



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

INCIDENCIA DE LOS HÁBITOS EDUCATIVOS
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL
ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE
EDUCACIÓN INFANTIL

PRESENTADA POR:
MARÍA MARTÍNEZ REDONDO

DIRIGIDA POR:
DR. D. MIGUEL PÉREZ FERRA
DRA. DÑA. BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA

JAÉN, 16 DE MAYO DE 2014

ISBN 978-84-8439-972-8



TESIS DOCTORAL

INCIDENCIA DE LOS HÁBITOS EDUCATIVOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL





AUTORIZACIÓN

Miguel Pérez Ferra, Dr. en Ciencias de la Educación y Catedrático de Universidad, perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, adscrito al área de Didáctica y Organización Escolar y **Beatriz Sierra y Arizmendiarieta**, Dra. en Filosofía y Profesora Titular de Universidad, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, en calidad de directores de la tesis doctoral que presenta Doña María Martínez Redondo, denominada:

“Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil”

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que ha de juzgarla. Por lo que consideran procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y surta los efectos oportunos.

En Jaén, a 3 de febrero de 2014

Fdo.: Dr. Miguel Pérez Ferra

Fdo.:Dra. Beatriz Sierra y Arizmendiarieta

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de alguna forma han contribuido a la elaboración de esta tesis doctoral.

En especial a mis padres, marido y hermana que han sabido alentarme en los momentos más difíciles recomponiendo mis fuerzas y mostrándome ese halo de esperanza que necesitaba. Ellos me han proporcionado un claro ejemplo de vida con sus acciones, conversaciones, cariño y exquisita paciencia en los momentos más complicados, indicándome para que el camino haya sido más fácil y menos duro, siendo mis modelos a seguir y claros ejemplos de su transcurrir en la vida.

Al Doctor Miguel Pérez Ferra y a la Doctora Beatriz Sierra y Arizmendiarieta por su disponibilidad absoluta y su ayuda incondicional aportando sugerencias, críticas, opiniones y directrices imprescindibles para la consecución del presente trabajo. El poder contar con ellos, ha sido un auténtico orgullo mostrándose siempre serviciales y siendo una garantía de excelencia por el resultado del trabajo obtenido. Me han ayudado y orientado de forma desinteresada, respetando en todo momento mis perspectivas profesionales y puntos de vista para enfocar el tema de investigación. Todo ello ha concluido en el mantenimiento de un trabajo fructífero y basado en el respeto mutuo, mostrándome palabras de aliento y sabios consejos en los momentos más arduos y dificultosos.

Agradezco las aportaciones de aquellos docentes de Educación Infantil implicados directamente o indirectamente de la zona de Úbeda, Sierra Segura y El Condado de la provincia de Jaén, ya que han contribuido de manera desinteresada a la cumplimentación de los cuestionarios de esta investigación, puesto que sin ellos, hubiera sido imposible finalizarla. A mi alumnado que me ha permitido descubrir la educación como un estilo de vida feliz.

A mis amigos que me han animado y consolado en los momentos de indecisión y pesimismo para alcanzar este sueño que llevaba tiempo en mi pensamiento.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	28
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	36
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PEDAGÓGICOS Y FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. DEL MUNDO CLÁSICO A LA EDAD MODERNA.....	37
1. Introducción al capítulo.....	38
2. La infancia en el mundo clásico.....	40
2.1. Algunos autores que han influido en el mundo clásico.....	43
2.1.1. Sócrates.....	43
2.1.2. Platón.....	45
2.1.3. Aristóteles.....	51
2.1.4. San Agustín.....	60
2.1.5. Marco Fabio Quintiliano.....	63
3. La infancia en la Edad Media y en la Edad Moderna.....	65
3.1. La infancia en la Edad Medieval del Cristianismo.....	65
3.2. La infancia en la Edad Medieval, Culturas Islámica y Judía.....	68
3.2.1. La infancia en la Edad Medieval Islámica.....	69
3.2.2. La infancia en la Edad Medieval Judía.....	71
3.3. La infancia en la Edad Moderna.....	72
3.4. Algunos autores que han influido en la Edad Media y en la Edad Moderna..	74
3.4.1. Santo Tomás de Aquino.....	74
3.4.2. Johann Amos Comenius.....	76
3.4.3. John Locke.....	80
3.4.4. Jean Jacques Rousseau.....	83

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PEDAGÓGICOS Y FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. LA EDAD CONTEMPORÁNEA.....	88
1. Introducción al capítulo.....	89
2. La Escuela Nueva.....	90
2.1. La expansión de la Escuela Nueva.....	91
2.2. Los aspectos básicos de la Escuela Nueva.....	94
2.3. La consolidación de las nuevas ideas educativas	95
2.4. Autores de la Escuela Nueva que más han influido en la Educación Infantil.....	97
2.4.1. El filantropismo: Johann Heinrich Pestalozzi.....	97
2.4.2. El modelo lúdico de Friedrich Fröebel.....	102
2.4.3. Las escuelas del Ave María de Andrés Manjón.....	105
2.4.4. El modelo italiano de Rosa y Carolina Agazzi.....	106
2.4.5. El modelo científico de María Montessori.....	108
2.4.6. El modelo global de Ovide Decroly.....	114
3. Corrientes Renovadoras.....	117
3.1. El sentido práctico de Freinet	117
3.2. La Teoría personalista de Rogers.....	120
3.3. La Escuela abierta de Eliade.....	122
3.4. La Educación personalizada de Faure.....	124
3.5. La Educación liberadora de Freire.....	126
4. Principales modelos y programas didácticos representados por pedagogos e Instituciones relevantes.....	128
4.1. La escuela autogestionaria de Alexander S. Neill.....	129
4.2. El programa High Scoop de David Weikart.....	131
4.3. La Educación Infantil en Reggio Emilia.....	133
4.4. El programa Head Start.....	136
4.5. El programa Preescolar Na Casa.....	139
 CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. LA EDAD CONTEMPORÁNEA.....	 142
1. Introducción al capítulo.....	143
2. La corriente psicoanalítica de Sigmund Freud.....	145
3. La corriente conductual.....	147

3.1. El condicionamiento clásico de Iván P. Pavlov.....	148
3.2. El condicionamiento operante de Edward L. Thorndike.....	150
4. Principales corrientes cognitivas en la Educación Infantil.....	153
4.1. Teoría de la Gestalt.....	153
4.2. Teoría Genética de Jean Piaget.....	158
4.2.1. Conceptualización fundamental de la Teoría de J. Piaget.....	158
4.2.2. Estadios del desarrollo intelectual.....	159
4.3. Teoría Social de Lev S. Vygotsky.....	161
4.3.1. Conceptualización fundamental de la Teoría de L.S. Vygotsky.....	162
4.3.2. Fases cognitivas, lingüísticas y aspectos metodológicos desarrollados por L.S. Vygotsky.....	164
4.4. Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Seymour Bruner.....	167
4.5. Teoría del aprendizaje vicario de David Paul Ausubel.....	170
5. Principal corriente ecológica - contextual en la Educación Infantil.....	172
5.1. Teoría del desarrollo contextual de Urie Bronfenbrenner.....	172
6. Estado actual de la Educación Infantil. Presente y futuro del Constructivismo. Principales y actuales modelos de la Educación Infantil.....	174
6.1. Origen del constructivismo.....	174
6.2. Modelo constructivista.....	175
6.3. Principales características del constructivismo aplicado en el aula de Educación Infantil.....	176
6.3.1. Función del profesorado.....	177
6.3.2. Actividades constructivistas aplicadas al aula.....	179
6.3.3. Importancia del desarrollo lingüístico en la corriente constructivista.....	181
6.4. Principales y actuales modelos de la Educación Infantil.....	183
6.5. Cómo inciden los hábitos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en Educación Infantil.....	190
CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA.....	196
1. Introducción al capítulo.....	197
2. La Educación Infantil en España en el s.XIX.....	199
2.1. Aspectos generales de la Educación Preescolar en España.....	199
2.2. La creación de escuelas.....	205
3. La Educación Infantil en España entre 1900 y 1970.....	209

4. Desarrollo legislativo de la Educación Infantil en España desde 1970.....	217
4.1. La Ley General de Educación de 1970.....	218
4.2. La Constitución de 1978.....	221
4.3. El debate del proyecto para la reforma de la enseñanza: Libro blanco para la reforma del sistema educativo de 1989.....	222
4.4. Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (L.O.E.C.E.).....	225
4.5. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.).....	227
4.6. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).....	229
4.7. Ley de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (L.O.P.E.G.).....	231
4.8. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.).....	232
4.9. Ley Orgánica de Educación (L.O.E.).....	234
4.10. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.).....	237
4.11. Análisis de las Leyes citadas.....	238
 CAPÍTULO 5. DESARROLLO DE LA NIÑA O NIÑO HASTA LOS SEIS AÑOS	242
1. Introducción al capítulo.....	243
2. Desarrollo físico y crecimiento infantil.....	245
2.1. El crecimiento del niño o niña por etapas.....	245
2.2. Desarrollo físico.....	246
2.3. Desarrollo psicomotor.....	247
2.3.1. Nociones básicas relevantes.....	247
2.3.2. Los reflejos y los primeros meses de vida.....	248
2.3.3. Leyes fundamentales del desarrollo psicomotor.....	250
2.3.4. Elementos básicos del sistema psicomotor.....	251
2.3.5. Evolución aproximada del desarrollo psicomotor de la niña o niño entre tres y seis años.....	263
3. Desarrollo cognitivo.....	264
3.1. Diferentes enfoques del desarrollo cognitivo.....	265
3.1.1. Enfoque de asimilación de información.....	265
3.1.2. Enfoque psicométrico.....	268
3.1.3. Enfoque de Piaget.....	269
4. Desarrollo del lenguaje.....	272
4.1. Teorías fundamentales en la adquisición y desarrollo del lenguaje.....	273
4.2. Componentes evolutivos del aprendizaje lingüístico infantil.....	275
4.2.1. Progresos morfosintácticos.....	275
4.2.2. Progresos fonológicos.....	277

4.2.3. Progresos semánticos.....	278
5. Desarrollo afectivo.....	280
6. Desarrollo de la personalidad.....	283
7. Desarrollo de las emociones.....	285
8. Desarrollo social.....	289
CAPÍTULO 6. LOS HÁBITOS EDUCATIVOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA INFANTIL.....	301
1. Introducción capítulo.....	302
2. Naturaleza de los hábitos educativos en Educación Infantil.....	308
2.1. Los hábitos morales, conductuales y sociales.....	312
2.1.1. Los hábitos morales.....	312
2.1.2. Los hábitos conductuales.....	314
2.1.3. Los hábitos sociales.....	315
2.2. Los hábitos ambientales, alimenticios y saludables.....	319
2.2.1. Los hábitos ambientales.....	320
2.2.2. Los hábitos alimenticios.....	324
2.2.3. Los hábitos saludables.....	325
2.3. Los hábitos de la lectura y escritura.....	329
2.3.1. Los hábitos de la lectura.....	329
2.3.2. Los hábitos de la escritura.....	334
2.4. Los hábitos tecnológicos y deportivos.....	338
2.4.1. Los hábitos tecnológicos.....	338
2.4.2. Los hábitos deportivos.....	347
2.5. Los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal.....	352
2.5.1. Los hábitos de cuidado personal.....	352
2.5.2. Los hábitos de higiene personal.....	353
2.5.3. Los hábitos de autonomía personal.....	355
PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	356
CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	357
1. Contexto de la investigación.....	358

2. Planteamiento del problema de investigación.....	361
3. Objetivos de la investigación.....	363
3.1. Objetivo general.....	363
3.2. Objetivos específicos.....	363
4. Variables de la investigación.....	364
5. Formulación de hipótesis de la investigación.....	365
6. Modelo de la investigación.....	371
7. Metodología de la investigación.....	372
CAPÍTULO 8. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.....	376
1. Población.....	377
1.1. Características de la población.....	377
1.2. Variables de estudio.....	378
1.2.1. Clasificación de las variables.....	379
1.2.2. Características del profesorado que integra la población.....	380
1.2.3. Características de los centros docentes.....	387
2. Elaboración del instrumento de recogida de datos.....	390
2.1. Elección del instrumento de medida.....	393
2.2. Procedimiento para cumplimentar el cuestionario.....	394
2.3. Preparación del cuestionario.....	396
2.3.1. Descripción de la escala Likert.....	396
2.3.2. Fases en la elaboración de la escala.....	400
2.3.3. Elección del formato de pregunta y modo de respuesta.....	402
2.3.4. Concreciones sobre la escala utilizada.....	407
3. Cálculo de la fiabilidad y validez de la escala.....	411
3.1. Estudio de fiabilidad.....	413
3.1.1. Alpha de Cronbach.....	414
3.1.2. Dos mitades.....	415
3.2. Cálculo de la validez de la escala.....	417
3.2.1. Proceso de validez de contenido.....	419
3.2.1.1. Sistema de validación a expertos.....	419
3.2.2. Proceso de validez de constructo.....	420
3.2.2.1. Análisis factorial: determinación del índice KMO	

(Kaiser. Meyer, Olkin) y Test de Esfericidad de Bartlett o Chi Cuadrad.....	420
3.2.2.2. Prueba de comunalidad.....	421
3.2.2.3. Varianza total explicada.....	422
3.2.2.4. Análisis factorial: método de componentes principales..	423
3.3. Discusión de la fiabilidad y validez.....	435
3.3.1. Discusión de la fiabilidad.....	435
3.3.2. Discusión de la validez.....	436
3.4. Conclusiones.....	437
3.4.1. Conclusiones para la fiabilidad.....	437
3.4.2. Conclusiones para la validez.....	438
4. Análisis estadísticos aplicados.....	438
4.1. Estadísticos descriptivos.....	438
4.2. Estadística exploratoria.....	440
4.2.1. Análisis de varianza.....	441
5. Resultados.....	442
5.1. Discusión de los resultados	442
5.1.1. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes.....	443
5.1.2. Análisis y discusión de los resultados de la media, moda, mediana y desviación típica	451
5.1.3. Análisis y discusión de los factores.....	455
5.1.4. Análisis de la varianza.....	465
5.1.4.1. Análisis y discusión de los resultados de la varianza según las variables descriptivas demográficas y de centro con respecto a la incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años.....	467
5.1.4.2. Análisis y discusión de los resultados de la varianza según las variables descriptivas demográficas y de centro con respecto a la agrupación de los hábitos por factores.....	476

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	516

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	526

ANEXOS.....	578
Anexo 1.....	579
Anexo 2.....	586
Anexo 3.....	592

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura nº 1: Hábitos incluidos en el currículum de Educación Infantil.....	311
Figura nº 2. Representación geográfica de las localidades de la investigación.....	360
Figura nº 3. Elaboración de las fases de estudio del diseño de la investigación.....	375
Figura nº 4. Variables de acuerdo al tipo de datos.....	379
Figura nº 5. Representación del profesorado que contesta a la encuesta, atendiendo al sexo de los encuestados.....	383
Figura nº 6. Representación de los docentes que contestan a la encuesta, atendiendo a la edad de los encuestados.....	384
Figura nº 7. Representación del profesorado que contesta a la encuesta, atendiendo a la experiencia docente de los encuestados.....	385
Figura nº 8. Representación de los docentes que contestan a la encuesta, atendiendo a la titulación académica que poseen.....	386
Figura nº 9. Representación del profesorado que contesta a la encuesta, atendiendo al tiempo de permanencia en el mismo centro educativo.....	387
Figura nº 10. Representación de los docentes que participan en la investigación, atendiendo a la titularidad del centro educativo.....	389
Figura nº 11. Representación del profesorado que participa en la investigación, atendiendo a la localización del centro educativo.....	390
Figura nº 12. Esquema de elaboración, fiabilidad y validez de la Escala Likert de los hábitos de Educación Infantil.....	392

Figura nº 13. Fases en la elaboración de la escala de los hábitos educativos.....	406

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla nº 1. Cuadro explicativo y comparativo de las Leyes Educativas en Educación Infantil.....	240
Tabla nº 2. Comparación de los hábitos educativos en Educación Infantil con las competencias a desarrollar en Educación Primaria.....	305
Tabla nº 3. Número de centros, habitantes de la población y zonas de la investigación.....	358
Tabla nº 4. Relación de centros educativos de Educación Infantil que componen la población de la investigación.....	378
Tabla nº 5. Variables descriptivas demográficas y de centro de la investigación.....	380
Tabla nº 6. Media, moda, mediana, desviación típica y error típico de la media, atendiendo a las variables demográficas del profesorado respecto a la totalidad de los ítems de la escala.....	380
Tabla nº 7. Desglose de datos en frecuencias y porcentajes de las variables demográficas, considerando las opciones de respuesta.....	381
Tabla nº 8. Media, moda, mediana, desviación típica y error típico de la media, atendiendo a las variables de centro.....	388
Tabla nº 9. Frecuencias y porcentajes atendiendo a las variables de centro.....	388
Tabla nº 10. Carátula explicativa de la escala Likert para facilitar su cumplimentación	408
Tabla nº 11. Escala de hábitos educativos del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.....	409

Tabla nº 12. Coeficiente alpha de Cronbach para la escala.....	414
Tabla nº 13. Fiabilidad del cuestionario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad.....	415
Tabla nº 14. Coeficiente alpha de Cronbach para el cuestionario si el ítem fuera eliminado.....	416
Tabla nº 15. Índice de KMO y prueba de Esfericidad de Bartlett.....	421
Tabla nº 16. Comunalidad de los ítems que integran la escala, después de determinar la unidireccionalidad de la misma.....	421
Tabla nº 17. Varianza total explicada.....	422
Tabla nº 18. Índices de discriminación de los factores con puntuaciones $\geq 0,4$	424
Tabla nº 19. Ítems que manifiestan una correlación baja con respecto a los cinco componentes en la que se distribuyen los ítems de la escala.....	425
Tabla nº 20. Hábitos morales, conductuales y sociales del currículo de Educación Infantil que han de adquirir las alumnas y alumnos de segundo ciclo de tres a seis años.....	427
Tabla nº 21. Hábitos ambientales, alimenticios y saludables del currículo de Educación Infantil que han de adquirir los alumnos y alumnas de segundo ciclo de tres a seis años.....	429
Tabla nº 22. Hábitos de lectura y escritura del currículo de Educación Infantil que han de adquirir las alumnas y alumnos de segundo ciclo de tres a seis años.....	432
Tabla nº 23. Hábitos tecnológicos y deportivos del currículo de Educación Infantil que han de adquirir los alumnos y alumnas de segundo ciclo de tres a seis años.....	434

Tabla nº 24. Hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal que han de adquirir las alumnas y alumnos de segundo ciclo de tres a seis años.....	435
Tabla nº 25. Frecuencias y porcentajes de los ítems de hábitos educativos atendiendo a las opciones de respuesta.....	449
Tabla nº 26. Media, mediana, desviación típica e intervalo de los ítems correspondientes a la variable dependiente (diferentes hábitos educativos).....	453
Tabla nº 27. Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos morales, conductuales y sociales en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años.....	456
Tabla nº 28. Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos ambientales, alimenticios y saludables en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años.....	458
Tabla nº 29. Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos lecto-escritores en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años.....	459
Tabla nº 30. Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos tecnológicos y deportivos en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años.....	461

Tabla nº 31. Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años.....	462
Tabla nº 32. Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las respuestas del profesorado respecto a los hábitos educativos, considerados en su totalidad.....	464
Tabla nº 33. Datos pertenecientes a la “t” de Student respecto a la variable descriptiva sexo.....	468
Tabla nº 34. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad.....	469
Tabla nº 35. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva experiencia docente.....	471
Tabla nº 36. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación académica de mayor grado.....	472
Tabla nº 37. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva antigüedad del profesorado en el mismo centro educativo.....	473
Tabla nº 38. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo.....	474

Tabla nº 39. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva localización del centro educativo.....	475
Tabla nº 40. Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 1 que integra la escala suministradora de datos.....	477
Tabla nº 41. Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 2 que integra la escala suministradora de datos	477
Tabla nº 42. Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 3 que integra la escala suministradora de datos.....	478
Tabla nº 43. Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 4 que integra la escala suministradora de datos.....	479
Tabla nº 44. Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 5 que integra la escala suministradora de datos.....	479
Tabla nº 45. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	481
Tabla nº 46. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	482

Tabla nº 47. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	483
Tabla nº 48. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	484
Tabla nº 49. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	485
Tabla nº 50. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva experiencia docente y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	487
Tabla nº 51. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva experiencia docente y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	488
Tabla nº 52. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva experiencia docente y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	489
Tabla nº 53. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva experiencia docente y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	490
Tabla nº 54. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva experiencia docente y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	491

Tabla nº 55. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos....	492
Tabla nº 56. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos....	494
Tabla nº 57. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos....	495
Tabla nº 58. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos...	496
Tabla nº 59. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos....	497
Tabla nº 60. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	499
Tabla nº 61. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	500

Tabla nº 62. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	501
Tabla nº 63. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	502
Tabla nº 64. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	503
Tabla nº 65. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	505
Tabla nº 66. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	506
Tabla nº 67. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	507

Tabla nº 68. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	508
Tabla nº 69. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	509
Tabla nº 70. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de localización del centro educativo y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	510
Tabla nº 71. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de localización del centro educativo y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	511
Tabla nº 72. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de localización del centro educativo y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	513
Tabla nº 73. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de localización del centro educativo y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	514

Tabla nº 74. Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de localización del centro educativo y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos.....	515

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico nº 1. Gráfico de sedimentación.....	416
Gráfico nº 2. Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado respecto a la incidencia de los hábitos morales, conductuales y sociales en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años.....	450
Gráfico nº 3. Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado respecto a la incidencia de los ambientales y alimentarios en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años.....	452
Gráfico nº 4. Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado respecto a la incidencia de los hábitos lecto-escritores en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años.....	453
Gráfico nº 5. Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la incidencia de los hábitos tecnológicos y deportivos en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años.....	455
Gráfico nº 6. Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la incidencia de los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años.....	456
Gráfico nº 7. Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la incidencia de los hábitos educativos en los aprendizajes de niños y niñas de tres a 6 años.....	457

INTRODUCCIÓN GENERAL

Se nos confían niños; nosotros somos responsables de su educación. Traicionamos nuestra función humana si no nos esforzamos en desarrollar al máximo las posibilidades que lleva cada niño. Debemos mantener una inquietud constante y debemos responder con todas nuestras capacidades, todos nuestros métodos científicos de estudio y de investigación, todo nuestro amor al niño y nuestra total devoción a nuestra bella misión: formar hombres. (Mialaret, 1986, p.174)

Este trabajo se presenta como tesis para optar al grado académico de Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén. Los motivos que me han encaminado a realizarlo se expondrán a continuación, mostrando, además, una breve descripción que permita delimitar el trabajo llevado a cabo, y el tipo de metodología empleada.

Tras una década de docencia en la etapa de Educación Infantil, considero de gran relevancia e interés para la formación del alumnado la interiorización de una serie de hábitos educativos. La práctica educativa en diferentes centros de Educación Infantil de la provincia de Jaén, me ha permitido poder indagar, investigar, perfeccionar y descubrir de forma exhaustiva, las metodologías aplicadas para la potenciación de hábitos educativos en el desarrollo general del alumnado de educación infantil. Día tras día, me reafirmo en la idea de la necesidad de una buena base sobre los hábitos escolares. Sin ella, el posterior desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado se ve claramente quebrantado, mermado y dañado. Resulta de suma importancia, a estas edades, que el profesorado de Educación Infantil se ocupe especialmente de que los estudiantes desarrollen hábitos educativos en dicha etapa. Este trabajo de investigación es el resultado de mi interés y dedicación en la enseñanza de la Educación Infantil, que implica la formación de hábitos educativos para favorecer el proceso educativo del alumnado en el segundo ciclo de la misma. Diversas inquietudes profesionales, de forma continuada, me han llevado a una formación permanente, con implicaciones personales y profesionales hacia la mejora del aprendizaje del alumnado de Educación Infantil. La incesante búsqueda por ampliar el conocimiento y mejorar la calidad en mi práctica docente a través de diferentes metodologías innovadoras, han sido las fuentes principales de descubrimientos y motivaciones personales para llegar a desarrollar este trabajo. Además, la renovación pedagógica ininterrumpida, la

autoconcienciación profesional, la reflexión personal y el incesante espíritu por alcanzar logros y mejoras significativas en el proceso de aprendizaje del alumnado, han sido las causantes de esta investigación.

