acto compartido (tanto en el aula como en la familia) que crea un potente vínculo afectivo entre el adulto que cuenta o lee un relato y el niño/s que escucha/n activamente. La literatura infantil constituye un excelente substrato para trabajar y disfrutar en el aula (Colomer, 2005 y Rueda, 2008).

La biblioteca/Rincón de lectura responde a objetivos tales como: acceso libre a los cuentos y textos escritos en general; potenciación del gusto por la lectura; identificación de los libros como fuente de información; encuentro con modelos para las producciones propias; funcionalidad de la lectura, etc. Especialmente, nos interesa trabajar y analizar en este Rincón los *procesos afectivos* que se generan:

Actitudes y valores de participación, autonomía y cooperación; placer por la lectura; estima hacia los materiales escritos y su cuidado y uso responsable; respeto hacia las personas del grupo y las normas establecidas por el grupo para su uso; actitud de curiosidad por los conocimientos, etc. Los procesos cognitivos podríamos concretarlos en interrogarse, concentrarse, interpretar, buscar información, clasificar, ordenar, proponer lecturas, comunicar sentimientos y gustos, ... Y por último, las habilidades y destrezas que puede generar -inicio de los procesos mecánicos de la lectura; destrezas motoras de la escritura; recortar, pegar, dibujar, colorear-.

El niño tiene más interés en una obra cuando la disfruta, cuando se siente atraído por ella; es por ello que les gusta los cuentos cortos con rima, ritmo o música, porque se sienten felices al escucharla, despiertan en él sus emociones. La lectura ofrece otro tipo de beneficios, su fin es más informativo y apunta al razonamiento, el contenido de la literatura es por el contrario, más cargado de lo afectivo; ninguna de las dos es mejor que la otra, pero en los primeros años, la vida del niño está cargada de la expresión de sus emociones, por tanto la literatura no sólo debe ser didáctica, sino debe ser disfrutada por el niño y ser capaz de sensibilizarlo y despertar su fantasía, su imaginación.

El *Rincón de Lectura* supone un tiempo y un espacio en el aula para crecer en autonomía personal y respeto a la diversidad de gustos y preferencias personales para poner en práctica diferentes estrategias y habilidades lectoras. El hecho de que la biblioteca de aula sea por un tiempo monotemática “las brujas” favorece la comprensión o búsqueda de significados y el interés por este rincón. *La biblioteca de aula* es también un buen observatorio para la profesora y para favorecer su interacción con los niños y niñas. Representa un recurso importante para la *realización de Proyectos* y permite dar mayor coherencia y sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué un Proyecto sobre las Brujas?

En primer lugar, nos interesaba implicar al alumnado de tres años en un proyecto motivador y sugerente que nos marcara las pautas a seguir en futuros proyectos de trabajo. Elegimos en ese momento por ellos, y pensamos que las brujas eran personajes suficientemente populares y atractivos para los niños como para que participaran en la dinámica del trabajo por proyectos y en las posibles actividades que se fuesen generando.

Las *brujas*, personajes arquetípicos en el universo de la literatura infantil siguen estando vigentes en la literatura escrita actual; han sufrido cambios apreciables, se “han modernizado” (puede que en vez de escoba tengan un aspirador) pero siguen recreando los aspectos más tradicionales del mito: hacen magia y *barren el cielo*, tienen animales de compañía, objetos mágicos (sea escoba, aspirador o moto escoba), las hay malvadas (verrugosas, nariz ganchudas, con trajes negros y con mal genio) y buenas (suelen ser niñas, jóvenes, simpáticas y ataviadas con trajes de colores).

En los libros infantiles de los primeros años, es habitual encontrarnos con brujas buenas, que viven perfectamente adaptadas en nuestras ciudades o pueblos: eso sí, han transformado su papel tradicional, y provocan la risa antes que el miedo. La actualidad y proliferación del personaje en los libros infantiles nos permitía tener mucho material escrito en el aula y crear un rincón o biblioteca de aula monotemático sobre las brujas, fácilmente nutrido por la biblioteca central del colegio, nuevas adquisiciones y préstamos familiares.

Desde el punto de la oralidad, la transmisión de padres a hijos de cuentos clásicos (y por supuesto los vídeos y series de dibujos animados de la televisión) en los que aparecen estos personajes suele ser bastante común: tal y como comprobamos en la asamblea de clase cuando se trata de dialogar sobre *¿qué sabemos sobre las brujas?* La mayoría del alumnado fue capaz de explicitar algunas características de las brujas (ideas previas). Por último, los niños se sienten atraídos por este tipo de personajes, se identifican fácilmente

con ellos y asumieron perfectamente que, en la hora del cuento, se anunciase la visita de “La bruja aseada”.

Desarrollo de la experiencia

“Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos”
(Van Manen, 2003:23)

A continuación presentamos el recorrido realizado en el desarrollo de este Proyecto: *motivación y detección de los conocimientos previos; presentación del cuento La Bruja Aseada; colaboración e implicación de las familias; trabajando con las brujas* y para finalizar, *evaluación del proyecto: ¿qué hemos aprendido de las brujas?*

A) Motivación. ¿Qué sabemos de las brujas?

Se utilizó una estrategia ya clásica en la animación lectora (objetos que se escapan de un cuento, mensajes secretos, etc.); esto es: un gran sobre con un texto (“hay que limpiar la clase y tenerla arreglada, para recibir esta tarde a la bruja aseada”) y una escoba de colores. Inmediatamente se realiza una *asamblea de clase* que surge de forma espontánea. Ante la novedad, sentían la necesidad de compartir con sus compañeros sus propias expectativas e hipótesis.

Recogemos aquí algunas de esas ideas que explicitan los niños y niñas en la Asamblea de aula y que, con la intervención de la maestra, van ayudando a construir conocimiento:

N: “Es una escoba mágica”.....

M: ¿Por qué será mágica?

N: “Porque te concede deseos y tienen muchos colores”....

N: “No, la escoba es para barrer porque la bruja es aseada, ¿no has leído el cartel?”

M: Habrá que recoger el rincón de los juguetes para que vea limpia la clase, no?

N: “Es una bruja buena como la de “Las tres mellizas” de los dibujos de la tele”.

N: “Pues yo vi la película de La Cenicienta y la bruja me da miedo”.

N: “A mí las brujas me gustan porque van por todo el mundo y nunca se cansan”....

N: “La escoba no es como la de mi casa”.

En estas edades es importante anotar y registrar todo lo que los niños y niñas van explicitando tanto a nivel de lenguaje oral como gestual. Esta situación de diálogo es además, un buen ejercicio de comprensión oral y escrita y una buena ocasión para aprender a escuchar y respetar las opiniones de los demás.

La asamblea es un instrumento privilegiado de reparto y asunción de responsabilidades, de aprendizajes cooperativos, de negociación en la toma de decisiones, de reparto equitativo, de respeto por las normas de interacción verbal, de reconocimiento del valor del orden y de la disciplina en la realización de las tareas, en definitiva, del avance hacia una convivencia más armónica.

Constatamos que, el propio texto de la asamblea, al estar escrito y expuesto en la clase, es un recurso importante sobre el que podemos volver durante la realización del proyecto. La información escrita nos permite ir retroalimentando y reconduciendo lo que sabemos, lo que nos interesa aprender, cómo realizaremos la búsqueda de información, etc. En el ambiente de la clase se palpaba la emoción y como deseaban que llegara el momento de *la hora del cuento*.

B) Presentación del cuento *La Bruja Aseada* (Joma, 1987).

¿Qué queremos saber de las brujas?

A través de un cuento inicial, *la bruja aseada*, que contó y dramatizó la asesora de animación a la lectura (momento que despertó una gran expectación entre los niños/as), surgieron múltiples preguntas y... Así iniciamos la investigación de cómo vivían las brujas, como se vestían, que canciones cantaban, etc.