Mi trayectoria profesional como docente en la Educación Infantil me ha permitido comprobar que las primeras experiencias de los niños y de las niñas son decisivas para su posterior desarrollo. De este modo, si el alumnado crece en un contexto donde predominen y son adquiridos una serie de hábitos, conductas y valores, sus etapas adolescentes presentarán y se verán influidas por la implícita carga pedagógica de estas experiencias vividas, en la mayoría de los casos comprobados.

Mis años de experiencia docente me han permitido corroborar que la Educación Infantil debe ser considerada como una sucesión de momentos decisivos y delicados donde los docentes sean guías del alumnado, dado que es una etapa vital y crucial para la interiorización y formación de conductas, actitudes, comportamientos y hábitos. Es un período psicoevolutivo clave de los niños y niñas esenciales para su posterior formación, puesto que es el momento idóneo para que lleguen a ser personas equilibradas, juiciosas, reflexivas, maduras, sabias, justas, y sensatas para construir un mundo mejor.

Conociendo todas las características e implicaciones psicoevolutivas que presenta esta etapa escolar, resulta interesante realizar una investigación de tipo descriptivo – exploratorio, como preludio, a fin de conocer la opinión del profesorado sobre esta temática y tener referentes para el desarrollo de futuros trabajos de investigación. Optamos por este tipo de estudio, ya que no conocemos las opiniones del profesorado de Educación Infantil en la Ciudad de Úbeda, Sierra Segura y El Condado, todas ellas pertenecientes a la provincia de Jaén. El estudio se desarrolla atendiendo a los datos que nos suministra una Escala Tipo Likert sobre las opiniones que tiene el profesorado de los centros de Educación Infantil de dichas zonas rurales y urbanas. En esta investigación se aborda la definición del problema, el marco teórico correspondiente, la selección de la muestra, la construcción del instrumento para la recogida de datos, su validación y

fiabilidad, los resultados de la aplicación a la muestra seleccionada, los problemas encontrados, la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegan. De igual manera, se plantea la perspectiva futura de investigación para una posible segunda fase de la misma.

Se ha elegido el segundo ciclo de Educación Infantil que comprende desde los tres a los seis años para el estudio de la investigación y no toda la etapa de Educación Infantil que comprende desde los cero a los seis años, debido a la propia implicación profesional como docente activo en el ciclo. Desde hace una década estoy trabajando diariamente en el aula con el alumnado comprendido entre tres y seis años indistintamente, con sus ilusiones, aprendizajes, demandas, preocupaciones, intereses, curiosidades, progresos, rendimientos, dificultades, etc. Todo ello me ha permitido profundizar de forma exhaustiva en sus concepciones acerca del mundo y todo cuanto les rodea. Esta experiencia profesional y personal me ha despertado la inquietud de conocer si el resto de compañeros y compañeras docentes presentan opiniones similares en cuanto al desarrollo y posterior consolidación de hábitos educativos en la etapa escolar. Esta investigación se ha centrado en la adquisición y afianzamiento de hábitos morales, conductuales, sociales, ambientales, alimenticios, saludables, de lectura, de escritura, tecnológicos, deportivos, de cuidado, higiene y autonomía personal presentes en el currículo de segundo ciclo.

Se ha podido constatar que la importancia de asimilar ciertas normas de comportamiento y hábitos desde las edades más tempranas favorece su proceso integral. Todo lo que el niño o la niña descubren desde muy pequeños lo van “asumiendo” y atribuyendo como un valor en su código ético personal y planteamiento vital. El hecho de interiorizar, por ejemplo, hábitos saludables durante la infancia, facilitará su desarrollo a nivel social, educativo, emocional, personal y natural en su medio más cercano. Por consiguiente, defendemos que resulta esencial para la condición humana el tratamiento de hábitos educativos desde la escuela infantil.

Las actitudes de los infantes permanecen estables en el tiempo siempre que se han adquirido con la implicación de un esfuerzo y voluntad por parte del propio alumnado,

transformándose a continuación en hábitos educativos. Asimismo, los valores y pautas de comportamiento no es lo primero que se manifiesta en los escolares durante la infancia, sino que éstos se van alcanzando a través de la imitación de los adultos y de los comportamientos y tareas que éstos desempeñan. Por ello, inicialmente se ayuda a los niños y niñas a establecer hábitos poco a poco, negociando, amistosamente, a través de normas, consejos y persuasión afectiva. Después, lentamente se les va ayudando a descubrir el significado y el valor de dichos comportamientos. Por todo ello, es esencial la formación de buenos hábitos escolares desde las primeras etapas educativas, creándoles primero un sistema automático de rutinas diarias, que implica un sustancial esfuerzo por parte de los escolares, que después con el tiempo se afianzará como hábito reflexivo.

El objeto de estudio de esta investigación resulta de extremada importancia, debido a que los comportamientos y hábitos que se manifiestan y no se corrigen durante la infancia, perduran a lo largo del tiempo, creando conflictos escolares y sociales durante la vida del sujeto. Por ello, la infancia es el período clave donde se deben enseñar, modular y perfeccionar aquellos hábitos educativos esenciales en el alumnado, con el fin de lograr en ellos una mayor autonomía, respeto y valoración de sí mismos y del mundo que los rodea. Dada la importancia que tiene el desarrollo de hábitos en esta etapa de la educación, se debe lograr una congruencia entre la práctica docente, la reflexión crítica de la actuación docente y la formación diaria de hábitos en el alumnado de dicha etapa.

Este trabajo resulta innovador, puesto que son escasos los estudios e investigaciones que encontramos que tratan de las opiniones de los docentes respecto a los hábitos educativos en el segundo ciclo de Educación Infantil. Por ello es de esperar que este trabajo resulte una aportación valiosa para profundizar en la formación y desarrollo de hábitos en la Educación Infantil.

La Tesis consta de dos partes bien diferenciadas. La primera se ocupa del marco teórico, dividido en seis capítulos dedicados a la etapa de la Educación Infantil. En ella, se delimita

conceptualmente el campo de estudio que versa sobre los aspectos más relevantes de la educación infantil a lo largo de la historia y la naturaleza de los hábitos educativos. La segunda parte aborda la metodología de la investigación. Sintetizamos, a continuación, ambas partes:

1. En la delimitación del “marco teórico” se analiza el objeto de estudio a investigar, respondiendo a las preguntas del tipo: ¿qué conocemos del tema de investigación?, ¿qué publicaciones existen al respecto?, ¿qué perspectivas se han tomado como referencias?, ¿cuáles son los puntos de partida? (Schmelkes, 1996), cuestiones que son desarrolladas en los capítulos que a continuación se describen:

En el primer capítulo se realiza un recorrido de la concepción de la infancia con sus correspondientes antecedentes históricos, pedagógicos y filosóficos, presentando la influencia ejercida por los autores más representativos del mundo clásico a la edad moderna.

Abordamos en el segundo capítulo el estudio de la infancia según los antecedentes históricos, pedagógicos y filosóficos de la educación infantil durante la edad contemporánea.

Planteamos en el capítulo tercero los antecedentes psicológicos más destacados de la educación infantil durante la edad contemporánea.

Desarrollamos en el cuarto capítulo aspectos normativos de la etapa de la educación infantil acontecidos en España. Se han estudiado y revisado los datos más reveladores y característicos de esta etapa educativa, mostrando las diferencias y semejanzas entre las diferentes Leyes Orgánicas implantadas en nuestro país.

Describimos en una quinta fase el desarrollo evolutivo que se manifiesta en el alumnado de Educación Infantil, destacando las características, similitudes, diferencias y avances propios de la edad. Se profundiza sobre todo en el desarrollo físico, psicomotor, cognitivo, lingüístico, de la personalidad, social, afectivo y emocional, influyentes en el crecimiento y formación de las

niñas y niños con edades comprendidas entre cero y seis años, resaltando de forma más significativa las características entre los tres y seis años, ya que es el objeto de nuestro estudio.

El sexto capítulo manifiesta la naturaleza de los diferentes hábitos educativos que se trabajan en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil, divididos en cinco grandes bloques. A saber: los hábitos morales, conductuales y sociales; los hábitos ambientales, alimenticios y saludables; los hábitos de lectura y escritura; los hábitos tecnológicos y deportivos y finalmente, los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal.

2. La segunda parte del trabajo presenta el estudio empírico realizado a los docentes de la loma y la comarca de la provincia de Jaén, comprendiendo el capítulo séptimo y octavo.

El capítulo séptimo aborda el diseño de la investigación. Se describe el contexto de la investigación y se plantea el problema con su objetivo general y específicos. Se enumeran las variables y se formulan las hipótesis de dicha investigación. Se define el modelo y la metodología llevada a cabo en la presente investigación.

En el capítulo octavo se describe el proceso de investigación propiamente dicho. Se describen los análisis estadísticos realizados y se presentan los resultados obtenidos en función de las diferentes técnicas y métodos estadísticos aplicados.

A continuación, se exponen las conclusiones extraídas, las limitaciones y las implicaciones educativas que conlleva el estudio de la investigación desarrollada. En ella se encuentran las valoraciones más relevantes que se han deducido de las opiniones de los docentes de Educación Infantil encuestados. Apuntan al hecho de valorar significativamente la importancia que contienen la aplicación, desarrollo, inculcación y posterior consolidación de hábitos educativos en el segundo ciclo de Educación Infantil para el proceso de aprendizaje del alumnado. Todo ello, creará precedentes positivos y una base sólida que, a lo largo del tiempo, incidirá favorablemente en la futura formación del alumnado. Asimismo, se encuentran mejor valorados el desarrollo de hábitos ambientales, alimenticios, saludables, de lectura, de escritura,

de cuidado, higiene y autonomía personal en las aulas de Educación Infantil, que los hábitos morales, conductuales, sociales, tecnológicos y deportivos, aunque éstos se encuentran bien considerados para el proceso de aprendizaje del alumnado entre tres y seis años.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PEDAGÓGICOS Y FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. DEL MUNDO CLÁSICO A LA EDAD MODERNA

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

En el presente capítulo se realiza un recorrido exhaustivo de la conceptualización de la infancia a nivel histórico, pedagógico y filosófico en el mundo Clásico, la Edad Media y la Edad Moderna. Se señalan los autores más representativos para una delimitación conceptual específica de cada una de las citadas etapas.

En el mundo Clásico, se destacan como autores más relevantes: Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín y Marco Fabio Quintiliano. A lo largo de la Edad Media y la Edad Moderna son relevantes figuras como: Santo Tomás de Aquino, Johann Amos Comenius, John Locke y Jean Jacques Rousseau.

Nuestro pasado permite investigar sobre los hechos que sustentan nuestras actuales teorías, ya que ayuda a comprender mejor la realidad educativa. Resulta interesante conocer que desde la Antigüedad existía una liviana atención a la educación de los niños y niñas, prestándoles una debilitada atención e interés. Se puede señalar como acontecimiento extraordinario, la Atenas Clásica donde predominaba una transparente preocupación por el desarrollo formativo de las niñas y niños interesándose por su crianza y educación.

Conocer la cultura y los momentos históricos más relevantes acontecidos a lo largo de la existencia, nos aproxima sustanciosamente a nuestro presente. Averiguar el origen de la concepción educativa sobre la infancia ha sido una tarea ardua y compleja debido a la escasez de documentos bibliográficos disponibles. No obstante, se considera que la clave se halla en descubrir los puntos de referencia fundamentales. Las investigaciones históricas, filosóficas y educativas han demostrado la relevancia que contiene el estudio de la Educación Infantil en el proceso de aprendizaje de los seres humanos (Young, 1995). Resulta imprescindible señalar la poderosa necesidad de revisar nuestras raíces y, por ello, se ha considerado apropiado realizar un

recorrido histórico, pedagógico y filosófico donde se subrayan los fenómenos, autores y perspectivas más significativas de la Educación Infantil.

2. LA INFANCIA EN EL MUNDO CLÁSICO

La infancia ha sido una etapa poco relevante para los expertos e historiadores, aunque en la actualidad se considera un período clave para el proceso formativo de las futuras generaciones. La estructura de los modelos educativos de la escuela de hoy procede de aquellos métodos de enseñanza desarrollados en épocas anteriores donde sus funciones eran mayoritariamente de carácter asistencial (Gassó, 2001). A lo largo de los siglos, los niños y niñas no disponían de ningún tipo de enseñanza reglada. Se puede vislumbrar que se ha considerado una etapa olvidada, donde las niñas y niños eran poco atendidos académicamente, inhibiendo sus potencialidades. No obstante, se señalan los aspectos más distinguidos donde se ha ejercido una sublime atención a los más pequeños y pequeñas.

Para entender la infancia en el mundo griego, se necesita de las enseñanzas que la Filosofía, la Historia y la Psicología nos ofrecen. Estas disciplinas permiten profundizar con datos sólidos y fiables en la conceptualización de la infancia del mundo clásico. Facilitan datos, lecturas, pensamientos, citas, estudios e investigaciones que nos aproximan de manera más rigurosa al mundo de la infancia. Tanto la Filosofía como la Educación se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. La Filosofía pretende estudiar aquellas inquietudes y misterios que los seres humanos se han planteado y siguen cuestionándose a través de todos los tiempos. Por ello, antes de que la Pedagogía se fragüe como disciplina, existieron grandes filósofos que han reflexionado sobre las cuestiones esenciales de la educación, concretamente de la infancia, siendo éste el tema que nos atañe.

Remontándonos a nuestros orígenes y considerando la importancia de las disciplinas citadas, tomamos como referencia las aportaciones de Zubiri. Es uno de nuestros grandes filósofos y pensadores, el cual destacaba que “los griegos no son nuestros clásicos, más bien nosotros somos los griegos. Es decir, Grecia constituye un elemento formal de las posibilidades de los que somos hoy” (Zubiri, 1963, p. 331). Con este tipo de aportaciones, se disponen de

referencias históricas que ayudan a enfrentarnos y comprender las vicisitudes de la actualidad. Ya en la antigua Grecia, se experimentaron y analizaron aquellas realidades existentes, proporcionando estudios de la infancia que nos introducen y ayudan a comprender ciertas características propias de las niñas y niños en la actualidad.

Las principales fuentes para descubrir las peculiaridades de los niños y niñas del mundo griego se hallaban en personajes célebres tales como los filósofos, los médicos y los legisladores. Éstos se encargaban de constituir las normas de crianza y educación de las niñas y niños, ya que eran las personas dedicadas a conseguir el cumplimiento de la educación, la salud y las normas. Numerosos estudios relacionados con los niños y niñas se han extraído gracias a las aportaciones de los filósofos Platón y Aristóteles en el s. IV a.C. Ellos se dedicaron a examinar los rasgos más característicos que la educación proporcionaba a los niños y niñas, señalando la importancia de la educación en su formación hasta culminar su desarrollo físico y psicológico en la adolescencia. Platón y Aristóteles formulaban doctrinas, leyes y consejos imprescindibles para una adecuada crianza y para llegar a convertirse en unos buenos ciudadanos. Estos sabios consejos orientaban a los adultos, los cuales se encontraban a veces perdidos con los niños y niñas en la compleja tarea de educar (French, 1991). Las bases teóricas del mundo clásico fueron pilares esenciales para el profundo conocimiento y sustento de la etapa a la que hoy denominamos como infancia o, en nuestro caso, Educación Infantil.

Según estas informaciones, se sugiere que las primeras teorías filosóficas y pedagógicas infantiles aparecen en la antigua Grecia con Platón y Aristóteles. Su principal preocupación era la dedicación que se le otorgaba a la educación de los infantes, siendo éste, en la mayoría de los casos, asistencial y maternal. Si profundizamos en el término “infancia” y tomando como referencia a los griegos, se pensaba que la infancia era un momento evolutivo inamovible. Según Golden (1990):

El concepto que el griego tiene de la infancia está determinado por el sentido que tiene del hombre. Y hay que tener en cuenta que los griegos miraban la personalidad del hombre como algo fijo e incambiable, las palabras *nêpios*, *país*, *ephêbos*. (p.12)

Atendiendo a esta definición, se señala que la relación existente que se establece entre el niño o niña con el adulto, será decisiva para su posterior formación. El concepto niña y niño en todas sus acepciones viene determinado por el vínculo que se haya producido con el adulto. Los rasgos de la personalidad que se consoliden en la infancia permanecen durante toda la vida. Por esta razón, resulta relevante desde las primeras edades, incentivar una ordenada educación, ya que estarán forjando su futuro, según la conceptualización que se difundía en el mundo griego, siendo ésta aplicable a nuestros días.

Debemos destacar que la mayoría de los investigadores que han profundizado en la etapa de la infancia del mundo griego, coinciden de forma unánime, al describir la figura de la niña o niño como invisible. A partir del s. IV a. C., comienza a otorgársele importancia a la infancia, proliferando en la escultura y literatura temáticas que aluden a esta etapa. Previamente, pasaban desapercibidas todas las cuestiones de la etapa infantil, ya que no se le prestaba especial relevancia este período evolutivo (infancia).

La formación e identidad de los niños y niñas procede, en gran medida, de la simbiosis que se produzca con el adulto. Por tanto, es necesario que los adultos se preocupen de la importancia de la etapa de la infancia, ya que será clave esta atención para que los niños y niñas se conviertan en personas sensatas. Este proceso de pasar de niño o niña a adulto requiere varias etapas, como nos señala Osborn (1991):

Cabría distinguir cinco etapas en la infancia. La etapa de la niñez que comprende desde el nacimiento a los dos años, es cuando el niño no puede hablar. Esta incapacidad del niño para poder expresar sus necesidades y sentimientos exige una atención más intensa por parte del adulto. En todas estas etapas que el mundo griego designa como *infans*, incapacidad de hablar, y *nepios*, que no puede hablar todavía, está planteando una necesidad de atención al niño antes

de los seis años, puesto que el niño necesita ser introducido en actividades que le motiven y desarrollen. (p.12)

Se demuestra, por tanto, la infancia como la etapa idónea donde las niñas y niños aunque no son capaces de hablar desde el nacimiento, su aprendizaje lingüístico se desarrolla en una pasmosa brevedad si el adulto se preocupa por su desarrollo. Estos datos vislumbran que, en la antigua Grecia se apuntaba de forma muy subliminar, la importancia de la formación, atención y dedicación que se debe ofrecer a las más pequeñas y pequeños por parte de los adultos.

2.1. ALGUNOS AUTORES QUE HAN INFLUIDO EN EL MUNDO CLÁSICO

Los autores con mayor influencia educativa en el mundo griego fueron Sócrates, Platón y Aristóteles. Ellos son considerados como los representantes del “siglo de oro de la filosofía griega” datando desde la mitad del siglo V a.C. hasta la mitad del IV a.C.

No existe unanimidad respecto a los pensamientos que Sócrates sostuvo, aunque se profundizará a continuación en sus enseñanzas más destacables. Las aportaciones mostradas por Sócrates fueron consideradas prestigiosas en el mundo occidental, ya que destacó por su ingenio y excelsa agudeza mental. No obstante, sí que existe un acuerdo en las manifestaciones expuestas por los pensadores Aristóteles y Platón. Estos datos nos ayudan a comprender aún más, los principios filosóficos-educativos donde se sustenta la educación en etapa de la infancia.

A continuación, se exponen de forma exhaustiva, las enseñanzas de varios filósofos que han formado parte de la trayectoria epistemológica del concepto de infancia desde la antigüedad.

2.1.1. SÓCRATES

Sócrates (469-399 a.C.) ha sido considerado como una figura representativa y relevante de las corrientes filosóficas y pedagógicas de la Educación a lo largo de la historia de Occidente. Su propósito educativo pretendía estimular el pensamiento personal y la escucha interior que

existía dentro de cada uno de sus interlocutores, propiciando una reflexión personal. Sócrates sostenía que su habilidad para ayudar a que cada persona conociese su pensamiento interior, procedía de las enseñanzas de las profesiones que su madre y padre ejercían, siendo partera y escultor respectivamente. Consideraba que ésta era la herencia que le habían entregado y se enorgullecía considerablemente de ello. Se autonabraba como un auténtico “partero de almas”, porque extraía de los hombres la enseñanza que llevaban dentro a través de su método, la mayéutica y eliminaba la información innecesaria y banal, potenciando en cada uno, una actitud autodidacta. Su objetivo era extraer las teorías del conocimiento que cada uno poseía, utilizando el valor educativo. Generaba hipótesis con sus interlocutores, para alcanzar nuevas suposiciones. Una vez creadas éstas, procedía a verificarlas. Para comprobarlas, preguntaba de nuevo a su interlocutor el cual debía responder. El objetivo de este método socrático era que cada individuo aprendiera y formara su propio conocimiento, apoyándose en los valores que la Educación ofrecía.

La historia atestigua que en la época de Sócrates, la educación era el medio que se aplicaba a los jóvenes como camino a seguir. El método teórico y educativo de Sócrates residía en profundizar en las enseñanzas que contemplasen el racionalismo ético, la mayéutica y la técnica de la ironía. La ironía de Sócrates consistía en atestiguar su propio desconocimiento para entablar una serie de preguntas que conducían al error de su interlocutor, provocando confianza en la otra persona. Pasó gran parte de su tiempo en los mercados y plazas de Atenas iniciando conversaciones y preguntas con todo aquel que estuviera receptivo. Suscitaba interés a los hombres a través de sus preguntas porque lograban que llegaran por sí mismos a la verdad. Su método era la provocación a través de las preguntas. No le interesaba la política de Atenas pero la respetaba como buen ciudadano. Pensaba que podía ser más útil a la sociedad si se dedicaba a la filosofía en lugar de a la política. La mayoría de sus enseñanzas las conocemos gracias a las obras de Platón, ya que él no escribió ningún libro.

Para Sócrates, alcanzar la solución de los problemas se lograba con el espíritu y razonamiento de cada persona. La inteligencia se consolidaba con la propia virtud personal y no

por las experiencias vividas. Era un claro defensor del camino de la educación como modo de progreso y evolución personal. Priorizaba las tareas del saber aplicadas a la práctica, creando situaciones cotidianas donde se manifestara una relación intrínseca entre teoría y práctica. Este planteamiento socrático, se puede extrapolar a los métodos pedagógicos actuales. Por tanto, hoy en día es interesante desarrollar el ejercicio lógico de la razón para mejorar el análisis, pensamiento y reflexión de los alumnos y alumnas de Educación Infantil a través de las preguntas (Woodruff, 1998). Hay que plantearles situaciones cotidianas en las que apliquen sus propios aprendizajes para la resolución de problemas generándoles una adecuada seguridad en ellos mismos. Por ello, escogemos la frase célebre de Sócrates “sólo sé que no sé nada”, la cual nos indica que se llega a la sabiduría y conocimiento a través de la duda. El primer paso es dudar de aquello que creemos saber sin tener más pruebas que lo que sabemos. Tanto es así, que el alumnado de Educación Infantil se plantea continuamente sus conocimientos para seguir ampliando su formación. Con este autor, se comenzaba un método de enseñanza clave en la formación de hábitos a edades tempranas, analizando cuáles son los más beneficiosos y evitando los perjudiciales para la formación personal, siendo sus guías los adultos. Los alumnos y alumnas de tres a seis años, antes de preocuparse y tener conciencia de sí mismos, comienzan por explorar el mundo que les rodea. Se dedican a preguntar y tratar de hallar respuestas a sus preguntas. Así pues, el docente debe estar preparado para ayudarle a realizar una aproximación ajustada de la realidad, siendo una figura representativa que le ayude a dudar de todo para encontrar aquellas respuestas adecuadas. Siguiendo el método socrático, los maestros y maestras deben prepararse para ser buenos formuladores de preguntas para que su alumnado acceda a las respuestas que investigan y eliminan la información innecesaria.

2.1.2. PLATÓN

La vida del griego Platón transcurrió entre los años 428 y 347 a. C. Nació en Atenas en el seno de una ilustre familia, donde recibió una excelente y esmerada educación. El significado de

su nombre correspondía a aquella persona de “anchas espaldas”. Su familia fue muy influyente en la época dotada de grandes recursos.

Siguiendo las aportaciones de Loshan (1998) podemos conocer la importante figura de Platón en la vida de Sócrates. Éste fue el más famoso de todos los discípulos con los que compartió vastas experiencias, continuos diálogos y profundos conocimientos. Desde su incipiente juventud, mostró gran interés por la figura de Sócrates, siendo el mayor seguidor en todas sus doctrinas, leyes y pensamientos. El propósito de Platón era fundar una Academia en honor a su maestro ya que éste sufrió demasiado por una injusta condena y muerte presenciada por él mismo. La academia pretendía formar y educar hombres justos, leales, sabios, inteligentes, equilibrados y honrados. La figura de Platón era considerada como la suma perfección donde sólo había cabida para un perfecto ateniense. Le fascinaba la conversación y el sentido de lo justo y verdadero.

Aplicando estas cualidades al campo educativo, podemos destacar que Platón consideraba que la educación debía dirigirse hacia el conocimiento de la Verdad y del Bien para favorecer la formación del ser humano. Abogaba por una educación justa que cualquier ciudadano pudiera alcanzar. Su fórmula para poder llegar a una adecuada formación se basaba en la proporcionada relación existente entre cuerpo y alma, comenzando desde la infancia, siendo éste un dato muy interesante. Esta etapa era entendida como eminentemente valiosa y prestigiosa ya que determinaba el futuro comportamiento humano. Siguiendo las enseñanzas de Platón (2008) “la formación que, desde la infancia ejercita al hombre en la virtud y le inspira un vivo deseo de ser un ciudadano perfecto, que sepa gobernar y ser gobernado de acuerdo con la recta justicia” (p.643), podemos interpretar, por tanto, que la educación que Platón sostenía era, desde las edades más tempranas, la formación de hábitos morales y sociales con el objetivo de conseguir bondadosos, sensatos y juiciosos ciudadanos preparados para la vida adulta. Los adultos con juicios firmes y éticos han llevado en sus enseñanzas más tempranas unas doctrinas basadas en principios apropiados sobre la verdad, el bien y la rectitud.

Acudiendo a sus escritos, Platón señalaba (1990) una especial mención y dedicación a los estadios de la infancia. Concretamente, nos centramos entre los tres y seis años, siendo ésta la etapa que responde a lo que hoy entendemos como segundo ciclo de Educación Infantil, tema central de la investigación. Estas edades comprenden, la etapa de la vida donde se desarrolla una socialización a través de juegos con su grupo de iguales, encontrándose el niño y niña preparados para aceptar y asimilar adecuadas normas de disciplina y convivencia. Por ello, la etapa de Educación Infantil es la más recomendada para inculcarles hábitos de conducta, de higiene, sociales, de estudio y morales. En el siguiente y extenso texto de Platón (1993) podemos corroborar como él consideraba la etapa infantil adecuada para enseñarles una intrínseca escala de hábitos, virtudes, normas, valores y la corrección de éstos sino los cumplen, siendo los adultos (padres, madres, maestros) los encargados de corregirles:

Porque, si existe y es algo único, no se trata de la carpintería ni de la técnica metalúrgica ni de la alfarería, sino de la justicia, de la sensatez y de la obediencia a la ley divina, y, en resumen, esto como unidad es lo que proclamo que es la virtud del hombre. Si existe eso de lo que deben participar todos, de acuerdo con ello debe obrar todo hombre, siempre que quiera aprender o hacer cualquier cosa, y sin ello, no; y al que no participe es preciso enseñárselo y castigarle, tanto si es niño, como si es hombre o mujer, hasta que por medio del castigo se haga mejor, y al que no obedezca, por más que se le castigue y enseñe, hay que echarle de la ciudad o matarle como si se tratase de un incurable. Si esto es así y, siendo así, los hombres de bien enseñan las demás cosas a sus hijos, pero ésta no, observa qué extrañas resultan las personas de bien (...). Empezando desde la infancia, a lo largo de toda la vida les enseñan y aconsejan. Tan pronto como uno comprende lo que se dice, la nodriza, la madre, el pedagogo y el propio padre batallan por ello, para que el niño sea lo mejor posible; le enseñan, en concreto, la manera de obrar y decir y le muestran que esto es justo, y aquello injusto, que eso es hermoso, y eso otro feo, que una cosa es piadosa, y otra impía, y “haz estas cosas, no hagas esas”. Y a veces él obedece de buen grado, pero si no, como a un tallo torcido o curvado lo enderezan con amenazas y golpes. Después de eso, al enviarlo a un maestro, le recomiendan mucho más que se cuide de la buena formación de los niños que de la enseñanza de las letras o de la cítara. Y los maestros se cuidan de estas cosas, y después de que los niños aprenden las letras y están en estado de comprender los escritos como antes lo hablado, los colocan en los bancos de la

escuela para leer los poemas de los buenos poetas y les obligan a aprendérselos de memoria. En ellos hay muchas exhortaciones, muchas digresiones y elogios y encomios de los virtuosos hombres de antaño, para que el muchacho, con emulación, los imite y desee hacerse su semejante. Y, a su vez, los citaristas se cuidan, de igual modo, de la sensatez y procuran que los jóvenes no obren ningún mal. Además de esto, una vez que han aprendido a tocar la cítara, les enseñan los poemas de buenos poetas líricos, adaptándolos a la música de cítara, y fuerzan a las almas de sus discípulos a hacerse familiares los ritmos y las armonías, para que sean más suaves y más eurítmicos y más equilibrados, y, con ello, sean útiles en su hablar y obrar. Porque toda vida humana necesita de la eutimia y del equilibrio. Luego, los envían aún al maestro de gimnasia, para que, con un cuerpo mejor, sirvan a un propósito que sea valioso y no se vean obligados, por su debilidad corporal, a desfallecer en las guerras y en las otras acciones. Y esto lo hacen los que tienen más posibilidades, como son los más ricos. Sus hijos empiezan a frecuentar las escuelas en la edad más temprana, y las dejan muy tarde. Cuando se separan de sus maestros, la ciudad a su vez les obliga a aprender las leyes y a vivir de acuerdo con ellas, para que no obren cada uno de ellos a su antojo. (325a-326d)

Platón era un claro defensor de la educación fuera de la familia porque suponía que las madres y padres presentaban menos recursos restrictivos para una adecuada educación de sus hijas e hijos. No obstante, la responsabilidad de educar procedía de todos los miembros educativos, desde el pedagogo, la nodriza, la madre o el padre. Los maestros especialistas debían encargarse, además de corregirles en los incorrectos actos, a tocar la cítara, recitar poemas y las letras entre otras enseñanzas. Abogaba por una educación donde el aprendizaje fuera obligatorio y el castigo, si fuera necesario para crear nobles y justos ciudadanos, se propinara. Remarcaba que la infancia era la etapa clave para inculcar hábitos y normas sociales en los niños y niñas al asistir a la escuela donde se le formaban en otras disciplinas, ejercitando la memoria, aprendiendo nuevos saberes y desarrollando nuevas habilidades y destrezas. Todas estas enseñanzas, tendrían excelentes resultados en la futura convivencia de las ciudades. Este texto nos muestra la defensa tan relevante que realizaba Platón por la enseñanza desde la infancia, considerando sus aprendizajes como esenciales en la completa formación de las alumnas y alumnos. Al igual que había que enseñarles, se les debía corregir y amonestar cuando no actuaban adecuadamente. Era imprescindible formar a los niños y niñas en artes esenciales para

adquirir una formación completa del individuo tales como la música y la gimnasia. Los primeros en alcanzar un cuerpo vigoroso y atlético, se les consideraban aptos, siendo en la mayoría de las ocasiones, los pertenecientes a las clases adineradas. Estas enseñanzas complementaban tanto la formación de la mente como del alma, alcanzando un equilibrio en el ser. No se podía obviar estas disciplinas ya que crearían seres más perfectos, maduros y competentes. Este tipo de disciplinas eran adquiridas gracias a la función de los maestros especialistas. La tarea de educar era considerada como muy valiosa desde la infancia.

La infancia era el primer momento donde a las niñas y niños se les enseñaban formal y disciplinadamente aunque continuaban su formación durante toda la vida. Las escuelas eran medios de rigidez e inspección didáctica. Los encargados de ello eran los profesionales de la educación, los cuales debían corregirles, orientarles para crear hombres de bien, justos, utilizando los métodos y doctrinas adecuadas incidiendo en los componentes espirituales, intelectuales y artísticos. En realidad, aunque se empieza en la infancia la enseñanza propiamente dicha, toda la vida se continúa aprendiendo e instruyéndose. Platón consideraba que la educación debía estar en consonancia con el fin que se quisiera alcanzar, puesto que si se querían conseguir hombres ecuanímes había que desarrollar estas cualidades para realizar un bien a la sociedad. Si se pretendía educar banqueros por ejemplo, la educación se debía enfocar en esta dirección. Un buen método didáctico era, a modo de ejemplo, de los tres a los seis años, a través de fábulas y cuentos instructivos, donde predominara el juego dirigido y controlado. Deducimos, por tanto, que desde Platón ya comenzamos a vislumbrar pautas de actuación docente para favorecer el proceso educativo del alumnado desde la infancia, resultando importante mencionada etapa educativa.

La perspectiva educativa que proponía Platón era una auténtica actuación para el desarrollo de la persona y los conocimientos correspondientes a su edad. Se preocupaba por el plausible desarrollo de los primeros años, tanto en cuestiones de crianza como educativas. Cada familia tenía un peculiar y propio concepto de educación. Las ciudades griegas no presentaban una norma legal que regulase la educación, situación que alarmaba a Platón. Esta tendencia

aparece reflejada en las Leyes de Platón (1999) que mostramos a continuación, donde nos narra la verdadera importancia que atribuía a la tarea educativa desde las primeras edades.

Y una vez ya nacidos los hijos varones o hembras, a continuación supongo yo que lo mejor para nosotros sería hablar de su crianza y educación, temas éstos que es absolutamente imposible que queden omitidos y el tratamiento de los cuales tendrá más bien el aspecto de una instrucción o recomendación que el de una legislación. (788 a)

Platón (1999) abogaba por la importancia de la asistencia regular y obligatoria a las escuelas de los hijos e hijas desde las edades más tempranas, independientemente de las opiniones de las familias. Además, señalaba la no distinción en el trato correctivo por ser niño o niña, ya que para él, la enseñanza era una cuestión relevante para su formación como individuos virtuosos. Por tanto, Platón (1999) afirmaba:

Y que en todos estos lugares unos maestros de cada cosa, extranjeros residentes allí a quienes se haya persuadido a ello por dinero, enseñen a los alumnos todas cuantas disciplinas existen en relación con la guerra y también con la música, pero que no vaya a ser que el padre que quiera, mande al hijo y el que no, le haga renunciar a la educación, sino que, lo dicho, todo hijo de vecino, dentro de lo posible, ha de ser educado de modo obligatorio como quien pertenece más a la ciudad que a sus propios progenitores. Y también con respecto a las hembras mi legislación prescribiría todo lo mismo que en relación con los varones, que es necesario que también las hembras se adiestren del mismo modo. (804, c-d)

En definitiva, a Platón se le ha atribuido la definición de los conceptos de pedagogía más importantes, tales como la educación y la enseñanza. Asimismo, se distinguió por la aportación del juego como medio esencial de educación y determinó las necesidades y las exigencias fundamentales de las personas que se dedicaban a la función educativa. Platón estableció la educación como soporte básico para alcanzar lo que él entendía como el “Sumo Bien”, donde tenía cabida el equilibrio entre el cuerpo y el alma preparándose para una sociedad justa futura. A partir de este magnífico filósofo, podemos encontrar testimonios extraordinarios que aluden a la imperiosa necesidad de formar y educar desde la infancia.

2.1.3. ARISTÓTELES

El nacimiento de Aristóteles fue en Estagira, en el año 384 a. C. Fue fiel discípulo de Platón y a los diecisiete años ingresó en su Academia, donde adquirió sus doctrinas y enseñanzas. Difundió sus enseñanzas y sabidurías hasta su muerte siendo ésta en el año 347.

Este autor fue considerado distinguido en las tendencias educativas de su tiempo debido a su carácter novedoso y ético. Fue un hombre dedicado y preocupado por los problemas educativos surgidos en la época. Su misión principal era crear hombres libres y justos. Sus mejores aportaciones se encuadran en el plano conductual y cognitivo para el desarrollo del niño y niña hasta llegando a convertirse en un honesto adulto. Su trayectoria profesional obtuvo un gran éxito tras atender y tratar la educación del hijo de un poderoso llamado Filipo de Macedonia, muy influyente en la época. Este alumno se llamaba Alejandro. Logró fundar una academia llamada “El Liceo” donde formularía y aplicaría sus enfoques educativos. Fundadas estas dos instituciones, “El Liceo” y “La Academia”, Aristóteles practicaba en ellas sus doctrinas magistrales y ejercía sus funciones pedagógicas.

Para profundizar en el pensamiento didáctico de Aristóteles se muestran las aportaciones de Naval (1992) donde destaca que “la educación para Aristóteles era la actividad humana que, utilizando como instrumento el lenguaje, y empleando recursos retóricos y poéticos, es ocasión de suscitar hábitos morales y allanar los obstáculos para comunicar la verdad” (p.34). Por tanto, se matiza que la etapa de Educación Infantil es la etapa primordial para la formación y posterior consolidación de los hábitos educativos en el alumnado. Alcanzar una escala de valores y actitudes resultan imprescindibles para una óptima educación presente y futura. Aristóteles destacó de manera contundente, la importancia de formar hábitos en la infancia como una base sólida que les asegura el ser buenos hombres y mujeres en el futuro.

El objeto de estudio de la Tesis versa sobre los hábitos educativos en Educación Infantil, tema que aborda este gran pensador filósofo. Especial interés nos merece las temáticas descritas

ya que delimita y clasifica de forma pormenorizada la naturaleza de los hábitos. Aristóteles (1985) es el primer autor que sistematiza una teoría de hábitos entendidos del siguiente modo:

Existen, pues, dos clases de virtud, la dianoética y la ética. La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre, como lo indica el nombre que varía ligeramente del de “costumbre”. De este hecho resulta claro que ninguna de las virtudes éticas se produce en nosotros por naturaleza, puesto que ninguna cosa que existe por naturaleza se modifica por costumbre. Así la piedra que se mueve por naturaleza hacia abajo, no podría ser acostumbrada a moverse hacia arriba, aunque se intentara acostumbrarla lanzándola hacia arriba innumerables veces; ni el fuego, hacia abajo; ni ninguna otra cosa, de cierta naturaleza, podría acostumbrarse a ser de otra manera. De ahí que las virtudes no se produzcan ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que nuestro natural pueda recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre. (1103a-1126)

Estas aportaciones Aristotélicas, nos incitan a pensar que los niños y niñas que tienen adquirida una virtud no siendo la apropiada, el único mecanismo existente para modificarlo es a través de la acción repetida. Crear un nuevo hábito para modificar otro incorrecto, es un mecanismo del que dispone el docente en su tarea educativa. Por ello, cuando un alumno o alumna no ejerce una apropiada acción ante una situación cotidiana, la solución se halla en modificar su acto a través de la repetición de acciones hasta que se conviertan en hábitos orientados por las pautas del profesorado. Resulta interesante perfeccionar desde las primeras edades, las virtudes y alejarse de los vicios infundados.

Aristóteles mencionaba explícitamente la importancia de la adquisición de hábitos por parte del niño o niña para llegar a formar a hombres sabios, cultos e inteligentes desde la infancia. La presencia de hábitos en la niña o niño favorece su crecimiento personal, corrigiendo aquellos mal interiorizados y reforzando los aplicados correctamente. El momento idóneo para aplicar este tipo de correcciones es durante la infancia, donde los niños y niñas se encuentran formando su comportamiento. En cuanto a los hábitos, Aristóteles (1994) sugería lo siguiente:

Ahora bien, buenos y dignos llegan a ser los hombres gracias a tres factores, y esto tres son la naturaleza, el hábito y la razón. Efectivamente, primero hay que ser hombre por naturaleza y no otro animal cualquiera, y por tanto con cierta cualidad de cuerpo y alma. Pero hay algunas cualidades que no sirve de nada poseerlas de nacimiento, pues los hábitos las hacen cambiar. Algunas cualidades, en efecto, por naturaleza son susceptibles, a través de los hábitos, de inclinarse hacia lo peor y hacia lo mejor. Los demás animales viven principalmente guiados por la naturaleza; algunos, en pequeña medida, también por los hábitos; pero el hombre además es guiado por la razón; él solo posee razón, de modo que es necesario que estos tres factores se armonicen uno con el otro. Muchas veces, efectivamente, los hombres actúan mediante la razón en contra de los hábitos y de la naturaleza, si están convencidos de que es mejor actuar de otra manera. Hemos determinado más arriba qué características deben tener los ciudadanos que se dejen manejar más fácilmente por el legislador. El resto es obra de la educación, pues se aprenden unas cosas por la costumbre y otras por la enseñanza oída. (pp.1332b)

Las virtudes ocupan un lugar relevante en la personalidad del ser humano. Según Aristóteles (1985) la esencia de la virtud se encuentra en nuestra actitud frente a las situaciones que se nos plantean, actuando en torno a lo que se entiende por bien o por mal, como podemos apreciar en el siguiente texto:

Por tanto, ni las virtudes ni los vicios son pasiones, porque no se nos llama buenos o malos por nuestras pasiones, sino por nuestras virtudes y nuestros vicios; y se nos elogia o censura no por nuestras pasiones, sino por nuestras virtudes y vicios. Además, nos encolerizamos o tememos sin elección deliberada, mientras que las virtudes son una especie de elecciones o no se adquieren sin elección. Finalmente, por lo que respecta a las pasiones se dice que nos mueven, pero en cuanto a las virtudes y vicios se dice no que nos mueven, sino que nos disponen de cierta manera. (...). Por estas razones, tampoco son facultades; pues, ni se nos llaman buenos o malos por ser simplemente capaces de sentir las pasiones, ni se nos elogia o censura. Además, es por naturaleza como tenemos esta facultad, pero no somos buenos o malos por naturaleza. Así pues, si las virtudes no son ni pasiones ni facultades, sólo resta que sean modos de ser. (1106a-1115)

Este texto sugiere que la virtud es la encargada de dirigir las acciones hacia lo bueno o malo. El niño o niña es el encargado de conducir sus virtudes, alcanzando una adecuada

dirección en sus actividades cotidianas, ayudado por los adultos que se encargan de custodiar su educación. Para ello, es necesario del asesoramiento del adulto, como puede ser el profesorado.

En la misma línea, las virtudes son entendidas como aquellos hábitos morales que perfeccionan al hombre. En la obra de *Ética a Nicómaco*, podemos observar que “las virtudes, las adquirimos desde el principio por medio del ejercicio, como ocurre igualmente en las diferentes artes y en los diversos oficios” (Aristóteles, 1977, p.1). Para los infantes, resulta necesaria la formación de capacidades desde su más tierna infancia. Aristóteles nos ofrecía un amplio catálogo en su obra *La Gran Ética*. A modo de ejemplo se destacan las siguientes: la mansedumbre aparece explícita en el capítulo veintidós, en el veintitrés, la liberalidad y la magnanimidad en el capítulo veinticinco. La modestia, la urbanidad, la amistad y la veracidad en los capítulos veintinueve, treinta, treinta y uno y treinta y dos respectivamente. De entre todas éstas, Aristóteles resaltaba con especial énfasis, la justicia, la equidad, la amistad y la prudencia como esenciales en cualquier formación humana. Todas estas virtudes son esenciales para conseguir niños, niñas y futuros ciudadanos honestos y preparados para un adecuado desenvolvimiento en su mundo más cercano. Además de todas estas virtudes, capacidades y potencialidades conductuales, se ha de añadir que los hábitos intelectuales sólo se encargaban de moldear al hombre en algunas de sus facultades pero no en todas como lo realizaban por ejemplo, los hábitos morales.

Para clarificar los hábitos expuestos, presentamos el siguiente esquema ofrecido por García y García (2012), donde expone una clasificación aristotélica relacionada con los *buenos hábitos*, que hoy día, se podría aplicar en las aulas de Educación Infantil:

- Hábitos entitativos: son los que corresponden a uno mismo
- Hábitos operativos:
 - + Hábitos Dianoéticos o intelectuales, los cuales son los hábitos de la razón práctica:
 - Especulativos: sabiduría, entendimiento y ciencia.
 - Prácticos: arte y prudencia.
 - + Hábitos éticos o morales, pudiendo ser:

- Racionales: justicia.
- Sensibles: fortaleza y templanza. (p.89)

Estos hábitos han de ser inculcados a los alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Infantil a través de las actividades, tareas y prácticas cotidianas propuestas por el docente. Éste no debe limitarse a instruir, sino a deleitar, motivar, incentivar, hacer verosímil lo verdadero y atractiva la virtud, para suscitar en la alumna y alumno el deseo de obrar bien. Para conseguir este tipo de virtudes, es necesario aplicar la retórica, un arte único, donde el profesorado es el verdadero profesional capaz de llevarla a cabo. Aristóteles describía que la función del profesorado era esencial junto al poder de persuasión que puede transmitirle a sus discentes. Los profesores y profesoras deben ser verdaderos retóricos con sus palabras para captar la atención de los alumnos y alumnas para reconducirlos, si fuera necesario, logrando verdaderas personas ejemplares y dignas para el futuro.

Al profundizar en el sentido estricto de la educación para Aristóteles, se toman como referencia varias de sus obras. En las obras, concretamente en la parte de la Gran Ética de Aristóteles (1977), se muestra cómo se puede educar las virtudes desde pequeños, y para ello, los profesores y profesoras son los agentes responsables de su desarrollo. En el capítulo IX denominado como “el defecto y el exceso son lo contrario del término medio que consiste la virtud” se manifiesta la imperiosa necesidad de mostrar las virtudes de las niñas y niños, dirigiéndolos y corrigiéndolos para encontrar el camino correcto entre ambos extremos de las cosas, situaciones y defectos.

De esta manera, pues, hemos analizado la naturaleza de la virtud, porque en efecto, parece ser una moderación o término medio de los afectos o sentimientos espontáneos. De manera que quien quiera ser estimado por su carácter moral debe guardar una moderación y una templanza en cada uno de sus espontáneos sentimientos o afectos. (cap. IX)

En la misma dirección, en la obra de Política de Aristóteles (1986) se recomienda cuales eran las materias instrumentales básicas a desarrollar con los alumnos y alumnas en el proceso de

enseñanza. Su aprendizaje debía efectuarse mediante la acción repetida y el ejercicio incesante de estas disciplinas, asimilando los objetos de estudio de cada una de ellas.

Son cuatro las disciplinas que generalmente se suelen enseñar en la educación: la de leer y escribir, la gimnástica, la música y, en cuarto lugar, algunas veces el dibujo. El arte de leer y escribir y el dibujo por ser útiles para la vida y por sus múltiples aplicaciones; la gimnástica porque contribuye a desarrollar la hombría; en cuanto a la música, uno podría preguntarse el motivo de su inclusión. Ahora la mayoría la cultivan por placer. (p.3)

Por consiguiente, otro texto interesante de la obra Política, sugería la clave del planteamiento de Aristóteles y puntualizaba aquellos elementos esenciales de una eficaz educación, incidiendo en la transmisión y consolidación de hábitos a edades tempranas. Desde las doctrinas Aristotélicas, se vislumbra la importancia que conlleva la asimilación y ejercitación de los hábitos en los más pequeños para su educación. Para ello, Aristóteles (1977) indicaba:

Hemos determinado anteriormente que esto requiere naturaleza, hábito y razón, y entre estas cosas también hemos decidido qué particular cualidad de la naturaleza debían poseer los hombres; pero nos queda por someter a nuestra consideración si los hombres han de ser educados primero por medio de la razón o por medio de los hábitos. (p.13)

Además, el texto del libro VIII de la Política de Aristóteles (1983) titulado como “la educación de los jóvenes”, expone que los hábitos deben afianzarse desde la infancia para conseguir hombres libres y con criterio. Todos los hábitos que deben obtener los niños y niñas conviene que comiencen desde la más tierna edad, estructurados por grados o fases, desde lo más simple a lo más complejo. Por ejemplo, a un niño o niña no se le puede exigir un esfuerzo que exceda sus posibilidades como niño, ya que sus músculos serían incapaces de responder y se inhibiría su crecimiento normal. Se les puede demandar la suficiente atención y esfuerzo para la realización de sus tareas, facilitando su desarrollo intelectual y evitando la pereza intrínseca. A las niñas y niños se les debe estimular hacia el movimiento empleando diversos medios, sobre todo el juego simbólico y dirigido. Los encargados de este tipo de práctica educativa son los maestros y maestras, los cuales deben vigilar con esmero y exponer atractivos cuentos que

capten la atención del alumnado. El objetivo de esta preparación es la capacitación laboral en su futuro. Todo esto debe ejercitarse y conseguirse con el fin de prepararse para los trabajos que más tarde les esperan. No es recomendable la inhibición de gritos y lágrimas ya que impiden la expresión de este tipo de emociones, fuentes de aprendizaje individual y colectivo. Es digno que las niñas y niños estén en sus casas familiares hasta los siete años, ya que recibirán una educación básica por parte de las familias. Alejar cualquier acto que perjudique su educación para conseguir ciudadanos dignos y libres sería ideal. Por tanto, recordemos que para Platón cuanto antes el hijo o hija acudiera a las escuelas favorecía su proceso de formación; sin embargo, Aristóteles pensaba de forma diferente. Consideraba relevante la formación familiar hasta los siete años, ya que percibiría enseñanzas, normas, hábitos y aprendizajes que la institución educativa no podía para ofrecerles.