En ese momento se genera un proceso de búsqueda de información oral y escrita. Llegan a casa ávidos de respuestas, surgen dudas, curiosidades, ganas de saber más. Nuestra biblioteca se fue llenando de libros de brujas (en castellano y valenciano, ya que se trata de una enseñanza bilingüe); también en las paredes de clase había diferentes carteles y pósteres de brujas bajados de Internet.

La fisonomía y el ambiente de la clase fue cambiando y fuimos organizando e integrando las brujas en diferentes rincones: El rincón del juego simbólico con un guiñol-bruja; El rincón de los disfraces: pañuelo negro, telas, sombreros...; El rincón de los inventos: para hacer pócimas y recetas mágicas; El rincón de las poesías con poemillas y canciones: "Plou i fa sol les bruixes es pentinem, plou i fa sol les bruixes porten dol"...; El aula de psicomotricidad también experimentó algunos cambios porque teníamos la escoba que nos dejó *la Bruja Aseada*. Brujas y más brujas en el aula durante cinco semanas.... Y fue apasionante y divertido.

C) Colaboración e implicación de las familias

Nuestro Proyecto ha de tener como principal objetivo, el desarrollo armónico de la personalidad del niño y de la niña, dentro de un ambiente relajado y feliz. Y para ello, hemos de contar con la implicación de las familias y de todos los miembros de la sociedad que han de intervenir en la

educación de estos niños y niñas que están empezando su historia personal y en definitiva, aprendiendo a vivir. Sabido es que la familia es el primer y más importante núcleo en el que se desarrollan los primeros años de la vida y por tanto, la socialización primaria.

Asumimos la idea de que la Educación Infantil es una tarea compartida de padres y educadores con el fin de llevar acciones educativas de manera conjunta. Como educadoras tenemos la responsabilidad de facilitar a las familias la participación y la información necesaria para que se sientan vinculadas a la gestión escolar y responsables del proceso educativo de sus hijos. Así, nuestro alumnado percibe una misma línea de acción entre los adultos que lo rodean.

Previamente al inicio del Proyecto tuvimos una reunión con los padres y madres y les explicamos el porqué de este Proyecto, los objetivos que pretendíamos, etc. Pero también se les sugirió y explicitó de qué forma podían participar y colaborar en la vida del aula.

Los padres y madres retomaron y contaron cuentos tradicionales, aportaron libros, dibujos, decoraron brujas divertidas, etc. No hemos de obviar que es en la familia donde crece su hábito lector, ya que es la que facilita el lugar y el momento para la lectura compartida permitiendo desarrollar su capacidad crítica y de autonomía (el niño y la niña suelen elegir aquellos cuentos orales o libros que más les gustan leer o escuchar en su casa). Asimismo, la familia interviene en el fomento de la responsabilidad de niños y niñas. Tenemos unas normas: *los libros y el cuento viajero hay que devolverlo sin estropearlo*. Así, las brujas llegaron a cada uno de los hogares. Hay que destacar, el entusiasmo y colaboración de las familias ya que su implicación ha sido crucial para llevar a cabo este proyecto.

D) Trabajando con las brujas

Con la realización de este proyecto constatamos que a través de las brujas, seguimos aprendiendo en las respectivas aulas a pintar, a realizar trazos, a contar cuentos, a realizar animadas asambleas de clase, a conocer las letras, a realizar encantamientos, a bailar, a cantar y recitar, a elaborar "El Cuento Viajero", etc.

Las brujas nos permitieron desarrollar el currículo de educación infantil en sus tres áreas y ámbitos de conocimiento: Identidad y Autonomía personal; Conocimiento del Medio Físico y Social y, Comunicación y Representación.

El currículum, en tanto que conjunto de experiencias que el medio escolar ofrece como posibilidad de aprendizaje, no es algo neutro o puramente técnico, sino que es el resultado de una selección: del universo de conocimientos se elige aquella parte que constituirá el currículum. Y esto, implica siempre una opción cultural, condicionada a distintos niveles.