Aristóteles se inclinaba por una formación que tuviese sus inicios desde muy temprano, ya que las niñas y niños poseen unas cualidades y características innatas que debían ser cultivadas y moldeadas desde el primer momento. Él fue el primero en definir al niño o niña como individuo con sus propias características. Entendía, al igual que Platón, que la educación cobraba una enorme importancia más que por el propio interés del niño o niña, por el beneficio del Estado. El objetivo prioritario de la educación era corresponder al pueblo con honestos y justos hombres, que defendieran el Estado al que pertenecían. Aristóteles (1983) manifestaba que:

Al mismo tiempo, tampoco debe pensarse que ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada ciudadano es una parte de la ciudad, y el cuidado del todo. También en eso se podría alabar a los macedonios, pues dedican la mayor atención a los niños y hacen de ella asunto de interés público. Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. Actualmente, en efecto, se discute sobre estos temas, pues no todos aceptan que haya que enseñar lo mismo a los jóvenes, ni en cuanto a la virtud, ni en cuanto a la vida mejor, ni está claro si conviene atender más a la inteligencia que al carácter del alma. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no

está claro si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario. (pp. 1337 a-b)

Los alumnos y alumnas de Educación Infantil han de instruirse siendo felices y ya, en palabras de Aristóteles, se percibía esta disposición natural por el aprendizaje. El fin último de cualquier docente es que su proceso de enseñanza sea óptimo en todas sus dimensiones. Aristóteles sostenía que si se preguntaba a cualquier persona qué es lo que más deseaba, se obtendría una respuesta unánime: todos deseamos, por encima de cualquier otra cosa, ser felices. De este modo, la felicidad tiene sentido como fin último para el ser humano, se desea por sí misma y no en función de otra cosa. Aristóteles (1989) mostraba que:

Mientras que los honores, el placer, el entendimiento y toda virtud los deseamos ciertamente por sí mismos (...) pero también los deseamos en vista de la felicidad, pues creemos ser felices por medio de ellos. En cambio nadie busca la felicidad por estas cosas. (pp. 1097a27-1097b5)

Hay que tener en cuenta que, Aristóteles habló de diferentes períodos educativos en la etapa de infantil y determinó diferentes acciones para cada uno de esos periodos. Subrayó con especial atención a las actividades y formación que se debían aplicar para evitar un anómalo crecimiento en los infantes. Existían dos etapas en los niños o niñas. El primero abarcaría hasta los dos años, donde se debía de exponer a los bebés a situaciones gélidas para ser más fuertes como adultos. Y, una segunda etapa comprendida entre los dos y cinco años, donde había que planificar actividades lúdicas para desarrollar el intelecto y preparar a los niños y niñas para la vida adulta. Se advierte, por tanto, una dedicación y preocupación hacia la infancia considerable. Aristóteles (1986) defendía que:

También es conveniente habituarlos en seguida al frío desde muy niños; pues esto es muy provechoso para su salud y para las campañas militares. De aquí que en muchos pueblos bárbaros existe la costumbre, en unos, de sumergir en un río helado a los recién nacidos, y en otros de vestirlos con poca ropa, como entre los celtas. Pues a todo lo que se les pueda acostumbrar en el momento mismo de comenzar su vida, es mejor acostumbrarlo, pero acostumbrarlos paulatinamente; y la constitución de los niños, por su calor, está bien dotada

para la resistencia a los fríos. Así pues, en la primera etapa, conviene realizar estos cuidados y los similares a éstos. En la edad que sigue a esta, hasta los cinco años, durante la cual no es todavía bueno iniciarlos en ningún aprendizaje ni en los trabajos obligatorios con el fin de que no impidan el crecimiento, debe conseguirse el movimiento necesario para evitar la indolencia de sus cuerpos; y hay que procurarlo mediante diversas actividades y mediante el juego. Los juegos no deben ser impropios de gente noble, ni fatigosos, ni lánguidos. En cuanto a los relatos históricos y los mitos, cuáles deben escuchar los niños de esa edad, que se ocupen de ello los magistrados llamados inspectores de niños; pues todas esas narraciones han de preparar el camino para sus ocupaciones futuras. Por ello los juegos serán en su mayoría imitaciones de lo que luego van a hacer en serio. (1336a)

Por tanto, se concluye con las aportaciones de Aristóteles emitidas a través de sus textos, la gran importancia que atribuía a la idea del desarrollo armónico de la personalidad del niño y niña, incluyendo el valor que proporciona la educación física. Destacó, lo que hoy entendemos como la etapa de Educación Infantil, siendo éste un período principal y valioso para la formación de la persona. La educación de las niñas y niños era el objeto de estudio del legislador, preocupándose por la rectitud de las enseñanzas. Se interesó por el alcance de la virtud de los estudiantes para conseguir de ellos hombres virtuosos, equilibrados y justos con la ayuda de la familia y, posteriormente, la escuela. Aristóteles pensaba que la felicidad de los individuos se adquiriría a través de la educación y con el desarrollo de la actividad espiritual personal. Si eran niños y niñas imperfectos, podrían convertirse en considerados, respetados y cumplidores ciudadanos basándose en las enseñanzas proporcionadas por la educación. El trabajo intelectual propio y el estudio de disciplinas tales como las matemáticas y la gramática potenciaban las facultades intelectuales de los niños. Esta labor educativa debía realizarse desde la infancia con el fin de conseguir hombres libres y justos en la vida adulta, que sirvieran a la sociedad.

Se recalca, por tanto, que el proceso de aprendizaje no finaliza nunca ya que los seres humanos estamos predispuestos al continuo desarrollo del intelecto y a la continua formación, iniciándose desde la infancia. Este aprendizaje aumenta mediante el ejercicio y la práctica. Las personas llegarán a ser buenas practicando las virtudes. La práctica es la fuente de todo

conocimiento. En la actualidad, existen metodologías y enseñanzas que se están desarrollando fundamentadas en las teorías de Aristóteles. Por ejemplo, los programas de educación moral, cívica, social y en valores que se aplican en Educación Infantil, los cuales ofrecen excelentes resultados. En definitiva, el carácter del alumnado se va moldeando desde las actitudes y experiencias de la infancia, la consolidación de hábitos y las pautas conductuales que se manifiestan en el ser humano para llegar a ser un hombre digno, honrado, bueno, honesto y justo.

2.1.4. SAN AGUSTÍN

San Agustín nació en Tagaste en la provincia de Numidia en el año 354 y murió en el año 430. Desde su niñez sentía un gran desasosiego interior y una inquietud filosófica y religiosa que le hacía investigar y reflexionar sobre temas trascendentales con carácter educativo. Pertenecía a una familia media con menor poder adquisitivo que Platón. Se convirtió en un excelente profesor de retórica ya que utilizaba técnicas novedosas para su tiempo, captando la atención completa de sus oyentes. Llegó a convertirse al cristianismo en el año 387, dato interesante que será reflejado en sus obras. Regresó a su país donde se estableció en Hipona con un grupo de amigos. Allí fundó una comunidad con unos determinados ideales concretamente, la oración y el estudio. Fue un gran pensador de su tiempo. Su extraordinaria vocación filosófica y educativa surgió con las lecturas de Cicerón.

San Agustín destacaba por ser un gran orador y conmovía con sus palabras. Presentó una extensa producción literaria, destacando por su interés educativo y magistral fundamentalmente con dos obras, las cuales eran: *De Magistro* y *de Doctrina Christiana*.

Para ser un buen docente y atraer la atención del alumnado es necesario propiciar una adecuada oratoria, conmoviendo y captando el interés con las palabras empleadas. Esta particularidad la señalaba San Agustín (1957) en su obra de *Doctrina Christiana* resaltaba la importancia de poder enseñar, deleitar y educar a través de la demagogia. Los profesionales de la educación deben cumplir con estas cualidades para ser brillantes en su actividad docente, ya que:

“aquel será elocuente que pudiese decir las cosas pequeñas con sencillez, las medianas con moderación y las grandes con sublimidad” (San Agustín, 1957, p. 305). El hecho educativo se compone de destrezas persuasivas como señalaba San Agustín en sus escritos. El profesorado debe ser aquel profesional que ayude a consolidar los hábitos y aprendizajes de los alumnos y alumnas para dignificar a la persona. Su función básica debería ser el generar aquellos ambientes y situaciones educativas que posibiliten los requisitos necesarios para que el aprendizaje se consolide. Para ejercer la función docente en esta dirección, se ha de practicar aquellas características que San Agustín ya efectuaba tales como una adecuada retórica que facilite la atención y entendimiento por parte de los estudiantes.

Siguiendo las aportaciones de San Agustín (1995) y aplicando sus teorías a la actualidad, las personas que se encargan de escuchar, en nuestro caso los escolares, deben sentirse seducidos por la persona que emite sus doctrinas. Esta acción produce en el alumnado la imperiosa necesidad de aprender todo aquello que el profesorado elabore, planifique y organice, desarrollando un adecuado proceso de aprendizaje. En Educación Infantil, la oratoria cobra protagonismo, ya que los infantes asimilan la información por la capacidad que disponga el docente de transmitir entusiasmo, interés y motivación. Por tanto, el orador (docente) debe conmover e incentivar a los que escuchan con una participación activa en sus actuaciones pedagógicas.

La epistemología de San Agustín se basaba en nociones manifestadas por Platón donde los signos tales como las palabras, son símbolos a través de los cuales se exteriorizan los aprendizajes que posee la persona. Estos conocimientos son mostrados a alguien que desde fuera se los está provocando, aunque están dirigidos por el maestro interior llamado Dios. La base conceptual de San Agustín se fundamentaba en una pedagogía interna y trascendental de la persona, atribuyendo a la función docente gran parte de responsabilidad en la educación de los estudiantes. Consideraba al maestro como la persona externa que actuaba como un agricultor que está preparando el terreno con las condiciones necesarias para que el fruto germine, siendo éste el aprendizaje adquirido por el alumnado. El momento de brotar, era el período en el cual el

alumnado debía interrelacionar aquello que conocía con lo nuevo que se le estaba enseñando desde el exterior. San Agustín pensaba que el docente era un agente imprescindible en la tarea de educar. Se dedica el libro IV De Doctrina Christiana a concretar todos estos aspectos necesarios que un docente debe tener presentes y las habilidades prioritarias para enseñar a los alumnos y alumnas a aprender por ellos mismos, siendo verdaderos autodidactas.

Para San Agustín, la sabiduría se originaba a través del conocimiento de uno mismo, causa que necesitaba la particularidad de crear aquellos espacios y actividades adecuadas que provocaran una reflexión individual de sus conductas para conseguir un equilibrio emocional, personal y formativo.

Al tomar como referencia las Confesiones de San Agustín, se percibe su imagen como un gran pedagogo interior. Fue pastor y educador de su acción evangelizadora y educativa para llegar a una ascensión divina, en la que el ser humano se enriquecía de todo cuanto sentía. Si se extrapolan estas características a la actualidad, se destaca la importancia de inculcar hábitos y conductas deseables perdurables en el tiempo durante la infancia, ya que el alumnado aprende de todo cuanto le rodea. Estas enseñanzas obtendrán logros educativos muy gratos.

Se destaca la educación agustiniana la doctrina del conocimiento como iluminación que se lleva a cabo por el maestro interior, propio de la reflexión personal. El docente debe proporcionar aquellas experiencias educativas que potencien la concienciación de los niños y niñas respecto a sus actos transmitidos a través de las actividades. A su vez, merece especial atención la figura del maestro exterior, donde su función oratoria es de suma importancia. Éste no sólo tiene que poseer un alto grado de conocimiento, sino que además, debe presentarlo a su alumnado de manera que los instruya, deleite y conmueva, favoreciendo así, el conocimiento de la verdad y luchan por mantenerla en sus acciones cotidianas.

2.1.5. MARCO FABIO QUINTILIANO

Marco Fabio Quintiliano nació en Calagurris, Circa en el año 39 y murió en Roma en el año 95. Fue un excelente retórico y digno pedagogo hispanorromano. Dedicó gran parte de su vida a divulgar sus enseñanzas.

Escribió un tratado denominado *Sobre la educación del orador*, el cual destacó por su aportación en la formación de los fundamentos de la teoría de la Educación Infantil. Subrayaba la importancia del entorno y la influencia que ésta ejercía sobre la formación de las primeras representaciones en los niños y niñas para su posterior conocimiento. Atribuía especial mención a la realización de actividades sistemáticas con los infantes antes de asistir a la escuela. Señalaba que estas actividades debían ejercerse en un clima alegre y distendido, donde se despertara el interés, entusiasmo y motivación hacia el conocimiento y todo cuanto que les rodeaban.

Las teorías de Quintiliano (1942) defendían el carácter estricto y disciplinado de la enseñanza, coincidiendo con las doctrinas de los filósofos griegos. Exponía que la abundancia y la vida fácil era un obstáculo en la educación de los hijos, ya que una crianza blanda y permisiva, favorecía que tanto la mente como el cuerpo se desvirtuaran del camino correcto, realizando un flaco favor a la educación de los pueriles.

Un gran pensador como Quintiliano, subrayaba que la infancia era un período evolutivo relevante para conseguir la realización personal del alumnado. Valoraba que los conocimientos que durante estos primeros años se conseguían, perdurarían durante toda la vida. Por ello, había que inculcar una enseñanza reglada y rigurosa. Destacaba como una imperiosa necesidad el educar en hábitos o costumbres, ya que ocuparían un prestigioso lugar en el desarrollo de la vida adulta de ese niño o niña. Subrayaba el valor que existía en las primeras enseñanzas que se realizaban con los estudiantes, ya que éstas forjarían su posterior aprendizaje. No se debía perder el tiempo con enseñanzas insignificantes ni vanales. Le interesaba más la trasmisión de doctrinas contundentes, puesto que ayudarían al desarrollo integral del alumnado durante toda su

existencia. Los primeros años de vida, era una etapa idónea para crear hábitos que perdurarían a lo largo del tiempo (Quintiliano, 1942).

Quintiliano inducía a los padres para que enseñasen a sus hijos con responsabilidad y dedicación, ya que podría venir de esa enseñanza el futuro éxito de sus hijos. Asignaba gran valor e importancia a la enseñanza que le transmitían los padres a los hijos, puesto que su futura formación estaría sustentada por esa implicación y dedicación familiar.

Al nacer el hijo, los padres creaban grandes esperanzas y expectativas en el futuro de sus hijos. El logro de estas aspiraciones se conseguía con un esmero y trato adecuado desde el inicio de su existencia. La infancia era el momento idóneo para enseñarles. Su memoria retenía grandes datos y percibían todo cuanto sucedía a su alrededor. Era un error pensar que se perdía tiempo, esfuerzo y trabajo con la enseñanza desde los primeros años. Estas cualidades fueron otorgadas a los bebés de forma natural. La educación que defendía este autor era que la madre no protegiese de todo cuanto pudiera sucederle al hijo durante las experiencias cotidianas. Éste debía equivocarse y aprender de sus errores. Lo ideal sería que el niño creciera en un ambiente y clima de rigor y seriedad. Para ello, se cuestionaba el envío del niño con los maestros de la escuela pública. Era una decisión que debían tomar los padres. Este tipo de escuela para algunos de la época no era satisfactoria, puesto que interactuar con otros niños de su misma edad generaba vicios no adecuados para la formación de una excelente educación. Otra cuestión negativa para evitar la escuela pública era la poca atención que podían recibir los alumnos, ya que los maestros enseñaban a varios niños a la vez, dato que no aseguraba una educación individualizada. Todas estas características eliminaban una perfecta enseñanza y una atención personalizada para la formación del niño. Explicado esto, si los padres se ocupaban de la ardua tarea de enseñar, podrían convertirse en grandes maestros, responsabilizándose de los actos y obligaciones que habría que corregir a sus hijos (Quintiliano, 1942).

Con todo lo expuesto anteriormente, se concluye que en el mundo clásico se manifestaban destacadas pinceladas del sentido de la educación desde el momento del

nacimiento del niño o niña. La formación de hábitos, conductas, enseñanzas y conocimientos formarían excelentes y cumplidores seres humanos. La esencia de una correcta educación versaba en la formación, preparación y adquisición de conocimientos desde muy pronto, con un carácter estricto en el proceso de aprendizaje.

Todos los autores estudiados coinciden en la notable capacidad de los niños y niñas por aprender durante la infancia, siendo éste un período evolutivo muy recomendable. Ellos disponen de excelentes capacidades innatas para el desarrollo del aprendizaje. Además, comprenden e interiorizan aquellos fenómenos, acontecimientos e interrogantes de la vida según su etapa madurativa. La infancia es la fase primordial del futuro conocimiento e inteligencia de los seres humanos, ya que se gestan aquellos factores que ayudan a conseguir adultos rectos, preparados, competentes y virtuosos.

3. LA INFANCIA EN LA EDAD MEDIA Y EN LA EDAD MODERNA

Se define cómo era tratada la infancia en la Edad Media y en la Edad Moderna. Para ello, se recopilan los datos más esclarecedores e indicativos que se han podido rescatar de las fuentes de la historia medieval y moderna.

El término “Edad Media” aparece por primera vez en el siglo XV. La Edad Media comenzó con la conversión de Constantinopla al Cristianismo en torno al año 313. Su fin tuvo lugar hacia la segunda mitad del siglo XV, sobre el año 1453, donde apareció la caída de Constantinopla en poder de los turcos. Estos datos pueden variar insignificadamente en función de las fuentes bibliográficas consultadas.

3.1. LA INFANCIA EN LA EDAD MEDIEVAL DEL CRISTIANISMO

La infancia en la Edad Media no ha sido ampliamente desarrollada, ya que la figura de los niños y niñas no eran consideradas como relevantes para los historiadores de la Edad Media.

La documentación escrita y la iconografía de aquel momento muestra la inexistente representación de la figura de los infantes para la familia y para la sociedad (Riché, 1991). Los niños y niñas no formaban parte de cuestiones trascendentales ni se les prestaba especial atención. Destacaban otro tipo de acontecimientos y sucesos, mientras que restaban importancia a las fases y etapas del desarrollo infantil. Los planteamientos y acontecimientos relacionados con la infancia se mantenían en un segundo lugar, puesto que no se creaban ni existían expectativas a largo plazo para el futuro de los niños y niñas de la época.

El conocimiento profundo del concepto de la infancia en la Edad Media se manifiesta con posturas contrapuestas e interpretaciones divergentes sobre la realidad del niño o niña en esta época. Dependiendo del autor, los estudios llevados a cabo, las investigaciones realizadas, las corrientes estudiadas y los manuales consultados, se extraen conclusiones totalmente opuestas como a continuación se exponen.

Según las aportaciones propuestas por Ariès (1987), han existido ilustrísimos historiadores que han corroborado la inexistencia de teorías relacionadas con el concepto de infancia. Dato sorprendente puesto que los grandes pensadores griegos atribuían un valor a esta etapa de la vida. Según el citado autor, en la Edad Media, las etapas de la infancia eran desconocidas e inexistentes en los tiempos medievales. La infancia era entendida como un concepto con un comportamiento de indiferencia muy generalizado. No existían planteamientos teóricos que fundamentasen esta etapa como constitutiva del desarrollo del ser humano para su futuro. En la misma dirección, Stone (1977) analizaba las relaciones emocionales existentes en la familia medieval siendo éstas carentes de afecto entre padres e hijos. Los inicios de relaciones más estrechas y actitudes más positivas de los padres hacia los niños fueron a partir del siglo XVIII, entre finales de la Edad Moderna y los albores de la Edad Contemporánea (1789). En contraposición a estos antecedentes, Shorter (1976) defendía que se produjo un cambio de actitudes hacia el niño siendo positivo y cercano a comienzos del siglo XVI. Estas referencias muestran interés y una vinculación más estrecha de los padres con respecto a los hijos a partir del siglo XVI. Por tanto, se percibe, un liviano interés por la infancia, aunque aparentemente

insignificante. No existían muestras de atención ni cuidado por los niños y niñas de la época infravalorando sus aprendizajes y su desarrollo.

La Edad Media se caracterizó por ser una etapa histórica donde se propinaban agresiones físicas en el trato con los hijos, siendo acciones consideradas como normales y elementales para una adecuada y recta educación de los hijos. Estas conductas demuestran las creencias que existían por parte del adulto hacia el niño, mostrando ausencia de afectividad en las relaciones padres- hijos, y considerando que el castigo físico perfeccionaría al hijo.

En contraposición a lo expuesto hasta el momento sobre la infancia medieval, las investigaciones realizadas por DeMause (1974) manifiestan que existía una relación más estrecha y evolucionada en el comportamiento del adulto con los niños. Éstos eran considerados como un bien, propiedad de los padres y con sus propios derechos. Dichos estudios defendían la importancia que existía respecto a la formación de los niños en el desarrollo humano. El hecho de ser propiedad los hijos de los padres, implicaba una preocupación implícita, ya que las familias se sentían más protectoras con sus acciones, conductas y educación.

En la misma dirección, nos encontramos con Shulamith (1992) que realizó un trabajo que demostraba que en la Edad Media existía el concepto de la infancia como una etapa diferente con sus propias características. Sostenía que la infancia se entendía en la Edad Media como una etapa distinta en el ciclo de la vida, con entidad propia, rasgos distintivos y características específicas. Siguiendo en esta línea, destacamos las aportaciones de Hanawalt (1993) que efectuó una investigación local donde concluía que la población de la Edad Media presentaba unas situaciones y realidades de vida similares a las que hoy nos encontramos en Europa, con insignificantes salvedades. Las circunstancias que se existían eran análogas a las de la actualidad, aunque con características definidas y concretas de la infancia. Para ello se basó en el estudio de textos médicos y científicos que estudiaban el proceso evolutivo y el desarrollo del individuo. Esta autora consideraba que los niños y niñas que venían al mundo eran considerados como

dones y regalos otorgados por el Ser Supremo. Desde esta posición, notamos un grandioso cambio en la forma de entender al niño como ser independiente y con rasgos propios.

Resulta interesante abordar las aportaciones facilitadas por San Isidoro (1982), ya que muestra que existen seis etapas en el proceso evolutivo del hombre, siendo la primera (la infancia) la primordial en esta investigación. Ésta abarca desde el momento del nacimiento hasta los siete años. El aspecto más relevante era la adquisición de una confianza sincera como resultado de la tranquilidad del niño o niña en aquellos que le alimentan y le cuidan, que es la base de la propia identidad y de la seguridad en uno mismo. Esta tranquilidad le capacitaba a la niña y niño en confiar y establecer una relación cálida, estrecha y segura con la persona que le cuidaba, dotándole de libertad y serenidad. Los inicios en el lenguaje, por ejemplo, creaban gran incertidumbre en los niños y niñas, pero si disponían de una persona de confianza que le ayudara a vencer sus miedos, aumentarían expectativas personales, superando sus preocupaciones y restando importancia a los problemas.

Durante la Edad Medieval, la Iglesia se encargaba para que todos los padres mostraran una protectora responsabilidad frente a sus hijos. No obstante, cuando los niños superaban la edad de los siete años, la responsabilidad de sus vidas pasaba a sí mismos, siendo ellos los protagonistas de sus propias vidas. Los niños se consideraban independientes y con las características personales de poder enfrentarse a la vida de manera autónoma. Se señala que la preocupación por la Educación Infantil aún no tiene su mejor momento.

3.2. LA INFANCIA EN LA EDAD MEDIEVAL, CULTURAS ISLÁMICA Y JUDÍA

El estudio pormenorizado de la infancia en la Edad Medieval islámica y judía aporta datos significativos para comprender las transformaciones que ha ido sufriendo la infancia desde la antigüedad. Estas referencias revelan acontecimientos y hechos históricos desde el pasado, fundamentales para llegar a comprender lo que hoy entendemos como Educación Infantil. Todos

estos antecedentes establecen las bases históricas y filosóficas de la infancia del ser humano. Es interesante distinguir entre dos culturas existentes en la infancia medieval, la islámica y judía.

3.2.1. LA INFANCIA EN LA EDAD MEDIEVAL ISLÁMICA

El mundo medieval islámico ofrece gran aportación de datos que ayudan a entender la Educación Infantil de la actualidad.

Existe gran variedad de textos islámicos a partir del siglo IX, los cuales ponen de manifiesto la importancia de las experiencias de la infancia para el desarrollo de la personalidad del individuo. La educación del niño musulmán, desde la perspectiva de la religión y la ciencia, tiene un gran defensor llamado Al- Jawziyya (Giladi, 1992). Este autor mostraba las experiencias y vivencias por parte de los niños desde su infancia.

Un autor destacado del mundo islámico llamado Galeno (1975), exponía las diferentes etapas de la infancia y las características propias de ella, como se pueden apreciar en el siguiente texto:

Algunas características son muy sobresalientes en los niños desde el nacimiento, antes de que puedan pensar, a saber el sentido del dolor en el cuerpo y la ansiedad en el alma. El niño llora porque cada niño posee dentro de su poder de imaginación la capacidad de percibir lo que le agrada y lo que detesta. Hay niños que cuando alcanzan el segundo año de vida ya manifiestan con gestos y movimientos en contra de quienes se acerque si sospechan que se les va a hacer daño. Tienen la capacidad de darse cuenta de lo que le afecta y desagrada y responder con una sonrisa o con movimiento de repulsa si no se siente agraciado. Es decir, actúan naturalmente persiguen el placer y evitan lo que es duro y desagradable. En el tercer año ya hay señales de vergüenza o culpabilidad al hacer algo prohibido. (pp. 88-89)

Las apreciaciones que el islamismo medieval sobre la infancia consideraba, incitan a pensar que la infancia es una única fase, donde las cualidades físicas y psíquicas son diferentes

del resto de las etapas del ser humano. Cada fase era independiente prescindiendo de los logros desarrollados en anteriores etapas.

Se observa que, desde esta época se inculcaban a los infantes hábitos y valores educativos, tan importantes en la actualidad. Esto lo podemos comprobar en las siguientes líneas de Ibn Miskawaih (1968):

Se le enseñará a mantenerse en silencio, hablar poco y sólo responder a cuestiones. Si está en compañía de gente mayor, su deber es escucharles y mantener silencio en su presencia. Se le prohibirá pronunciar palabras impropias, insultar, maldecir o decir tonterías. Por el contrario, se le enseñará a pronunciar buenas y elegantes palabras y saludar con amabilidad (...). Se le acostumbrará a servir el mismo a su maestro y a las personas mayores. (p. 55)

La función educadora que se apreciaba en este período atendiendo a la evolución del niño según su edad y cualidades personales eran, ser pacientes, prudentes, civilizados, respetuosos, atentos y educados. Esto se conseguía como consecuencia de la adquisición de buenos hábitos en el sueño, en la forma de ir vestido y en las actitudes sociales con el resto de sus iguales y adultos. Las familias debían estar atentas de su educación para reconducirlos hacia lo adecuado y desechar las malas costumbres como la envidia, la codicia, calumnia, pereza, odio, rencor, burla, etc. Este tipo de conductas y valores podemos descubrirlos en el siguiente texto de Asín (1901):

Había que inculcar a los hijos valores tales como: que oiga con interés a los que le dirijan la palabra y a los mayores de edad. Que se levante ante ellos y les ceda el lugar. Que huya de las palabras inútiles y ociosas, de las maldiciones o injurias y de la compañía de aquellos que acostumbran a hablar así, porque el principio fundamental de la buena educación de los niños estriba en apartarlos de las malas compañías. Cuando el maestro le pegue, que no se acostumbre a llorar y gritar desaforadamente a pedir protección a los demás; dígasele que el aguantar con paciencia es de valientes y de hombres: el gritar y gemir es de esclavos y de mujeres. (p.547)

Los rasgos más distintivos de la infancia desde este momento histórico, es ayudar en la formación de adecuadas pautas de convivencia social respetando al prójimo, como se ha

observado en los anteriores textos. Los responsables de esta disciplinada y reglada formación eran los maestros y los padres. Ellos tenían el poder para adoctrinar adecuadamente a los niños, eliminando sus errores e indeseables actos. La cultura determinaba la función formativa para el adecuado desarrollo de los infantes, corrigiendo las innecesarias palabras y hechos, para alcanzar una excelsa educación.

3.2.2 LA INFANCIA EN LA EDAD MEDIEVAL JUDÍA

La infancia en este período histórico se caracterizaba por la presencia de la autoridad del profesorado en la educación del alumnado. Estos asumían cualquier orden que transmitiera el docente, considerando sus palabras como enseñanzas y normas a seguir sin cuestionar su contenido. Obedecían todo cuando le prescribían. Valoraban la educación como un bien a seguir. Este tipo de conductas las señalaban Redondo y Laspalas (1997) en el siguiente texto:

Dios mismo es el responsable y el garante de ella; la ejecuta a través de la Ley, es decir, de un modo colectivo; la pedagogía divina va dirigida al pueblo de Israel en su conjunto, en lugar de a cada uno de sus miembros por separado; la educación tiene además un carácter imperativo; es esencialmente normativa y se funda en la corrección a través del castigo; finalmente, tiene una clara connotación moral: educarse es ante todo practicar un determinado estilo de vida, pero no es necesario en absoluto comprenderlo teóricamente (p.141).

La educación que se practicaba, se basaba en la autoridad del maestro ya que este era tratado como un ser superior. Los docentes estaban catalogados como “seres supremos” con más poder que los propios padres y se les consideraban con mayor estima. La educación que transmitían se fundamentaba en la sobriedad, disciplina, rigurosidad, hermetismo y tenacidad. Se valoraba especialmente la enseñanza de las disciplinas relacionadas con las letras, el alfabeto y la caligrafía según Abrahams (1948):

Escribe con buena letra. Procura que la obra de tu pluma esté bien hecha y que la tinta con la que escribes sea bien visible. Que tu carta sea lo mejor que seas capaz de hacer. Una epístola es

bella por su escritura, y la belleza de la letra depende de la pluma, la epístola y la tinta; y la caligrafía indica la calidad del escritor. Como ya te dije, la escritura es una de las formas más significativas. Cuanto más se esmera el hombre por mejorarla tanto más hermosa es. Y que Dios te dé entendimiento y te lleve por buen camino. (p.66)

Todos estos testimonios muestran el tipo de educación rígida y estructurada que existía en la Edad Media. Los aspectos didácticos que predominaban eran los que incluía a la familia como parte del proceso formativo de sus hijos. La función del profesorado era extraordinariamente importante y así se mantenía reflejado en la sociedad. Las tareas bien acabadas, el adecuado trato a los mayores, la escritura con buena letra, manifestaba el considerado valor que se atribuía a la adquisición de hábitos educativos desde pequeños. Se resalta, por tanto que, en el mundo judío, los textos de la Biblia hebrea eran incluidos en el proceso pedagógico de los niños, destacando su célebre relevancia para crear ciudadanos eruditos y bien instruidos. Estos libros contenían valores y enseñanzas morales representativas para la completa formación del alumnado. Les ayudaban a configurar y crear una escala de valores individuales que les prepararían para la futura vida en sociedad.

3.3. LA INFANCIA EN LA EDAD MODERNA

Esta etapa histórica delimitó una serie de perfiles e ideas representativas para definir el concepto de la educación en la actualidad. La Edad Moderna indica aquellos aspectos evolutivos más representativos en la evolución del niño y niña desde su infancia. En este periodo resurgieron ideas y bases teóricas procedentes de la época griega. Se atisbaba un meritorio interés por el desarrollo infantil.

Según Ariès (1987) los niños en el mundo medieval no tenían cabida ni importancia aunque Martin (1991) se lo rebate haciendo referencia a la importancia de la presencia del niño en los diferentes estamentos sociales existentes en la época. Dependiendo de la posición social en la que se encontrase el niño, tendría mayor o menor responsabilidad en sus actos y en las tareas que realizara. Por ejemplo, un niño que perteneciese a la alta alcurnia o procediese de una

familia adinerada desempeñaría funciones más responsables y de mayor prestigio que un niño que perteneciese a una familia humilde.

La Edad Moderna lleva implícita la incesante búsqueda del sentido del hombre denominado como el movimiento del Humanismo. Este momento histórico podría considerarse como la antesala a lo que se denomina como la vida moderna. En este período, la característica de la educación de los niños no era sólo académica, sino que estaba sustentada en la formación religiosa. La religión presentaba una fuerza categórica en los estamentos educativos. En el siglo XVIII, se interesaban por el espíritu religioso aunque ya existían familias que se oponían a que sus hijos presentasen conciencia mística, acontecimiento relevador por la importancia atribuida en ese momento a la cultura religiosa.

En esta etapa, se produjo un profundo cambio de percepción de las familias respecto a la infancia si la comparamos con la Edad Media. Hubo una transformación en la actitud del adulto con respecto al niño. Este pasaba a un primer plano considerándose prioritaria su educación y formación. Para las madres de la clase culta era una obligación propiciar correctas condiciones para su formación. Además, Luke (1989) resaltaba el destacado reconocimiento del niño como entidad diferente, desarrollando sus propias características y cualidades. Se abandonaba la idea de que el niño era un ser precario e inmaduro. Estos hechos se consideran muy representativos, ya que se había producido un excepcional cambio, pasando a girar todo en torno a la formación y educación del niño o niña.

Por tanto, se recalca la existencia de una extraordinaria transformación en la concepción del niño en la etapa moderna. Se prestaba una inusitada atención al niño y se consideraba fundamental la atención a su progresivo desarrollo. El pequeño era defendido por los hombres durante los primeros años de vida en todas sus dimensiones. Se produjo un reajuste en la perspectiva de la infancia respecto a las concepciones previas educativas implantadas. En la Edad Moderna, se generaron acontecimientos relevantes para la transformación conceptual sobre la infancia, tales como las reformas protestantes. Estos sucesos se consideraron relevantes porque

resaltaban la notabilidad de la infancia y la aparición de la imprenta entre otras. Todos estos hechos novedosos ayudaron a modificar las inadecuadas actuaciones impartidas que se estaban llevando a cabo en la sociedad.

3.4. AUTORES QUE HAN INFLUÍDO EN LA EDAD MEDIA Y EN LA EDAD MODERNA

Las aportaciones que se desarrollan en este apartado consisten en la exposición de los aspectos educativos más importantes de la infancia, explicados por los autores más representativos. Se cita como figuras relevantes y representativas de estas etapas históricas a Santo Tomás de Aquino, Johann Amos Comenius, John Locke y se concluye con Jean Jacques Rousseau.

3.4.1. SANTO TOMÁS DE AQUINO

En 1224 nació Tomás de Aquino en el castillo de Roccasecca, cerca de Nápoles, siendo hijo de los condes de Aquino. Su muerte se produjo en 1274. Siendo todavía un niño de cortísima edad ingresa en la abadía benedictina de Monte Cassino y permanece en ella hasta los quince años.

En 1245 fue acompañado por San Alberto Magno a Colonia. Esta figura fue considerada como una eminencia y un célebre estudioso de la época. Sus amplios conocimientos y su brillante sabiduría, indujo a Santo Tomás de Aquino en el profundo conocimiento de los estudios de Aristóteles. Éstas sapiencias le permitieron aplicarlas en su vida más personal, disponiendo de instrumentos de análisis y síntesis en términos filosóficos y teológicos (Copleston, 1984). Las fuentes e influencias del pensamiento de Santo Tomás de Aquino fueron diversas y variadas tales como Platón, Aristóteles y San Agustín. No obstante, se ha de puntualizar, que la persona que obtuvo mayor peso en sus estudios e investigación fue Aristóteles. Sus escritos presentaban una

intensa influencia pedagógica y filosófica procede de las teorías aristotélicas, siendo ésta la figura más representativa y simbólica para Santo Tomás.

Se pueden señalar las aportaciones de Mari (2008) para resaltar que Santo Tomás de Aquino se mantuvo siempre atento para sondear y asumir todo lo valioso que encontró en las nuevas realidades surgidas en su época; era una persona muy ladina, hábil y perspicaz. Concretamente, en la *Summa Theologiae*, queda constancia de que apreciaba el trabajo bien hecho, el mundo del comercio y la profundización de las técnicas para conseguir resultados de la forma más efectiva. Mostraba especial consideración a la dimensión participativa y activa del hombre como reflejo de la acción divina. Consideraba meritoria la figura del ser humano, aunque destacaba la imperiosa necesidad por educarlo para que pudiera identificarse libremente a la verdad. Estos aspectos resultaban útiles para los aspectos educativos de la época, destacando el valor del esfuerzo por aprender, el conseguir buenos resultados, la constancia, la responsabilidad y la lealtad.

Para conocer aún más a esta ilustre figura, destacamos las aportaciones de Millán-Puelles (1963) donde señalaba que para Santo Tomás la palabra “educación” poseía varios sentidos, siendo el primero de ellos, la alimentación de la prole y el segundo, abarcaba lo que en nuestros días entendemos por “crianza”, mezclando la alimentación, los cuidados físico y la dedicación a cuidar los aspectos espirituales de los hijos e hijas. Los aspectos educativos más destacables de Santo Tomás mezclaban los aspectos relativos a la alimentación con los didácticos, donde la adquisición de conocimientos resultaba relevante para la formación de los más jóvenes. La disciplina era otro factor que consideraba imprescindible en el proceso educativo de la época. Las normas y la severidad en la enseñanza eran temas de especial interés para conseguir ciudadanos dignos y bien instruidos.

Es importante señalar que Santo Tomás ofrecía una definición de educación que no sólo se limitaba al hecho y momento de concebir un hijo o hija, sino que implicaba mayor atención y cuidado en todas sus condiciones personales, como por ejemplo en la alimentación, educación y

comportamientos morales. Concretamente, para San Agustín la educación era entendida como el proceso de acompañamiento e instrucción que se le ha de seguir al niño para que llegue a ser un hombre virtuoso (Bouché, 1991). Observamos que la educación de los hijos e hijas no implicaban sólo los aspectos básicos de manutención, sino que debían abordar los aspectos actitudinales, de comportamiento y educativos para llegar a conseguir un hombre bien formado. Desde esta época, podemos señalar la importancia que se atribuía al valor formativo y educativo en las hijas e hijos, corrigiendo aquellas acciones incorrectas.

Profundizando en las ideas educativas de Santo Tomás (1980), quien sostenía que la educación debía comenzar en el seno familiar, que era el primer ámbito en el que se presentaban las circunstancias apropiadas para actualizar las capacidades de la naturaleza humana, siendo éstas la inteligencia y las manos. Gracias a estas partes corporales, el niño o niña podría desarrollar su intelecto y su alma.

En definitiva, Santo Tomás defendía que desde las edades más tempranas, debía educarse según estos parámetros citados en las anteriores líneas, con el fin de poder conseguir la perfección del ser humano desarrollando su intelecto.

3.4.2. JOHANN AMOS COMENIUS

Nació en Moravia, en una antigua provincia de la República Checa en el año 1592. Murió en 1670. Con las aportaciones de Johann Amós Comenius comenzó el desarrollo de la Pedagogía Científica. Fue ministro de su país y un gran pedagogo eslavo. Sus principales ideas didácticas se apoyaban en el principio de la lógica natural, que él comprendía como la universalidad y la generalidad de las leyes. Comenius opinaba que el período comprendido entre cero y seis años era donde se producía un intenso crecimiento físico y un especial desarrollo de los órganos sensoriales. El niño o niña debía educarse en las escuelas maternas, con personal especializado para que todas sus capacidades prosperaran adecuadamente, siguiendo una evolución educativa.

Fue obispo y se dedicó a enseñar en la escuela y escribir libros de texto donde señalamos las más importantes tituladas como *Le Didactica Magne* y *Orbis Sensualium Pictus*. Esta última estaba compuesta por una gran recopilación de imágenes y fue considerada como el primer texto escolar de la historia de la Pedagogía. Para la etapa de la Educación Infantil, el libro de imágenes resultaba un descubrimiento porque era una idónea forma de enseñar a los niños y niñas pequeños. Obtuvo resultados muy gratificantes y exitosos, creando una tendencia educativa seguida por los expertos de la época.

Para Comenius, la educación era el pilar básico en el que se sustentaba el ser humano, sobre todo si esta era ejercida en los primeros años. La infancia era la mejor etapa donde se podrían modelar y proporcionar aprendizajes a las niñas y niños, donde sus capacidades se encontraban en pleno auge madurativo. Estas concepciones se pueden comprobar en el siguiente texto donde se compara la educación de los niños y niñas con la ductilidad de la cera:

Es la naturaleza de todo lo que se materializa, aquello que mientras es tierno se moldea y forma fácilmente, pero que, cuando se endurece, no es fácil de alterar. La cera, cuando está blanda, se puede modelar y moldear fácilmente, cuando se endurece, se resquebraja fácilmente. Una planta joven puede ser plantada, trasplantada, podada y retorcida de una u otra forma. Cuando se hace árbol estos procesos son imposibles. (Comenius, 1967, p.58)

Según las aportaciones arrojadas por Kozik (2000), se conoce que Comenius consideraba que los seres humanos nacemos a imagen de Dios y había que educarse desde las edades más tempranas. En el plano de la educación, Comenius elaboró un breve sistema del saber realista, el cual denominó “pansofia”, con el objetivo de universalizar el conocimiento y eliminar los conflictos del mundo. Sus inclinaciones se dirigían hacia una reforma educativa donde se reformularan las cuestiones morales, políticas y cristianas de la humanidad, ya que no cumplían sus expectativas. Su método pedagógico presentaba como base los procesos naturales del aprendizaje, tales como la inducción, la observación personal, los sentidos y la razón. La trayectoria del ser humano seguía un orden dirigido por la naturaleza. Por ello, aunque la infancia era la mejor etapa para potenciar el aprendizaje, según Comenius, los adultos debían

tener prudencia y ser muy cautos para no cometer errores tales como, no proporcionar más conocimientos de los que los niños o niñas estuvieran preparados para asimilar. Afirmaba que el aprendizaje se obtenía gracias a la información proporcionada por diferentes sentidos, siendo la educación sensorial imprescindible para la adquisición de una adecuada formación. Comenius apostaba por el ideal de una escuela para todos, sin distinciones, comprometiendo a las autoridades gubernamentales a ser las únicas responsables de su difusión y organización para conseguir este tipo de escuela.

Estaba convencido que la etapa de Educación Infantil era esencial para el futuro desarrollo de las niñas y niños, resaltando las cualidades tan valiosas que poseían. Era el momento idóneo para corregir las conductas indeseables. Por tanto, Comenius (1992) manifestaba:

Que lo que importa es comenzar la formación de la juventud en la misma infancia es una cuestión que precisa ser más extensamente demostrada porque existen ciertos padres tan estúpidos que piensan que, en los primeros años, todo debe ser permitido a los hijos, pensando que luego será más hábiles en todas las cosas cuando sean grandes. (p.189)

Comenius insistía en la importancia de las familias para educar a sus hijos e hijas desde los primeros momentos. Todo lo bueno que aprendan, perduraría a lo largo de sus vidas. Para ello, Comenius (1992) sostenía:

Por tanto, los padres que dejan pasar los primeros años sin instruir a sus propios hijos en cosas útiles, sepan que están perdiendo una ocasión que no volverá. Si continúan refugiándose en el pensamiento de que siempre hay tiempo para aprender, les contestaré que nunca será con el mismo fruto una vez que se han perdido las primeras ocasiones. Es evidente, como demuestran multitud de ejemplos que, únicamente es firme y estable aquello de lo que se empapa uno en la primera edad. (p.191)

Comenius defendía una educación temprana porque la naturaleza del niño o niña se encontraba preparada para alcanzar un óptimo desarrollo. Si se actuaba educativamente, los

resultados pedagógicos de los niños y niñas se conseguirían manteniendo unas adecuadas condiciones. Comenius (1992) justificaba estas ideas con el siguiente texto:

Puesto que es importante que los niños creen hábitos desde los años más tiernos, conviene que las primeras impresiones se adapten a las normas de la verdadera sabiduría y las primeras costumbres sean conformes con la idea de virtud. Si no lo hacemos así, además de perder las buenas impresiones y las buenas costumbres, se seguirá un nuevo mal, a saber que terminan cayendo en un caos de conceptos e imaginaciones inútiles y perniciosas. Por lo mismo que un campo, si no se siembra con simientes buenas, no deja de producir pero cizaña cardos, etc. (p.192)

Su método pedagógico consistía en motivar al alumno o alumna para que amara los conocimientos, disfrutara aprendiendo y se cultivara académicamente a través los sentidos. Incidía en la importancia del aprendizaje durante los primeros años proporcionada y transmitida por las madres y padres. De este modo, el ambiente familiar presentaba un extraordinario poder y valor en la educación del niño y niña. Básicamente, las técnicas empleadas para que el proceso formativo del niño o niña fuese útil, se basaban en unos principios expuestos por Comenius (1967):

1. Si comienza pronto, antes de que la mente sea corrompida. 2. Si la mente está correctamente preparada para recibirla. 3. Si se procede desde lo general a lo particular. 4. Y de lo que es fácil a lo que es difícil. 5. Si no sobrecargamos al alumno con demasiadas asignaturas. 6. Y si el progreso es lento en cada caso. 7. Si el intelecto no es forzado hacia lo que sea natural, de acuerdo con su edad y el método correcto. 8. Si todo se enseña a través de los sentidos. 9. Y si el uso de todo lo que se enseña se mantiene a la vista. 10. Si todo se enseña de acuerdo con uno y el mismo método. Éstos son los principios que deben adaptarse en educación si quiere hacerse fácil y agradable. (p.27)

Comenius expresaba aquellas las directrices educativas en las que los procesos didácticos fueran fáciles e intuitivos y que se comenzasen muy pronto, ya que sus mentes podrían corromperse. La enseñanza debía proporcionarse de forma gradual, desde lo sencillo a lo complejo. No se debía sobrecargar la mente del niño o niña, ya que ésta estaría actuando de

forma controvertida en el trascurso de la propia naturaleza del estudiante. Todo debía ser aprendido a través de la información extraída por los sentidos, siendo fácil y agradable. Estos datos sugieren que, en la actualidad, el proceso de aprendizaje del alumnado ha de ser motivador, atractivo y significativo. La información visual, táctil, auditiva, olfativa y manipulativa es apropiada para captar la atención del alumnado, incitándolos al pensamiento y razonamiento reflexivo.

3.4.3. JOHN LOCKE

El filósofo inglés John Locke nació en 1632 y murió en 1704. Influyó en los aspectos educativos durante su época de manera muy relevante y poderosa. Se le consideró el antecesor del empirismo fenomenológico de Hume, del idealismo de Berkeley, de la psicología de la asociación de Hartley y Priestley, de la preparación de la enciclopedia francesa y del espíritu de la ilustración tanto en Inglaterra como en Francia. Su pensamiento pedagógico fue un claro antecedente del Emilio de Rousseau (Capitán, 1984).

Las bases fundamentales de Locke sobre el proceso del aprendizaje humano era la inexistencia de las ideas innatas. Él es el autor de la comparación de la mente con un papel en blanco, donde el propio sujeto debe ir rellenando con datos importantes para crear conocimiento.