Si bien la descripción de las actividades realizadas en el desarrollo del proyecto sería excesivamente extensa para mostrar aquí y ahora, concretaremos dos ejemplos: a) *El Álbum de los libros*: Ubicado en el rincón de la biblioteca. Una buena herramienta para mirar, recordar y “leer” los títulos, localizar a los personajes, elegir las lecturas individuales, proponer otras a la maestra; contar; dibujar, escribir, etc. b) *Construcción de una varita mágica individual* (un sencillo rulito de papel con pegatinas de diversos colores y formas) para poder jugar a los encantamientos (memorización de la fórmula mágica: “abracadabra, pata de cabra quiero que te conviertas en.....”) en el aula de psicomotricidad, en el patio o en cualquier otro lugar.

E) Evaluación del proyecto: *¿Qué hemos aprendido de las brujas?*

Tanto los niños como las maestras fuimos aprendiendo muchas cosas en el aula y con todo ello, realizamos un DOSSIER que se convirtió en un gran formato de Cuento -el cuento viajero- que fue recorriendo las casas una a una y comenzaba así: *HABIA UNA VEZ.....* Y no os podéis imaginar cuantas estrategias de lectura fuimos aprendiendo alrededor del Proyecto y cuantos momentos especiales vivimos. Descubrimos que, además de las brujas famosas que aparecen en los cuentos de Blancanieves, La Casita de Chocolate, La Bella Durmiente, etc., existen otras que, nos enseñan cosas buenas y divertidas.

El *Cuento viajero* ha formado parte de la vida del aula. Cada semana, buscamos un momento determinado, siempre el mismo, para leer el libro/cuento viajero. En este momento, el niño/a que es el protagonista del día, sale de la asamblea y va contando a sus amigos: qué aportación ha hecho al Libro, quién lo ha escrito, si lo han hecho de día o de noche, quiénes estaban con él/ella cuando lo han escrito, cuándo se hizo, en qué lugar de la casa, etc.

El proyecto de las Brujas se convirtió así en un proyecto global de aprendizaje que ha posibilitado la puesta en práctica de la libre expresión y creatividad de los niños y niñas a nivel oral, escrito y artístico.

Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado y la mejor forma de terminar fue participar en el carnaval del colegio disfrazados todos de brujas y brujos. No les faltaba un detalle, ¡sabíamos tantas cosas de las brujas...!

Conclusiones

Este proyecto ha supuesto un aprendizaje muy valioso para el profesorado ya que, partiendo del análisis de nuestras prácticas de enseñanza hemos podido iniciar un proceso de reflexión conjunta (Dewey, 1998). Los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, a autorregular el propio aprendizaje (Pérez Gómez, 2014).

Hay que resaltar que ha sido una experiencia innovadora en este centro que ha requerido, sobre todo, romper con la organización habitual del alumnado, cambiar el escenario del aula y revisar la propia programación, así como la metodología e intervención de los docentes. Es ésta una experiencia abierta que nos sirve de punto de partida para nuevas emociones y viajes posteriores.

Hemos optado por organizar la enseñanza y el aprendizaje en función de una metodología de índole comunicativa, como son los Proyectos de Trabajo, de modo que no sólo nos apoyamos en la interacción comunicativa del aula para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que reconocemos su valor y por tanto, lo activamos. Además, hemos tomado en consideración la Asamblea puesto que, constituye un espacio eminentemente verbal, en ella la lengua oral puede tornarse visible, permitiéndonos dirigir nuestra mirada a la gestión de una situación comunicativa oral que implica al grupo.

Respecto a los niños y niñas implica trabajar de forma globalizada todas las áreas del currículum de educación infantil, especialmente las referentes a la literatura infantil y a los cuentos populares: fue una excusa importantísima para potenciar la biblioteca de aula y su propio papel como lectores.

Destacamos algunos aspectos: los alumnos han sido el motor de su propio aprendizaje y han participado activamente en la construcción del conocimiento; han tomado decisiones consensuadas y argumentadas; han expresado sus intereses y emociones... dando rienda suelta a su creatividad; han respetado las opiniones de los compañeros; activan los conocimientos previos sobre los contenidos objeto de estudio y establecen relaciones con la nueva información; desarrollan la capacidad de observar, comparar y reflexionar; han participado en la autoevaluación en asamblea, etc.