Supongamos que la mente es, digamos, un papel en blanco desprovisto de todas sus características, sin ideas. ¿Cómo se amuebla? ¿De dónde sale todo ese amplio almacén que la moda ocupada e ilimitada de los hombres ha pintado con una variedad casi infinita? ¿De dónde sale toda la variedad de razonamiento y conocimiento? Para esto respondo en una palabra, de la experiencia, en la que todo nuestro conocimiento se ha fundamentado y de la que se deriva en último extremo. (Locke, 1975, p.104)

Locke consideraba que el adulto debía respetar al niño y niña, ya que estos actuarían en consonancia sobre el trato ejercido por el adulto. Mantenía que la familia era el ejemplo a seguir por las hijas e hijos. Para ello, rescatamos el siguiente texto de Locke (1982):

Después de haber considerado lo poderosa que es la acción de la sociedad y lo dispuestos que estamos, sobre todo cuando somos niños, a imitar a los demás hombres, me tomo la libertad de hacer a los padres una indicación, a saber: que para conseguir de sus hijos el respeto para él y para sus órdenes, debe él mismo profesar una gran reverencia para su hijo. Máxima *debetur pueris reverentia*. No hagáis delante de él lo que no queráis que haga por imitación. Si se os escapa alguna cosa que consideráis en él como una falta, podréis tener la seguridad de que se excusará con vuestro ejemplo; y se excusará tan bien, que os será difícil conseguir corregirle en este punto por medios eficaces. Si le castigáis por una acción que os ha visto realizar vosotros mismos, no esperéis que tome vuestra severidad por una prueba de vuestra temura y del cuidado que ponéis en corregirle de sus defectos. No, él no verá en ello sino un efecto del mal humor y de la autoridad arbitraria del padre, el cual, sin fundamento alguno, niega a sus hijos las libertades y los placeres que se concede a sí mismo. (pp. 121-122)

Se le recuerda por su gran aportación de la tabla rasa o pizarra en blanco, en la que consideraba que no existían las ideas innatas. Además, destacaba como muy importante la educación familiar como fuente de sabiduría y la inculcación de hábitos y valores que en el seno familiar se trasmitían. Locke (1982) lo expresaba del siguiente modo:

Pero observando los padres que la fortuna favorece con más frecuencia a los hombres intrigantes y atrevidos, se alegran de ver a sus hijos, muy pronto, vivos y emprendedores. Ven en ello un presagio feliz que les asegura el éxito y miran complacientes las malas partidas que juegan a sus camaradas o que aprenden de ellos, como si por eso realizasen un progreso en el arte de vivir y de triunfar en el mundo. Pero yo me tomaría la libertad de decir que quien pone los fundamentos de la fortuna de su hijo en la virtud y la buena crianza, toma el único camino seguro y garantizado. Y no son las travesuras o las diabluras usuales entre los escolares, ni sus maneras groseras, ni su habilidad en entenderse para devastar un jardín, lo que hacen hábil a un hombre; son los principios de justicia, de generosidad y de templanza, unidos a la reflexión y a la actividad, y estas cualidades no me parece que son las que aprenden unos niños de otros. Y si un joven es educado en su casa no está más instruido en estas virtudes de lo que estaría en el colegio, yo deduciría que su padre no ha sido bastante feliz en la elección de su preceptor. Tomad un niño de los mejores de una clase de Gramática y otro de su edad educado en la familia, y presentadlos juntos en la buena sociedad y entonces se verá quién es el que tiene las maneras de un hombre y se dirige con más soltura a los extraños. Yo imagino que la pretendida

seguridad del escolar o bien le comprometerá o bien le faltará, si es tal, que le capacita solamente para el trato con los niños, mejor estaría sin ella. (pp. 115-117)

Locke consideraba que la inquietud por aprender de las niñas y niños nunca debe ser amedrentada, sino todo lo contrario. Hay que motivarlos y alentarlos de la verdadera satisfacción que produce el propio aprendizaje, llegando a conseguir la felicidad, para ser mejores seres humanos. La curiosidad en los niños y niñas es el apetito del conocimiento, y por consiguiente, debe ser estimulada, no solamente como un buen signo, sino como el gran instrumento que ha proporcionado la naturaleza para remediar la ignorancia con que nacemos. Sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes, banas e inútiles. Los medios de estimular la curiosidad, mantenerla activa y despierta eran, a juicio de Locke (1982) los siguientes:

No solamente es preciso responder seriamente a las preguntas de los niños e instruirlos en lo que desean saber, como si fuese algo que les importase realmente conocer, sino que también es preciso estimular su curiosidad de otra manera. (..) Si no se debe jamás desatender las preguntas de los niños, se debe tener también gran cuidado en no darles jamás respuestas engañosas e ilusorias. Bien pronto se aperciben de que se les abandona y se les engaña, y no tardan en hacerse negligentes, disimulados y embusteros, si observan que se es así con ellos. (pp. 227-232)

Este autor sostenía como relevante el poder de asimilación de conocimiento que presentaban los infantes. Reflejaba una destacada importancia a la adquisición de conceptos que se podían asimilar durante la niñez. Para ello, Locke (1982) manifestaba que:

Quizás admire que yo hable del razonamiento con los niños, y, sin embargo, no puedo dejar de pensar que es el verdadero modo de conducirse con ellos. Ellos lo comprenden desde que hablan, y, si yo no los observo mal, desean ser tratados como criaturas racionales antes de lo que se cree. Es una especie de orgullo que hay que estimular en ellos, y hacer de él, hasta donde sea posible, el más grande instrumento para manejarlos. (p.139)

Todo esto sugiere que Locke fue un precursor de la psicología infantil, ya que defendía el conocimiento del niño y niña como capacidad de razonar y reflexionar sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades. Creía que explicándoles las cuestiones con dulzura y

de acuerdo a sus edades, eran capaces de aprender y afianzar el conocimiento. La etapa infantil es un momento idóneo para formar a juiciosas, resolutivas, sensatas, reflexivas, y creativas personas.

3.4.4. JEAN JACQUES ROUSSEAU

Nació en Ginebra el 28 de Junio de 1712. Su madre murió de sobreparto y quedó huérfano e hijo único. Su padre era relojero y mientras trabajaba, hacía leer a su hijo en voz alta todo tipo de libros. A los dieciséis años emigró de su tierra natal en búsqueda de nuevas y apasionantes experiencias, ya que tenía un espíritu aventurero.

Según Jouvenet (1989) entre sus obras pedagógicas destacan *El contrato social* y *Emilio, o de la educación*, ambas publicadas en 1762. En ellas, se describía un sistema político, educativo, moral y religioso sumamente controvertido. Rousseau, filósofo y amante de la naturaleza, la libertad y la igualdad, sigue inquietando con sus obras a la humanidad en la actualidad. Ha sido un autor muy simbólico y cargado de enseñanzas morales y éticas.

A Rousseau se le atribuye gran parte de las aportaciones psicopedagógicas existentes actualmente relacionadas con la infancia. Destacaba explícitamente de la infancia, la importancia que había que otorgarles a los niños y niñas para que fueran poseedores de sus propios derechos. Desaprobaba aquellas teorías predominantes de la época que equiparaban a los niños con los hombres, ya que él no coincidía en esta comparación. Independientemente de las diferencias de la edad, entre el adulto y el niño existían multitud de diferencias. Valoraba la figura del niño o niña en todas sus dimensiones, cualidades y características propias.

La obra más importante es *El Emilio*, la cual ha ayudado a grandes formadores en el proceso educativo del alumnado como marco referencial. Es una pieza clave para entender el verdadero sentido de la educación. Aborda las temáticas centrales del acto didáctico, donde

cualquier profesional de la educación puede instruirse y formarse. Wallon (1973) defiende esta idea ya que:

Nos dice que, El Emilio ocupa un lugar central en la existencia y la obra de Juan Jacobo Rousseau. Es la más completa y sistemática exposición que ha dado de sus ideas y también de sus escritos, y aún hoy conserva un valor de actualidad para los educadores a quienes iba destinado. (p.7)

Rousseau desterraba la idea de buscar en el niño actitudes del hombre, puesto que pensaba que el razonamiento del alumnado era suficiente para hallar nuevas soluciones a problemas planteados sin estar dirigidos por los adultos. Los niños y niñas poseían gran capacidad de análisis y síntesis de enigmas planteados. Se trataba sólo de escuchar y atender a los propios razonamientos del alumnado. La figura del infante era considerada de extraordinario valor. Así pues, Rousseau (1990) revelaba que:

Desconocemos a la infancia, y con las falsas ideas que de ella tenemos, cuanto más avanzamos en su conocimiento, más nos desviamos. Los más juiciosos se afanan en lo que importa a los hombres saber, sin considerar lo que los niños son capaces de aprender; buscan siempre el hombre en el niño, sin comprender lo que es antes de ser hombre. Este es el estudio al que más me he aplicado, a fin de que aún cuando mi método fuese fantástico y falso, puedan aprovecharse siempre mis observaciones. Tal vez no haya sabido ver lo que debe hacerse, pero sí creo haber comprendido muy bien el tema sobre el cual se debe operar. Comenzad, pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos; porque seguramente no los conocéis. (p.28)

El gran descubrimiento de Rousseau fue analizar y manifestar la importancia ofrecida por la infancia y todas sus inherentes características, considerándola como una etapa decisiva en la posterior formación como adultos. Según Larroyo (1976):

Rousseau se atreve a defender que la naturaleza quiere que el niño sea niño antes de ser hombre. Si queremos desvirtuar ese orden, produciremos frutos prematuros, sin madurez ni sabor. La infancia es una manera sustantiva y peculiar de ser, de percibir y de pensar. Nada más perjudicial que sustituirla con nosotros mismo. (p.431)

En cuanto a la función de los docentes, Claparède (1968) destacó que Rousseau desde el prefacio del *Emilio*, se quejaba de que hasta los educadores más profesionales buscaban sin cesar al hombre que en cada niño se escondía. Obviaban que detrás de cada hombre, previamente existía la personalidad y razonamiento de un niño o niña con sus innatas características. Pensaban que las niñas y niños eran seres incompletos y acentuaban sus defectos, prestando poca atención a sus positivos valores.

A partir del *Emilio*, gran número de pensadores cuentan con la presencia de los niños y niñas como protagonistas de su propio aprendizaje y como figuras representativas en la sociedad. Rousseau estimaba en gran medida los primeros años de la infancia, ya que podía repercutir de forma positiva o negativa en las futuras personalidades y actitudes de los adultos. Rousseau (1990) planteaba las siguientes reflexiones educativas:

Lo repito, la educación del hombre empieza al nacer; antes de hablar, de comprender, él ya se instruye. La experiencia antecede a las lecciones; cuando conoce a su nodriza, ya tiene mucho adquirido. Uno se sorprendería de los conocimientos del hombre más rústico, si siguiéramos su progreso desde el momento en que nació hasta aquel el que se halla. Si se dividiese toda la ciencia humana en dos partes, la una común a todos los hombres y la otra propia de los sabios, ésta sería ínfima comparada con aquella. (p.70)

En parte de su obra, concretamente en El Libro I del *Emilio*, alude a la importancia de la madre en la vida de los niños y niñas siendo elemental para forjar la proyección del adulto. La infancia de las niñas y niños depende de sus primeros momentos, siendo estos relevantes para su futuro, como menciona Rousseau (1990):

En el estado en que en lo sucesivo se hallarán las cosas, un hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros, sería el más desfigurado de todos. Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos hallamos sumergidos, ahogarían en él la naturaleza, y no pondrían nada en su lugar. Esta sería entonces como un arbolillo que el azar hace nacer en medio de un camino, y que de pronto los transeúntes hacen perecer sacudiéndolo por todas partes y doblándolo en todos los sentidos. ¡Es a ti a quien me dirijo, tierna y previsora madre, que supiste apartarte de la carretera, y proteger

el arbolillo naciente del choque de las opiniones humanas! Cultiva, riega la joven planta, antes de que muera: sus frutos harán un día tus delicias. Haz temprano un cercado alrededor del alma de tu hijo. Otro puede marcar su circuito; pero sólo tú debes poner ahí la barrera. (p. 33-34)

Asimismo, considera que la madre es la persona fundamental que debe amamantar al hijo o hija, y no la nodriza, como afirmaba Rousseau (1990):

Pero si las madres se dignan amamantar a sus hijos, las costumbres se reformarán, los sentimientos de la naturaleza se despertarán en todos los corazones y se repoblará el Estado; este primer punto, este punto único reunirá todo. El contraveneno más eficaz contra las malas costumbres es el atractivo de la vida doméstica; la algarabía de los niños, que se cree importuna, acaba siendo grata y hace que los padres se necesiten más, se amen más uno a otro y estrechen entre ambos el lazo conyugal. Cuando la familia es viva y animada, las faenas domésticas son la ocupación más querida para la mujer y el más suave sosiego del marido. Corregido de este modo tal abuso resultaría a no tardar una reforma general, y la naturaleza pronto recuperaría todos sus derechos. Una vez las mujeres vuelvan a ser madres, los hombres volverán a ser padres y maridos. (p.47)

Con Rousseau nace la corriente naturalista de la educación. Declaraba que la espontaneidad de los niños y niñas era una rica fuente de aprendizaje. Los adultos deberían ser más prudentes en cuanto a tantas restricciones que se les realizaban para enseñarles cosas. Había que dejarles más ingenuidad e inocencia y que actuaran con mayor libertad. Si recibían demasiadas órdenes, no aprenderían ni llegarían a ser autosuficientes. El ser dependientes sólo crearía siervos, alejándolos del fin de la libertad (Sierra, 1997). Por tanto, Rousseau (1990) describía que:

Tenemos la manía pedantesca de enseñar a los niños lo que por sí mismos aprenderían mucho mejor, y olvidamos lo que sólo nosotros les podemos enseñar, ¿hay nada más necio que tomarse la molestia de enseñarles a andar, como si se hubiera visto alguno que, por la negligencia de su nodriza, no supiese andar siendo mayor?. (p.91)

Rousseau planteaba un cambio pedagógico en el proceso de enseñanza de la infancia, incidiendo en el naturalismo del propio niño o niña. Atribuía gran importancia a las vivencias de

la infancia ya que repercutiría en la vida futura del adulto. Defendía la propia bondad del ser humano. Aconsejaba a los docentes para que no establecieran tantas normas y fueran más flexibles y permisivos en cuanto a la espontaneidad innata de los niños y niñas.

Una vez descritos los datos más representativos de los autores más distinguidos para el estudio de la infancia, se concluye que la evolución de la infancia ha ido cambiando paulatinamente. Dependiendo del autor y época estudiada, se señala como dato anecdótico, la invisibilidad existente de los niños y niñas en la Antigüedad. Trascurrido el tiempo, se aprecia una loable dedicación hacia el fomento de las facultades de los niños y niñas para que su proceso educativo mejore significativamente. Los autores Locke, Comenius y Rousseau coinciden en afirmar que la práctica de pautas educativas ayudan a formar ecuánimes personas durante la infancia. Para conseguir formar justos adultos, previamente se ha debido desarrollar un proceso educativo sólido durante la infancia por parte de la escuela o de la familia. Ambas instituciones son elementales para el óptimo crecimiento personal y social de los niños y niñas.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS, **PEDAGÓGICOS Y FILOSÓFICOS DE LA** **EDUCACIÓN INFANTIL. LA EDAD** **CONTEMPORÁNEA**

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Al igual que en el capítulo anterior, en este se aborda las corrientes, teorías y pensamientos más destacables que tuvieron lugar durante la Edad Contemporánea desde un plano histórico, pedagógico y filosófico.

Un movimiento que cobró significado fue la Escuela Nueva y todos los aspectos relacionados con ella, ya que abrió nuevas perspectivas y formas de comprender la Educación y concretamente, la etapa que hoy conocemos como Educación Infantil. Esta corriente educativa se consolidó gracias a las aportaciones de figuras célebres tales como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Andrés Manjón, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, María Montessori y Ovide Decroly. Cada uno aportó su modo de entender la educación aplicada a la infancia. Los hallazgos y descubrimientos realizados por los citados autores permitieron avanzar y generar un nuevo enfoque en las concepciones que hasta aquel momento se estaban desarrollando.

A continuación se plantea las corrientes renovadoras más representativas que resultan esenciales para comprender el significado actual de la infancia y los modelos representados por Freinet, Rogers, Eliade, Faure y Freire. En la misma dirección, se muestra los principales modelos y programas didácticos de los pedagogos e Instituciones más importantes de la época: Alexander S. Neill, David Weikart, Reggio Emilia, el programa Head Start y el programa Preescolar Na Casa.

Todos estos autores, corrientes y modelos pedagógicos han sido seleccionados en función de su trascendencia para comprender la evolución de la concepción educativa de la infancia hasta nuestros días.

2. LA ESCUELA NUEVA

En la Edad Contemporánea existió un movimiento de suma importancia denominado la Escuela Nueva, que determinó algunas estrategias y métodos educativos de la época. Para ello, se puntualizan los aspectos más influyentes en la educación, entendiéndola como precursora en la escuela de hoy.

El conocimiento profundo de la Escuela Nueva resulta interesante debido a las inmensas connotaciones didácticas y pedagógicas que ha implicado en la educación actual. Por ello, se dedica un intenso apartado a su estudio para indagar en las características y singularidades más relevantes con el objeto de indagar en el objeto de estudio de la investigación.

La Escuela Nueva, se inició a finales del siglo XIX y se consolidó en la primera mitad del siglo XX. Fue el movimiento más potente de la educación durante ese tiempo. Su fundamentación teórica consistía en difundir aquellas experiencias y hechos pedagógicos para que la actividad infantil fuese prioritaria. Se valoraba positivamente la espontaneidad del alumnado y se rechazaban aquellos métodos tradicionales tratados como decrépitos e irrelevantes, ya que consideraban al sujeto como un ser pasivo y hermético. Este cambio de perspectiva educativa impactó en el desarrollo de la psicología y la sociología de la educación.

El fin de la Escuela Nueva como movimiento educativo finalizó entre 1939 y 1955. Este dato señala que con la Segunda Guerra Mundial se produjeron algunos cambios, tales como la inexistencia de experiencias y reuniones educativas, retrasos en encuentros internacionales entre docentes y un desánimo generalizado por parte del profesorado debido al poco apoyo institucional que existía en la época. Aunque todas estas situaciones hicieron que existiese un extenso derrotismo, no se llegó a perder la ilusión por aprender y enseñar con nuevos e innovadores métodos. Estas inquietudes pedagógicas las avalaba el movimiento de la Escuela Nueva que no desapareció tan fácilmente como en un primer momento se creía. El espíritu

innovador y trasformador por conseguir una nueva pedagogía se contagiaba entre la mayoría de los profesionales educativos.

El movimiento de la Escuela Nueva presentaba una serie de figuras relevantes y carismáticas que fueron analizando similitudes y contradicciones, con el objeto de posicionarse ante el cambio profundo educativo que se avecinaba. Dependiendo de los educadores de cada país, este movimiento cobró un nombre diferente, aunque con el mismo propósito transformador y renovador. En primer lugar, surgieron las primeras instituciones. En segundo lugar, emergieron *New Schools* en Gran Bretaña. A continuación, *éducation nouvelle* en Francia. Posteriormente en Alemania, *Reformpädagogik* y por último, en Estados Unidos *progressive education*. Dependiendo del lugar de aparición, su nombre cambiaba aunque todas con un objetivo común, una reforma pedagógica. Según Coquoz (1998), todos estos términos pretendían designar la corriente internacional de reforma pedagógica aparecida a finales del siglo XIX, fundamentadas en las ideas básicas innovadoras que constituían las “Escuelas Nuevas”. Siguiendo las aportaciones de Hameline, Jornod y Belkaïd (1995) en torno a 1920, algunos ideólogos denominaron las características del movimiento de la “Escuela Nueva” como “Escuela Activa” pretendiendo que la fuente de aprendizaje de las niñas y niños fueran la actividad y el movimiento. Los lugares que más rápido propagaron esta terminología fueron en Italia y España. El objetivo prioritario de este tipo de enseñanza era la formación y la adquisición de conocimiento a través del movimiento y de la propia actividad que generaba la niña o niño de forma natural. Pretendía convertir al alumnado en el centro de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.1. LA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva surgió para dar respuesta a una continua necesidad pedagógica demandada por parte de los expertos educativos de la época. Los referentes filosóficos en los que se basaron las teorías de la Escuela Nueva fueron Comenius, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Paralelamente, fueron apareciendo a lo largo del siglo XIX instituciones educativas modernas

que se consolidaron como modelos a seguir para la implantación de la Escuela Nueva. Siguiendo las aportaciones de Tolstoi (1978), una de las instituciones que contaban con este tipo de educación fue la llamada “Famosa escuela de Yasnaia – Poliana” con entidad privada. Debido a su alto poder adquisitivo e influencia, esta fue fundada por el mismo Tolstoi en su propia finca. En ella predominaba una educación basada en principios tales como la libertad y el respeto a la individualidad del alumnado. Los asistentes de esta popular escuela fueron los hijos e hijas de los campesinos de su finca. En la actualidad, dicha escuela se considera como la precursora y más conocida de la Escuela Nueva. Se denominaba de este modo porque respondía a una comunidad familiar eminentemente agraria, perteneciente de descendientes de trabajadores de campo. El objetivo de esta escuela era la inteligencia del niño y niña acompañada de su trabajo y valía personal. Según Meyhoffer y Gunning (1930) estos centros coordinaban en sus enseñanzas el fomento de la educación intelectual con la práctica en la autonomía de las niñas y niños por adquirir una excelente formación moral. La mayoría de estos centros eran de carácter privado aunque existían algunos públicos.

La perspectiva filosófica que se respiraba en la época provocaba ciertas inquietudes intelectuales y educativas, situación que aceleró la creación de sistemas escolares nacionales que estuvieran controlados y dirigidos indirectamente por el Estado. El sistema educativo pasaba a ser un objetivo prioritario para la sociedad. Los grandes pensadores y expertos educativos se centraron y preocuparon con un inmenso optimismo pedagógico para lograr que la Educación de la época avanzara en todas sus dimensiones. Asimismo, se percibía un considerable interés por parte de toda la población para alcanzar tal fin. Paralelamente, surgieron grandes movimientos intelectuales que divulgaban pensamientos de desarrollo educativo, valorando etapas educativas impensables en épocas pasadas como la Educación Infantil. De todas estas perspectivas surgidas, se explican a continuación las más significativas e influyentes para los ideales de la Escuela Nueva.

Un rasgo particular de este momento histórico era el paidocentrismo heredado de Rousseau, donde el niño y niña era el punto de referencia y todo giraba en torno a él. Todas las

novedades, cuestiones y condiciones educativas, tenían como punto de referencia el bienestar de las niñas y niños. La base fundamental de este movimiento consistía en realizar aquellos cambios necesarios para que los niños y niñas fueran beneficiados. La pedagogía del momento se centraba exclusivamente en el estudio de los infantes. (Claparède, 1927). Este enfoque ayudó al origen y consolidación de las incipientes ciencias educativas para el estudio exhaustivo de los niños y niñas. Estos datos incitan a pensar que durante el período histórico de la Escuela Nueva, comenzó a nacer una inédita vía para poder profundizar en los momentos de desarrollo más significativos de los niños y niñas. Esta preocupación fue considerada como muy relevante debido al desinterés infantil experimentado previamente.

Existieron personas célebres como Wirth (1966) que expusieron sus ideales incidiendo en que el niño o niña, desde que nace hasta que alcanza la plena maduración, se limita a reconstruir su vida, su historia, su trayectoria personal, viviendo experiencias, atravesando episodios madurativos y desarrollando nuevos aprendizajes. Todo ello, le ayudaba a lograr una equilibrada identidad y un autoconocimiento necesario para afrontar las vicisitudes cotidianas de la vida.

Podemos destacar como interesante durante la incipiente Escuela Nueva, las aportaciones que manifestó otra figura relevante inglesa llamada Herbert Spencer. Suponía que los niños o niñas eran organismos vivos, ávidos por aprender, individuales y autónomos, aunque con la peculiaridad de seguir un patrón evolutivo similar al de otros organismos. Esta idea causó asombro ante los estudiosos de la época, porque no se habían percatado de ello. Todo este tipo de influencias y contribuciones respondían a un modelo novedoso que defendía la Escuela Nueva.

Según Hameline (1993), una figura representativa y divulgadora de los ideales de la Escuela Nueva fue Adolphe Ferrière. Sustentó sus investigaciones psicológicas en lo que denominó como la “ley biogenética”, la cual definía las características de las etapas evolutivas donde los niños y niñas pasaban de las fases más primitivas a las más evolucionadas. Todos estos postulados teóricos coincidirían con los descubrimientos realizados más tarde por Piaget, aunque aún se encontraban en una situación experimental, esbozando nuevos supuestos. Otros

psicólogos y pedagogos anglosajones y germánicos presentaron planteamientos de “mejorar la raza por el mejoramiento de las condiciones del nacimiento” (Claparède, 1927, p.7). Dependiendo de las corrientes que se elijan y los objetivos abordados por mejorar la etapa infantil presenta un abanico divergente de doctrinas y teorías pedagógicas. La Escuela Nueva albergó a la mayoría aunque diferenciándose y matizando con algunas.

Todos los movimientos y teorías explicadas, alertan de la proliferación de tendencias expuestas en la época. Se percibía un sentimiento de cambio hacia algo nuevo que contrarrestara las necesidades sufridas antes. Existía una inquietud filosófica, educativa y social que pretendía dar respuesta la denominada Escuela Nueva.

2.2. LOS ASPECTOS BÁSICOS DE LA ESCUELA NUEVA

Los aspectos básicos que establecía la Escuela Nueva se podrían definir en base a tres parámetros: la organización general, la formación intelectual y la formación moral. Para concretar estos elementos hemos seguido las aportaciones ofrecidas por Planchard (1949):

En cuanto a la organización general:

- La Escuela Nueva agrupa a los alumnos en “pabellones” de diez a quince miembros. La Escuela Nueva debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.

En cuanto a la formación intelectual:

- La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias. La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños. El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros o periódicos, y después en una clasificación según un cuadro lógico. El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares. La enseñanza propiamente dicha se limita al mañana.

En cuanto a la formación moral:

- No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa. Los castigos y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno. La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitados moralizadores. La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad. (pp. 253-255)

Con estas características nos encontramos en España centros con este movimiento innovador como la Institución Libre de Enseñanza, Escuelas de Ensayo y Reforma, el Instituto - Escuela, los Grupos escolares “Cervantes” y “Baixeras” en Madrid y Barcelona respectivamente, a partir de 1912.

Todos estos principios marcarían un hito para el futuro de la enseñanza. Comenzaba a atisbarse un cambio educativo metodológico y una línea diferente a la que seguir, modificando las teorías tradicionales. Comenzaba una esperanza pedagógica con perspectivas renovadas para todas las etapas educativas. Este tipo de medidas didácticas actualmente se llevan a cabo, tales como la preparación como ciudadano para saber desenvolverse en la vida cotidiana, el propósito de los castigos y enfocar la Educación Infantil a la espontaneidad del alumnado. Esta serie de medidas formativas presentan su nacimiento en este movimiento renovador pedagógico. Los hábitos educativos que se desarrollan actualmente en el proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Infantil de tres a seis años se reflejan en las directrices que la Escuela Nueva abordaba. Formaban en hábitos morales (alcanzar fines buenos), deportivos (gimnasia natural, juegos, deportes) de lectura y escritura (investigaciones con libros, periódicos) entre otros. En definitiva, gracias a este movimiento pedagógico se apreció un cambio sustancial en las metodologías llevadas a cabo y que tienen vigencia hoy en día.

2.3. LA CONSOLIDACIÓN DE LAS NUEVAS IDEAS EDUCATIVAS

La Escuela Nueva fue un movimiento que planteaba un enfrentamiento con la escuela tradicional, ya que esta se consideraba como “logocéntrica”, centrada en los contenidos, asignaturas, etc., mientras que la Escuela Nueva sería “paidocéntrica”, centrada en el niño o niña,

atribuyéndole gran protagonismo en el proceso educativo. Se basaba en la actividad infantil, en las necesidades e intereses del alumnado y su enfoque didáctico giraba en torno al niño o niña. Una meta a conseguir era introducir progresivamente la presencia de la niña y niño en el modelo educativo. Todos los contenidos curriculares, las técnicas empleadas, los fines educativos giraban en torno a éste. La base metodológica del proceso educativo se centraba en el progreso del niño y niña, eliminando concepciones muy arraigadas tales como considerar al niño o niña como una tabla rasa, donde no disponía de ningún tipo de conocimientos, aptitudes ni competencias. Este tipo de concepciones eran defendidas por la escuela tradicional, mientras que ahora se apostaba por una Escuela Nueva donde este tipo de metodologías y concepciones quedaban obsoletas. La Escuela Nueva fundamentaba su concepción de infancia en estudios científicos y se adaptaba al proceso de desarrollo infantil, considerando útil la formación académica impartida en esta etapa.

La escuela tradicional era “magistocéntrica”, ya que todo se ejercía mediante el poder y la autoridad del profesorado. Basaba los logros y resultados del aprendizaje en la competitividad, la emulación y los sistemas de recompensas y castigos. Aceptaba que no existiera libertad entre los centros y métodos de enseñanza. Todo era revisado mediante unas normas y criterios cerrados y firmes sin opción a réplica. No se tenía en cuenta la opinión del alumnado.

En contraposición, la Escuela Nueva se desarrollaba por profesorado con doble funcionalidad preocupado en orientar y motivar al alumnado, resolviendo cualquier tipo de duda que surgiera. Fomentaba la cooperación y colaboración entre el alumnado. Estimulaba el espíritu comunitario. Defendía la autonomía de los centros como paso previo para que los profesionales de la educación pudiesen ejercer su función de forma autónoma, libre y sin restricciones didácticas. Pretendía conseguir a través de la educación, la formación de ciudadanos libres y responsables desde la infancia. Para ello, desde la Educación Infantil, preparaba al alumnado como “una generación nueva para el mundo nuevo en el que debe vivir y a cuya creación debe colaborar” (Geheeb, 1932, p. 305).

Del mismo modo, la Escuela Nueva atendía a todas las capacidades y características personales de los estudiantes tales como su afectividad, inteligencia, emotividad, inquietudes y voluntad, para que su desarrollo integral fuera lo más completo posible. Basaba su metodología en la espontaneidad y naturalidad de las niñas y niños, ajustándose a los intereses y necesidades propias de sus edades. Desechaban cualquier tipo de restricción o prohibición educativa proporcionando libertad en las actuaciones didácticas.

Como conclusión de la Escuela Nueva, se resalta que la mayoría de las características que este tipo de institución defendía son algunas de las directrices metodológicas que se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil actuales. Se extraen valiosas aportaciones de las ideas innovadoras que la Escuela Nueva desarrolló, puesto que generaron nuevos modelos educativos donde el hermetismo y la excesiva autoridad quedaron obsoletos y sustituidos por otros de índole más innovadora. La Educación Infantil moderna se basa en principios similares a los que la Escuela Nueva promocionaba tales como: la creación de una atmósfera estética y acogedora, el trabajo individual enfocado a la realización de la investigación donde el protagonista sea el interés y la preocupación del propio niño o niña, el desarrollo del juicio, el sentido común más que el aprendizaje memorístico, la realización de trabajos manuales, actividades plásticas donde desarrollen el intelecto, la creatividad y la imaginación.

2.4. AUTORES DE LA ESCUELA NUEVA QUE MÁS HAN INFLUIDO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.4.1. EL FILANTROPISMO: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Juan Enrique Pestalozzi nació en 1746 en Zurich, descendiente de una distinguida familia italiana, hijo de una madre absorbente, acaparadora y muy proteccionista. Sin embargo, el padre fue un hombre pusilánime y muy débil. Murió muy pronto dejando huérfano a Pestalozzi a los cinco años. Esta situación en el hogar provocaba una convivencia compleja debido a las difíciles

desavenencias familiares. Al estar rodeado de mujeres, desarrolló una sorprendente delicadeza y sensibilidad por los niños y niñas pobres, probablemente por su influencia maternal y femenina. No obstante, por encima de las dificultades prevaleció su espíritu idealista y comprometido como educador. Murió en 1827 en Brugg.

Una tragedia bélica en 1798 ocasionó que 400 pequeños quedaran huérfanos por la destrucción de Stans. Pestalozzi, con su carácter entregado a la infancia y educación, se aventuró a reconstruir un edificio con ayudas sociales para responsabilizarse de la educación de estos niños y niñas huérfanas. Predominaba su conciencia luchadora y espiritual en este tipo de acciones sociales. Comenzaba, por tanto, con este hecho el inicio de su etapa pedagógica. Pestalozzi, mostraba actitudes de protección y cuidado por estos huérfanos y huérfanas, propiciando las condiciones necesarias para que el crecimiento se desarrollara con normalidad. Su afecto, preocupación, disponibilidad y atención favoreció una evolución normal en el desarrollo de estos chicos y chicas. Larroyo (1976) exponía el carácter vocacional, solidario, entregado y asistencial de Pestalozzi en su centro social:

Toda asistencia, todo lo que se hace en beneficio de ellos y para satisfacción de sus necesidades, toda la enseñanza que reciben, todo viene directamente de mí: mi mano está siempre sobre sus cabezas, mis ojos están siempre fijos en los suyos. Mis lágrimas brotan con sus lágrimas y mis sonrisas acompañan las suyas. Su alimento fue el mío y su bebida la mía. No tengo nada, ni ama de llaves, ni amigos, ni sirvientes; estoy solo. Duermo entre ellos, soy el último en ir al lecho por la noche y el primero en levantarme por la mañana. Oro con ellos y hablo con ellos desde la cama antes de dormir. (p.394)

Pestalozzi fue un gran maestro y dejó una extensa obra con sus teorías y experiencias, basada en su propia acción educativa. Se podría destacar su método empleado ya que analizaba y mostraba sus experiencias. Registró algunas pautas y anotaciones útiles con su propio hijo, que Natorp (1931) lo reflejaba mediante el siguiente texto:

Los primeros estudios personales educativos los realizó Pestalozzi en su propio hijo Juan Jacobo, nacido en 1770. Fácilmente se adivina la influencia de Rousseau en las interesantes

notas de su diario que versan sobre observaciones y ensayos realizados con su hijo cuando contaba cuatro años. (p.11)

El contenido y metodología de Pestalozzi presentaba gran influencia de los principios de Kant. Para ello, se señala el fragmento del pedagogo Natorp (1931) que ayuda a profundizar en las concepciones educativas de Pestalozzi:

Por regla general, se tuvo, y se tiene todavía, como la exposición más importante de lo que Pestalozzi llama su “método”. Se apoya por completo en sus experiencias y ensayos; pero busca el medio de analizarlo teóricamente, en cierto aspecto. Es verdad que esta labor le resultaba demasiado difícil, ya que para él teorizar era siempre una labor enojosa; con frecuencia, en medio de la peculiaridad de su exposición, rehúye términos técnicos, empleando, en cambio, expresiones usadas vulgarmente, por lo que es fácil comprender que se haya discutido tanto, y se seguirá discutiendo eternamente, sobre la significación de sus principios. No obstante he de insistir, después de una análisis repetido, en el hecho de que su convicción fundamental respecto al curso evolutivo del conocimiento, al desarrollo en forma evolutiva, y, por consiguiente, nunca en forma analítica, se halla por completo de acuerdo con la idea de Kant; este idea pudo ser conocida por Pestalozzi por distintos conductos, y hasta es posible demostrar que lo fue, pero no fue lograda por medio de libros ni por sugerencias de amigos instruidos, sino que después de haber logrado, tras penosos trabajos, sus puntos esenciales, trató de dar transparencia a sus ideas mediante una exposición aproximada a Kant, aun cuando no formulada exactamente en el sentido kantiano. (p.32)

Pestalozzi leyó la obra *El Emilio* como guía a su hijo, para transmitirle las enseñanzas, cuestiones y aspectos básicos de la educación que en ella residían. Consideraba que el niño o niña debía actuar con la propia naturalidad innata, siendo libre en sus acciones para poder estar en contacto con todo aquello que lo rodeaba. Su metodología se basaba en la naturaleza y en la actividad práctica educativa. DeGuimps (1890) lo relataba del siguiente modo:

¿Y qué es este método? Es un método que simplemente sigue el camino de la naturaleza o, en otras palabras, que guía al niño lentamente, a través de su propio esfuerzo, de las impresiones de los sentidos a las ideas abstractas. Otra ventaja de este método es que no exalta de forma indebida al maestro, en tanto que nunca aparece como un ser superior, sino que al igual que la

amable naturaleza, vive y trabaja con los niños, sus iguales, queriendo más bien aprender con ellos que enseñarlos con autoridad (p.205).

Pestalozzi defendía la Educación Infantil como una etapa esencial en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños. Tanto la función del profesorado como la de las madres eran imprescindibles en la formación de los infantes. Se preocupó de la preparación de los docentes para que estuvieran bien instruidos. Para ello, dispuso de técnicas y estrategias didácticas necesarias que facilitaban una excelente acción educativa y familiar. Algunos de estos recursos fueron escritos a través de cartas por el propio Pestalozzi (1982) como la siguiente:

No cabe dar a la madre, pues, directiva más eficaz que la de cuidar de que su modo de proceder no conozca estorbos ni fracasos en lo de despertar el amor de su hijo y asegurar su confianza. No puede, ni siquiera por un instante, abandonarse a los raptos de mal humor o desmayar ante su tarea, pues es casi increíble lo mucho que las circunstancias más insignificantes llegan a influir en el niño. No puede éste examinar los móviles ni predecir las consecuencias de una acción; provisto con poco más que una impresión general del pasado, no sabe del futuro absolutamente nada, por lo cual el presente pesa en el alma infantil con toda la carga de aflicciones o, a la inversa, la halaga con el encanto puro de estímulos alegres. Cuando la madre toma en consideración todo eso podrá ahorrar a su hijo una enorme sensación de disgusto que, pese a ser incapaz de recordar los sucesos concretos que pueden haberla causado, dejará en el alma una especie de nube que tal vez disminuya progresivamente aquel sentimiento que el deber y hasta las conveniencias de la madre obligan a mantener muy vivo. (p.79)

Y quisiera ahora hacer esta pregunta: ¿Por qué miramos con descuidada indiferencia a aquellos que empiezan a vivir? ¿Por qué nos interesamos tan poco por los sentimientos y las condiciones de vida de aquellos que por primera vez pisan el escenario de la vida, cuando podemos acrecentar sus alegrías y estamos en disposición de preservarlos de tantísimos sufrimientos, disgustos y miserias? La educación es quien realmente puede hacer todo esto; tal es la íntima convicción de cuantos pueden hablar por experiencia. Pero que ella debe hacer tanto como eso, y que algún día alcanzará su objetivo, constituye el convencimiento y el continuo afán de todos aquellos cuyo corazón desea de veras el bien de la humanidad. (p.158)

Pestalozzi fue un pedagogo dedicado exclusivamente a la formación tanto de las madres como de los docentes, desarrollando una metodología basada en el cariño, afecto, sensibilidad y ternura que podrían transmitirle con sus acciones. Dicho autor, además de ejercer en sus ideas una gran influencia en las escuelas occidentales, contribuyó a la presencia de sus ideales en las escuelas de párvulos. Desde el momento del nacimiento, el bebé se encuentra preparado para asimilar conocimiento a través de sus sentidos (Pestalozzi, 1912). Sostenía que la tarea de la educación había que ejercitarse desde el primer momento del niño, ya que la propia naturaleza se encargaría de estimular los sentidos para construir el aprendizaje.

En la misma línea, este autor manifestó de forma escrita, la esperanza en el niño o niña pequeña de ir avanzando progresivamente si las atenciones y condiciones contextuales que le dedican los adultos son las adecuadas, basadas todas ellas, en el cariño, afecto, dulzura, ternura y sensibilidad. Destacaba las experiencias de la infancia como las principales en su desenvolvimiento para la vida futura. Pestalozzi (1912) escribió:

Un niño abandonado a sí mismo mira el mundo sin comprenderlo y cae diariamente de error en error, a causa del extravío al que le han llevado los fragmentos de conocimiento que encontró a ciegas; por el contrario, el niño que ha sido llevado por ese camino desde la cuna, asciende cada día de verdad en verdad. (p.223)

Pestalozzi manifestó reiteradamente su objetivo de dedicarse a la enseñanza, intentando remediar la ignorancia y miseria de los campesinos, reformando la escuela y la iglesia y mejorando las condiciones pedagógicas de los maestros, maestras y sacerdotes. Proclamaba un espíritu alentador y entusiasta sobre la influencia de la educación en los niños y niñas. Para ello Pestalozzi (1912) expresó que:

No abriga mi alma ninguna pretensión, amigo; no he querido en toda mi vida y no quiero hoy otra cosa que la felicidad del pueblo, a quien amo y cuya miseria siento como pocos la han sentido, pues he vivido sus dolores como pocos los vivieron. (p.229)

Las múltiples enseñanzas que abordaba este admirado autor, fueron en términos generales, la importancia que dedicaba a la enseñanza de las niñas y niños desde los primeros momentos de su nacimiento. Postulaba como básica la formación en la infancia, ya que eliminaría la ignorancia y analfabetismo de los futuros adultos, características propias de aquella época. Por tanto, destacó como indispensable la formación de los chicos y chicas en la etapa educativa infantil. No se puede obviar las diferentes posibilidades instructivas y didácticas que ofreció para el tratamiento pedagógico y desarrollo armónico de todas las cualidades y características personales de los niños y niñas.

2.4.2. EL MODELO LÚDICO DE FRIEDRICH FRÖEBEL

Nació en Turingia, situado en Alemania en 1782 y murió en 1852. Fue reconocido como el “pedagogo del Romanticismo” por la época en la que desarrolló sus teorías didácticas.

Gran parte de las ideas de su modelo de enseñanza procedía de los pensamientos y aportaciones propuestas por Pestalozzi. Este fue considerado por Fröebel como la mejor figura del mundo educativo de aquel momento. Tanto las teorías pedagógicas de Pestalozzi, María Montessori (que se exponen más adelante, concretamente en el punto 2.4.5.) como del propio Fröebel, fueron muy influenciadas por las doctrinas de Rousseau. Estos tres pedagogos fueron coetáneos en el tiempo. Puntualizando, Fröebel fue conocido en la historia de la educación como el “padre de la infancia”, hecho destacable para la historia de la Educación Infantil.

Como fiel seguidor de Pestalozzi, Fröebel destacaba que la infancia era un período evolutivo con carácter relevante para la formación de la personalidad del niño o niña, llegando a ser un adulto digno y bien instruido. Resaltaba la importancia que la educación presentaba en los infantes desde el nacimiento.

Debido a su carácter emprendedor, en 1837 fundó un jardín de infancia en la ciudad de Bakemburg (Alemania) llamada *Kindergarten*. El principal objetivo de esta escuela era facilitar

la formación y la socialización entre las niñas y niños desde su más temprana edad. Su escuela y su metodología influyeron en la pedagogía del mundo europeo y norteamericano del momento (Gassó, 2001).

Los fines que potenciaba su modelo de enseñanza según Gassó (2001) eran los siguientes:

Desarrollar las habilidades de discriminación sensorial, de coordinación motriz y de expresión verbal e intelectual. Potenciar el amor hacia la música, como elemento de creación. Desarrollar la autonomía del sujeto en el desarrollo de actividades individuales y colectivas. Desarrollar actitudes éticas, morales y religiosas. Todos estos fines se desarrollaban a través del juego, siendo ésta una actividad espontánea que ha de desarrollarse en un ambiente relajado y agradable, con el fin último de transmitir conocimiento, siendo éstos llamados como dones. Los dones están formados por una serie de actividades y juguetes que ayudan al niño a conocerse y reconocerse a sí mismo y al mundo exterior que le rodea, es decir, la sociedad. Estos dones son ordenados desde el más simple al más complejo, además de diferenciarlos por sus formas, cualidades y texturas, de manera que el niño sea introducido en el conocimiento de las grandes leyes del universo. (p.32)

Estas pautas pedagógicas proporcionaban a los niños y niñas una educación más personificada, creando en sí mismos una actividad creativa y automática. Las directrices que proponía Fröebel pretendían alcanzar una identidad propia en los más pequeños y pequeñas, desarrollando una moralidad, religión, cuerpo, estructura cognitiva, lenguaje, hábitos morales y el cumplimiento como buenos ciudadanos y ciudadanas. Este tipo de conductas se podrían extrapolar a los objetivos que se plantean en la actualidad en las aulas de Educación Infantil, puesto que favorece el proceso de aprendizaje del alumnado actual.

Este tipo de desarrollo moral, cognitivo, social, lingüístico... proporcionaba a la educación posterior, como en la actualidad sucede, las bases pedagógicas para la creación de adecuados ritmos de aprendizaje en los niños y niñas de Educación Infantil. Justificó aquellos principios psicológicos y pedagógicos necesarios que permitían consolidar aspectos formales en la enseñanza básica del alumnado.

La solidificación de todos estos objetivos fomentaba el desarrollo de las niñas y niños según sus propias iniciativas para la resolución de problemas habituales. Fröebel “creía firmemente en la libertad y creatividad humana, en la bondad natural del niño” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983, p. 669). Por ello, generaba situaciones cotidianas donde el alumnado tomara decisiones de forma natural para su resolución de modo que agudizaran el ingenio y desarrollaran la expresión espontánea e iniciativa personal.

Los aspectos más destacables de las investigaciones de Fröebel fueron las analogías realizadas puesto que establecía una comparación similar entre la vida de la niña o niño con la de una planta. Realizado este símil, el proceso de enseñanza se basaría principalmente en el juego, planificando actividades de aprendizaje con carácter lúdico. Para ello, Fröebel (1887) declara que:

El juego es la actividad más pura y espiritual del hombre en esta etapa y, al mismo tiempo, típico de la vida total del ser humano. Le da, por tanto, alegría, libertad, satisfacción, descanso interior y exterior, paz con el mundo. Soporta las fuentes de todo lo que es bueno. Un niño que juega enormemente, con determinación auto-activa, perseverando hasta que la fatiga física se lo impide, será seguramente un hombre meticulado y concienzudo, capaz del auto-sacrificio por la mejora de la estabilidad social de otras personas. ¿No es la más hermosa expresión de la vida infantil en este momento el juego de un niño?, ¿un niño absorto en sus juegos?, ¿un niño que se ha dormido mientras estaba tan absorto? Como se indicaba anteriormente, el juego en este momento no es trivial, es muy serio y de gran significado. Cultívalo y fóméntalo, ¡oh, madre!, protégelo y guárdalo ¡oh, padre! Para la visión tranquila, entusiasta de alguien que conoce la naturaleza realmente, el juego espontáneo del niño revela la vida futura del hombre. Los juegos del niño son las hojas germinales de toda la vida posterior; para que el hombre se desarrolle y se muestre en éstas, en sus disposiciones más tiernas, en sus tendencias más internas. (p.55)

Este tema suscita una consideración incuestionable de Fröebel por su pedagogía lúdica, denominándosele como el predecesor del desarrollo psicológico de la infancia y de las prácticas educativas basadas en el juego de los jardines de infancia. La metodología que sostenía se

fundamentaba en el juego y a través de este, las capacidades de los niños y niñas se reforzaban. El aprendizaje de forma lúdica era el mejor estímulo que preparaba a las niñas y niños para el aprendizaje. Despertaba su curiosidad, participación y motivación de forma reveladora. Los resultados obtenidos eran exitosos. La función del profesorado consistía en observar y registrar los avances espontáneos del alumnado, proporcionándole nuevos retos y actividades que le permitiese el entrenamiento necesario para afianzar los aprendizajes cuando su cuerpo se encontrara preparado física y cognitivamente.

2.4.3. LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA DE ANDRÉS MANJÓN

Andrés Manjón nació en Sargentos de la Lora, situado en la provincia de Granada (España) en el año 1846 y murió en 1923. Su familia eran modestos labradores. Su madre influyó de manera significativa en su educación. Fue un excelente sacerdote y pedagogo español.

En 1898 creó en Granada la primera escuela al aire libre llamada Ave María. Todo un hecho sorprendente puesto que en esa misma época, predominaban las escuelas de tipo tradicional. Las escuelas del Ave María pretendían dar respuesta y custodiar a los niños y niñas procedentes de zonas desfavorecidas tales como el Albaicín y Sacromonte. Este tipo de escuelas consideraban la escuela como si fuera un jardín. Gran parte de la formación que recibían las niñas y niños en estas escuelas era de tipo religiosa, dato que podía resultar un tanto controvertido. Como estrategia de aprendizaje para estos alumnos y alumnas, se utilizaba el juego para que desconectaran de su situación social tan lamentable que vivían diariamente. La técnica didáctica más empleada fue aprender conocimientos a través del movimiento de forma más activa y atractiva. De ese modo, el proceso educativo se convertía en una aventura y se eliminaba aquel carácter hermético, severo y reservado que hasta entonces se venía desarrollando en las escuelas tradicionales. Por tanto, la tarea de aprender se convirtió en una actividad formativa, interesante y activa, eliminándose aquellas connotaciones previas tediosas y aburridas. Un hecho distintivo de aquellas escuelas era, facilitar en el proceso de aprendizaje “los

medios para que en el futuro pudieran ganarse la vida con honradez” (Gassó, 2001, p. 17). El juego, en definitiva, permitía a las niñas y niños desarrollar su motricidad, esquema corporal, creatividad, ganas por aprender y crear ilusiones y expectativas futuras.

El principal ideal de Manjón para conseguir una adecuada y excelente educación fue suministrarla de forma activa, lúdica, cristiana, progresiva, humana y gratuita. La enseñanza giraba en torno a la idea de Dios, ya que él estaba convencido que se conseguía la perfección del ser humano a nivel físico y espiritual siguiendo estas reglas.