Y lo más importante, los niños y niñas han disfrutado de sus propios aprendizajes. Y durante algún tiempo más, siguieron hablando de las brujas, hasta que a alguien se le ocurrió que *los piratas* también eran divertidos.... Pero eso forma parte de otro viaje, de otra apasionante historia que hemos vivido. Trabajando por proyectos afloran y surgen dudas, preguntas, historias que van tejiendo y dando sentido a las experiencias que vivimos en el día a día en el aula y en el centro (Fabuel, Gallardo y Mingo, 1999).

Con respecto a las familias ha supuesto también, un cauce más de participación en la vida del aula y del centro. Los padres y madres vivieron el antes, durante y después del proyecto. Básicamente, conocieron nuestra forma de trabajar y su respuesta en éste y otros proyectos posteriores fue muy gratificante. Por citar un ejemplo, a partir de este Proyecto sugirieron algunas ideas, actividades y temas para desarrollar e iniciar una *Escuela de Padres y Madres*.

Nuestro papel como docentes ha supuesto:

Generar dialogo en el aula buscando modelos de intervención que permitan explorar las enormes potencialidades que tienen los niños y niñas en estas edades.

Dirigir las asambleas: dar pautas, ofrecer estímulos, facilitar la interacción, escuchar, reconducir las conversaciones, observar el proceso; Crear y provocar conflictos al mismo tiempo que organizar y mediar en las diferentes reacciones que se producen en clase.

Observar de forma sistemática y continuada para registrar las interacciones, proporcionar *ayudas* a los alumnos evaluando el proceso; Enmarcar el discurso estableciendo vías de razonamiento: preguntando, sugiriendo “elementos” para la discusión, buscando argumentaciones, pidiendo demostraciones,....etc.

Hemos dado significado al proyecto haciendo consciente al alumnado de lo que está aprendiendo y de todo el recorrido vivido. Así, el Proyecto se convierte en un grato viaje. Nos afirmamos en el convencimiento de que trabajar por proyectos supone: *Reinventar* las perspectivas de la escuela infantil; *Aprender* desde la diversidad cultural; *Facilitar* la reconstrucción del pensamiento del alumnado; *Partir* de la cultura experiencial de las personas que integran el aula; *Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido*; *Facilitar la socialización* de los aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación, la descentralización del saber, etc. Pero, sobretodo, hemos disfrutado mucho y nos lo hemos pasado genial con las brujas. También para las maestras fue un descubrimiento hallar tantos y tantos libros sobre brujas.

CAPÍTULO 2

LA AUTONOMÍA PERSONAL INFANTIL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y ESTILO FAMILIAR

Carmen Galet Macedo
Teresa Alzás García

Universidad de Extremadura

Introducción

La Convención de los Derechos del Niño cambió la mirada de la ciudadanía y con ella la consideración de la infancia, este cambio de estatus, ha contribuido notablemente a la toma de conciencia tanto de particulares como de los gobiernos, ahora se considera que es preciso hacer todo aquello que es necesario para respetar sus derechos. Otra cosa diferente es conocer qué hacen para conseguirlo. Existe un claro indicador del nivel de desarrollo de un país, es aquel que se refiere a cómo viven sus niños y niñas y cómo son respetados sus derechos.

En la sesión 40ª del Comité de los Derechos del niño, se recomienda cómo valorar los derechos cuando los niños y niñas son pequeños.

“La Convención exige que los niños, en particular los niños muy pequeños, sean respetados como personas por derecho propio. Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje sociales. Como mejor pueden planificarse estas necesidades es desde un marco de leyes, políticas y programas dirigidos a la primera infancia, en particular un plan de aplicación y supervisión independiente, por ejemplo mediante el nombramiento de un comisionado para los derechos del niño, y a través de evaluaciones de los efectos de las leyes y políticas en los niños (véase la Observación general N° 2 (2002) sobre el papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño, párr. 19)”. (Observación General No. 7, U.N. Doc. CRC/O/GC/7/Rev.1 (2006).

Cuatro son los pilares fundamentales reconocidos como derechos de la infancia:

- La no discriminación.