Para Manjón el fin de la educación presentaba un carácter humanista, ya que permitía al niño o niña, convertirse un adulto culto y sabio donde dispondría de los aprendizajes llevados a cabo durante la infancia, alcanzando la perfección natural y sobrenatural (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983). Al ser la niña o niño un agente activo, enérgico y dinámico, el proceso educativo debía girar en torno a la acción, alejándose de la memorización e incentivando el ejercicio y movimiento. La etapa educativa infantil era clave para proporcionar actividades lúdicas y motoras basadas en la acción y el juego. El resultado de los aprendizajes planificados previamente por el profesorado siguiendo estas orientaciones resultaba ventajoso y beneficiaba el futuro desarrollo del alumnado.

2.4.4. EL MODELO ITALIANO DE ROSA Y CAROLINA AGAZZI

Rosa y Carolina eran hermanas. Rosa nació en 1866 y murió 1951. Carolina nació en 1870 y murió en 1945. Ambas en Volengo de la provincia de Verona. Fueron consideradas como ilustres pedagogas italianas. Las hermanas Agazzi estuvieron muy influenciadas por las líneas educativas de Fröebel, las cuales destacaban la observación del alumnado para detectar qué necesidades planteaban. Sin embargo, con el paso de los años, el desarrollo de su labor educativa fueron viendo que la metodología fröebeliana no tenía en cuenta las necesidades individuales de los niños, dato que alarmaba a su pensamiento (Gassó, 2001). Esta particularidad la consideraban negativa. Por ello, precisaban incluirla en su metodología de trabajo. Detectaron que no eran

compatibles sus metodologías a las realidades cotidianas de los niños y niñas de la época. Una vez analizadas estas apreciaciones, comenzaron a desarrollar sus propias líneas metodológicas de un modo plausible. Empezaron sus primeras indagaciones basadas en estrategias y modelos extraídas de su propio centro. Defendían, sobre todo, el respeto por la propia naturaleza que la niña o niño disponía por sus cualidades innatas. Además, su objetivo prioritario era el “fomento de la autoactividad y creatividad del niño” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983, p. 58). Para que este objetivo se consumara, resultaba primordial una comunicación formal entre la familia y la escuela (Frabboni, 1987).

La escuela era entendida como un contexto familiar, basada en la libertad y potenciando las habilidades y destrezas básicas espontáneas del alumnado. Así, todos los problemas ocasionados se resolvían de forma natural y automática. Tanta era la importancia de la ayuda familiar que se llegó a denominar este tipo de escuela como materna.

Un aspecto digno de mención en su método era la educación religiosa y moral. Su filosofía se basaba en la creación de ambientes adecuados, distendidos y relajados, para que el proceso de enseñanza fuera de la forma más fluida y laxa posible.

Su metodología de enseñanza iba “de lo concreto a lo abstracto” (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983, p. 58). A través de ejercicios que potenciaban la vida práctica de la niña o niño, se trataba de crear un ambiente familiar acogedor, además de “estimular la creación de hábitos sociales relacionados con la organización de una comunidad y el establecimiento de responsabilidades y tareas para poder convivir en ella” (Gassó, 2001, p. 56). La base primordial de este método ideado por las hermanas Agazzi era conseguir ese clima afectivo y familiar que recordara al del hogar. La función del maestro o maestra era observar y dejar que fluyese la iniciativa por aprender, descubrir y buscar en el alumnado lo mejor para su aprendizaje. Las actividades que se proponían presentaban un carácter casero y sencillo, utilizando materiales de la misma índole, para que todo le recordasen al mundo familiar y desarrollaran más fácilmente la creatividad e imaginación.

Las hermanas Agazzi trataron de desarrollar de forma global e integral todas las potencialidades del niño (Gassó, 2001), ya que consideraban que aquellas niñas y niños serían los adultos del futuro.

Este tipo de hallazgos educativos proponían nuevo métodos, ejercicios y estrategias didácticas donde potenciaban la estimulación para los diferentes procesos educativos de los niños y niñas. Impulsaban el razonamiento práctico y útil para desarrollar las facultades de la inteligencia, voluntad y sensibilidad por medio de las actividades cotidianas, destacando un clima de seguridad, confianza y tranquilidad que recordase al hogar.

2.4.5. EL MODELO CIENTÍFICO DE MARÍA MONTESSORI

María Montessori nació en 1870 en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia, en el seno de una familia burguesa católica. Sus padres fueron Renilde Stoppani y Alessandro Montessori, militar de profesión y hombre muy estricto. Esta circunstancia familiar resultó muy relevante para el enfoque posterior al modelo educativo que fundó. Su infancia se desarrolló en una atmósfera de rectitud, estructuralismo y hermetismo familiar, donde predominaban las normas, los horarios y la rigidez en las tareas. Murió en los Países Bajos en 1952.

María Montessori se licenció en Medicina, aunque desarrolló su labor dentro del campo de la Educación. Difundió sus ideas procedentes de la medicina en el centro escolar que creó en 1907 en Roma llamado “Casa dei Bambini” o “Casa de los Niños”, conociendo, perfeccionando e investigando sobre las peculiaridades y características de los niños y niñas pequeñas. Fue una de las mayores representantes de la Escuela Nueva, destacando sus originales ideas y difundiéndose todas ellas en Estados Unidos. Sus influencias llegaron a España y, en 1913, se inauguró una escuela infantil donde se aplicaba su metodología de trabajo con niñas y niños de tres a seis años. Estas edades son las que abarca la investigación, situación que nos conduce a pensar que son claves para el desarrollo del pensamiento infantil. Este tipo de escuelas resaltaba la importancia de proporcionar actividades y rutinas que promoviese la actividad infantil. Entregó su vida,

tiempo y sabiduría al mundo de la infancia y se dedicó a crear un sistema educativo para formar a los niños y niñas, prevaleciendo la confianza, libertad, seguridad e independencia en su contexto. Aseguraba que un ambiente apropiado y preparado para el aprendizaje facilitaba la libertad y aprendizaje de los niños y niñas (Montessori, 1921).

Siempre ha destacado por su preocupación e implicación en hallar soluciones a los problemas de los niños y niñas. Desde muy joven, trabajó con niñas y niños con dificultades, considerados como retrasados, sordomudos y con retrasos mentales. Se inventó un método para conseguir que este tipo de niños y niñas pudieran leer y escribir, algo inaudito para aquel tiempo. Montessori (1967) narra cómo ayudaba a estos niños:

Mientras que todo el mundo estaba admirando los progresos hechos por mis cargos efectivos, yo estaba intentando descubrir las razones que pueden haber reducido a los alumnos saludables y felices de las escuelas normales a tal estado tan bajo que en los test de inteligencia tenían el nivel de mis propios desafortunados alumnos. (p.28)

Las bases pedagógicas en las que Montessori apoyaba su metodología eran el individualismo de Rousseau, la educación sensible de Pestalozzi y el desarrollo de la autoactividad, la creación de hábitos y el valor educativo del juego de Fröebel. Además, intentaba retirarse progresivamente del mundo espiritual e individual y acercarse más a los métodos innovadores incipientes de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel (Yaglis, 1989). Se apuesta por la implantación de principios renovados y cambios de perspectiva, propiciando un nuevo sentido a la educación que hasta el momento aparecía rígida e inamovible.

Con el movimiento de la Escuela Nueva, Montessori resultó ser una figura representativa que impulsó la importancia de las niñas y niños como seres activos y sociales relevante en la sociedad de su tiempo. Los niños y niñas debían estar activos y preparados para adquirir conocimientos a través del movimiento y de los sentidos. Sólo habría que generar aquellas situaciones para inducirlos a su formación e imponerse para que crecieran como seres sociales y

educados. Se puede observar que la inculcación de hábitos morales, sociales y conductuales aparecen como enseñanzas a transmitir al alumnado de la infancia.

Montessori manifestaba que todas las niñas y niños tenían una mente curiosa, despierta y absorbente, pasando por períodos sensibles y delicados, donde su mayor inquietud era aprender pero siempre desde el juego. Consideraba que los niños y niñas pasaban por etapas de desarrollo simultaneadas con su inquietud e impaciencia por llegar rápidamente a ser adultos independientes, desarrollando todas sus cualidades personales (Britton, 2000).

Para profundizar aún más en el modelo Montessoriano y con los datos ofrecidos hasta el momento, se describe su modelo en palabras de Williams (1991):

Los niños son capaces de una concentración mental continuada. Aman el orden y disfrutan de forma especial con la representación de actividades que ya dominan. Prefieren el trabajo al juego y los materiales didácticos a los juguetes. No son necesarios ni los premios ni los castigos para motivarlos. El niño tiene un profundo sentido de la dignidad personal y se siente ofendido con facilidad. (p.4113)

Los fundamentos básicos en los que se sustentaba el método Montessori fueron el respetar al niño o niña en sus inquietudes, pensamientos, ideas y formas de actuar. Potenciar la aptitud autodidacta. Preparar el contexto donde se va a ejercer la acción educativa, la preparación del contexto de aprendizaje, etc. Seguidamente, se exponen de forma más detallada.

Respetar al niño o niña es un factor clave del resto de los principios. La educación del infante debería ser individualizada, puesto que cada niño/a presenta unas determinadas características. Para esto, Montessori (1967) declara que “existe sólo una manifestación real biológica: la vida individual; y hacia individuos únicos, observados de uno en uno, debe dirigirse la educación misma” (p.104). Las palabras de Montessori sorprendían a las concepciones educativas de la época, puesto que estaba generando un cambio educativo sustancial. Montessori (1965) declaraba que:

Como regla, sin embargo, no respetamos a los niños. Intentamos forzarlos a seguimos sin considerar sus necesidades especiales. Somos dominantes con ellos y, sobre todo, maleducados; y, además, esperamos que sean sumisos y estén bien educados, sabiendo en todo momento lo fuerte de su instinto de imitación y qué sensible es su fe y admiración por nosotros. Nos imitarán en cualquier caso. Tratémoslos, por tanto, con todo el cariño que deseáramos que se desarrollara en ellos. (p.133)

Las palabras del anterior texto sugieren hechos educativos que son ejercidos actualmente por docentes en sus aulas. Los niños y niñas de Educación Infantil son fieles reflejos de los adultos que los rodean. Por ello, eduquémoslos en un clima apropiado basado en el respeto, los hábitos, la cooperación, el buen trato, el valor del esfuerzo y aprendizaje.

Otro aspecto fundamental en la teoría de Montessori responde al concepto de autoeducación, ya que destaca la propia habilidad que poseen los niños y niñas para educarse a sí mismos, ejerciendo la virtud de aprender por sí mismo. El niño o niña juega, aprende, disfruta y explora aquello cuanto le interesa. Se aleja de los métodos tradicionales que hasta ese tiempo estaban implantados. Defendía que la mente del niño era muy rápida, ágil y hábil, dado que absorbía todo cuanto le agradaba. Si los aprendizajes estaban acompañados de aspectos lúdicos, sus resultados eran óptimos. Montessori era una persona muy religiosa y en sus doctrinas, modelos y actividades propuestas para el proceso de formación de los niños tenían impregnado este matiz religioso.

El contexto educativo resultaba fundamental en la interiorización de nuevos aprendizajes por parte del alumnado, ya que si estaba acondicionado adecuadamente, ayudaría al desarrollo integral de la personalidad de las niñas y niños. Las ideas didácticas de Montessori se basaban en ofrecer a los niños y niñas desde el comienzo de sus vidas, las normas y pautas necesarias que les proporcionaran su futura inserción en la sociedad. Los hábitos de la alimentación, salud e higiene del currículum actual aparecen explícitos en la metodología de Montessori (1937):

Extender una alfombra y enrollarla después de haberla usado; tender los manteles para poner realmente la mesa a la hora de la comida; doblarlos y guardarlos cuidadosamente en su sitio;

poner la mesa por completo, comer con mucha compostura, quitarla luego, lavar vasos, platos y cubiertos y colocarlos luego en el aparador, son trabajos que no sólo tienen una graduación de sucesivas dificultades en la ejecución sino que requieren también un desarrollo gradual del carácter por la paciencia que se necesita para ejecutarlos y la responsabilidad que lleva aparejado el llevarlos a cabo. (pp. 63-64)

Esta autora destacaba un aspecto sobre la asimilación de los conceptos mentales que poseían las niñas y niños. Sus mentes eran extremadamente receptivas y capaces de instruirse. La niña o el niño aprendían teniendo como referencia el contexto en el que se encontraban. Su plasticidad y capacidad mental, estaba dispuesta para todo tipo de aprendizajes, ya que por el simple hecho de estar presentes los niños y niñas en la sociedad, estos son capaces de aprender las costumbres, la lengua y los hábitos que se practiquen (Montessori, 1966).

Las enseñanzas de Montessori destacaban por la importancia que atribuía a la formación de disciplinas y hábitos esenciales para la supervivencia diaria. Ella apostaba por la transmisión de conocimientos básicos tales como la aritmética, lectura, escritura y dibujo siendo estos los cuatro caballos que aparecen reflejados en el siguiente texto de Montessori (1937):

Y cual romano victorioso de la antigüedad, que avanza en su cuadriga soberbia, el espíritu del niño, rectilíneo y equilibrado, guía por sí mismo sus cuatro conquistas intelectuales, los cuatro caballos de la cuadriga triunfante, que corren fogosos hacia grados más avanzados de la cultura. (pp. 339-340)

No olvidaba que la niña o el niño de tres a seis años presentaban un comienzo de conciencia que se entremezclaba con la voluntad. Montessori identificaba seis períodos sensibles en el infante, los cuales eran los siguientes: el niño es sensible al orden hasta el segundo año de vida; en ese momento trata de organizar y clasificar todas sus experiencias. También son sensibles al lenguaje, a caminar, a los aspectos sociales de la vida que le ayuden a formar parte de un grupo de iguales, a los objetos pequeños, a disponer de mayor movilidad y poder tocar mayor número de cosas y al aprendizaje por medio de los sentidos. En este período Montessori

recomendaba la cercanía a personas adultas para que así pudieran oír y ver qué sucede a su alrededor, siendo una fuente de aprendizaje rica en experiencias y enseñanzas (Britton, 2000).

La acción didáctica de los niños y niñas a estas edades radicaba, de forma considerable, en la función del docente, siendo este el propiciador de un ambiente adecuado que favorezca el desarrollo integral de su aprendizaje. Para ello, debía planificar y mostrar un ambiente educativo ordenado y agradable que posibilitara un completo proceso formativo. Montessori (1910) revelaba que:

Para progresar en su expansión, el niño libre debe manifestar sus actividades encontrándose en el ambiente algo organizado en relación con su organismo interno que se está desarrollando por leyes naturales; (...). El secreto del libre desarrollo del niño está todo en él, en organizar los medios necesarios para su nutrición interna; medios que han de corresponder a un impulso primitivo del niño (...). En la satisfacción de este impulso primitivo, de este hambre interior, es en lo que la personalidad del niño empieza a organizarse y a revelar sus caracteres; así como nutriéndose es como el recién nacido va organizando su cuerpo y sus movimientos naturales. (p.61)

A modo de conclusión del ambicioso y extraordinario método educativo para la etapa de Educación Infantil, se considera que la niña y el niño eran los protagonistas en sus aprendizajes, limitándose la función docente sólo a observar, acompañar, orientar y ayudar en su proceso educativo. Las premisas fundamentales de su método fueron la libertad, actividad e independencia de los niños y niñas, creando líneas a seguir para futuros docentes. El programa de María Montessori ha influido en la mayoría de los métodos que han ido surgiendo posteriormente. Numerosas ideas y claves didácticas se ven reflejados en los distintos modelos infantiles actuales, considerándose una solución pedagógica a los problemas educativos emergentes.

2.4.6. EL MODELO GLOBAL DE OVIDE DECROLY

Decroly nació en Renaiz (Ronse), Bélgica en 1871 y murió en 1932 en Uccle (Bruselas). Fue un gran impulsor de la Escuela Nueva. Excelente pedagogo, psicólogo, docente belga, médico de discapacitados mentales y considerado una figura relevante de la educación de su tiempo.

Siguiendo las aportaciones de Jiménez, González y Ferreres (1989), se sabe que en 1907 fundó su escuela L'Ermitage en el centro de Bruselas, considerándose una escuela por y para la vida. En esta escuela se llevaban a cabo sus ideales sobre la Pedagogía experimental. Se dedicó al estudio de los aspectos más relevantes de la lectura y los intereses de los niños y niñas.

Los principios educativos de Decroly se sustentaban en una educación intelectual y natural sin tener en cuenta las creencias religiosas del ser humano (Gassó, 2001). Esto fue una revelación. Por tanto, se intuye que el método didáctico de Decroly giraba en otra dirección según aquellos tiempos. Pretendía centrarse en el desarrollo cognitivo del individuo alejándose de las cuestiones morales y espirituales tan arraigadas en la época. Hasta el momento no se le había prestado tanta importancia al progreso del intelecto del individuo, ya que se habían centrado en otros aspectos de índole moral y conductual.

Una de las aportaciones más importantes de Decroly para la Educación Infantil fueron los juegos educativos. Las actividades lúdicas favorecían el aprendizaje del alumnado y les hacía mantenerse vivos y activos, siendo una fuente de riqueza intelectual incuestionable. Manipular a través de los juegos educativos, permitían al alumnado desarrollar habilidades de atención, asociación y observación, relevantes para la implantación de su método por centros de interés. El juego era una estrategia metodológica educativa muy potente para desarrollar los aprendizajes de formas, colores, números, lectura, conocimiento del entorno más inmediato, el esquema corporal, etc. Todos estos saberes debían ir acompañados de un clima educativo apropiado, ya que sería la mejor forma para estimular los sentidos de los niños y niñas. El entorno escolar debía invitar a la

comodidad, a potenciar la curiosidad y despertar el interés a través de una dotación de materiales adecuados y un mobiliario en condiciones apropiadas. De este modo, el proceso de aprendizaje sería completo e inmejorable (González -Agàpito, 2003).

Otra de sus mayores aportaciones fue la introducción de los centros de interés, en los que se destacaba como prioritaria la acción del niño y niña. Esta modalidad ha sido muy utilizada en las aulas de Educación Infantil actuales. El centro de interés “es una unidad de trabajo que articula todos los aprendizajes que debe realizar el niño en torno a un núcleo operativo o tema” (Gassó, 2001, p. 48). Los centros de interés se utilizaban para provocar un aprendizaje práctico en el alumnado. Permitían al docente entrar en contacto con los gustos y preferencias del alumnado. Así, las enseñanzas desarrolladas eran más atractivas, lúdicas y provechosas.

Decroly, desde muy temprano, utilizó en sus escuelas este tipo de metodología, aunque no existe constancia de tal hecho hasta 1921 (Del Pozo, 2007). Un punto destacable y revelador para aquella época fue la globalización del pensamiento del alumnado, ya que se pensaba que los conocimientos se adquirían de forma integral y no de forma aislada. Las disciplinas que se impartían eran la geografía, la historia, la tecnología y las relaciones causa y efecto adaptadas a sus edades. Decroly pretendía relacionar todas estas disciplinas, creando puntos de unión. Para ello, Decroly y Boon (1968) manifestaron que:

Crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro; es el niño hacia el que todo se dirige, es del niño del que todo se irradia (...), el interés del niño, que es la palanca por excelencia. (p.58)

La metodología impartida en los centros de interés se basaba en primer lugar, en la planificación de actividades donde se potenciaba la observación. Consideraba que la exposición y el contacto con la naturaleza del mundo más próximo (plantas, animales), ejercitando la observación produciría un exitoso aprendizaje. En segundo lugar, atribuía gran importancia a los ejercicios de asociación. Esto es, ejercicios donde se desarrollaba la estructuración espacial, temporal, causalidad...para que pudieran manipular con objetos las tareas encomendadas. Por

ejemplo, calcular sucesos del pasado y presente, abstraerse en lugares poco asequibles, etc. Pretendía desarrollar la capacidad abstracta e intelectual. Finalmente, las actividades de expresión ocupaban un lugar destacable. La comunicación, la expresión artística y verbal se desarrollaban a través de la escritura, el dibujo, el teatro, etc. Estas servían como vías de comunicación de la niña o niño. Todos estos contenidos y fases facilitarían el proceso educativo del alumnado proporcionando un tipo de metodología innovadora, dinámica y participativa. Los niños y niñas se sentían entusiasmados aprendiendo de este modo. Los centros de interés potenciaban su imaginación, creatividad y estilo propio. Las actividades a realizar dentro ellos se planificaban en función de los materiales que se habían utilizado previamente en el aula. El aprendizaje obtenido se transcribía en los cuadernos que los alumnos y alumnas iban confeccionando por ellos mismos. Ellos eran los protagonistas de su aprendizaje. Esta modalidad generaba un mayor grado de atención y afán por el trabajo bien hecho, mostrándose el alumnado ilusionado y preocupado por realizar un trabajo bien hecho. Las paredes del aula se convertían en grandes murales que aglutinaban la mayoría de los conocimientos aprendidos y afianzados. Estas paredes iban aumentando según iba avanzando el curso escolar (Dubrencq-Choprix y Fortuny, 1988).

Este modelo de enseñanza descrito describía al maestro o maestra como guía, orientador, preparador de materiales, diseñador de horarios, el responsable de elaborar guiones de trabajo, asesor, planificador, etc. (Jiménez, González y Ferreres, 1989). La persona responsable de llevar a cabo los centros de interés en el aula debía presentar este tipo de cualidades personales. Esta modalidad de trabajo pedagógico fue sustentada por los autores e instituciones modernas de la época. En la actualidad, existen docentes de Educación Infantil que trabajan en sus aulas a través de los centros de interés. Los resultados académicos han sido y siguen siendo exitosos, ya que son potenciadores de una metodología de trabajo atractiva, sugestiva y fascinante para el alumnado de Educación Infantil.

Decroly consideraba que el docente era el encargado de potenciar la práctica de la libertad y responsabilidad del niño o niña en el aula. La responsabilidad se llevaba a cabo a través de múltiples funciones, tales como el ejercicio como delegado de gobierno, elegido en la asamblea

de la clase y de la escuela. Esta fue una estrategia didáctica muy utilizada (Dubrencq-Choprix y Fortuny, 1988). Estas nuevas funciones docentes presentaban un carácter fresco y original, ya que cambiaban los recursos que hasta entonces se estaban desarrollando.

En definitiva, el alumnado debía esforzarse por adquirir nuevos conocimientos, asumiendo cada uno su propia responsabilidad ante las tareas encomendadas. Así, las alumnas y alumnos serían los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, fomentando la capacidad autodidacta que cada uno poseían y resolviendo los conflictos surgidos. El modelo Decroly fue un pilar básico en las metodologías actuales de los profesionales de la Educación. Marcó un hito pedagógico en el contexto infantil. Sus hallazgos resultaron muy beneficiosos para el aprendizaje del alumnado. Sus métodos global y natural fueron valorados y distinguidos por otros pedagogos célebres de la época.

3. CORRIENTES RENOVADORAS

Las corrientes renovadoras presentan como principales autores a: Rogers, Neill, Freire, Eliade, C. Freinet, y P. Faure. A continuación, se comentan los hechos pedagógicos y teorías más significativas de cada uno de ellos.

3.1. EL SENTIDO PRÁCTICO DE FREINET

Freinet nació en Gars (Francia) en 1896 y falleció en Vence (Francia) en 1966. Fue considerado como un gran pedagogo francés.

El modelo pedagógico de Freinet se basaba en una educación en continuo cambio, al lado de la civilización y todo relacionado en torno a lo que sucedía en y para el pueblo. Consideraba vital el contacto de la escuela con la vida del niño y niña para conocer las motivaciones y necesidades que estos tenían para instruirse. Los sentimientos que afloraban en el momento de aprender y cómo los aplicaban era otra temática que interesaba a dicho autor. Este contacto se

realizaba a través de la indagación y la observación de todo aquello que inquietaba a la niña o niño (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983). Proponía desarrollar una motivación creativa e imaginativa como medio para llegar al éxito de forma segura, logrando excelentes aprendizajes en el proceso de formación del alumnado.

Freinet defendía una escuela centrada en el sujeto siendo esta “una escuela que dé la palabra a los niños, una escuela crítica, científica, creativa y, por tanto investigadora” (Olvera, 1988, p.29). Esta perspectiva facilitaba a los niños y niñas aquellas oportunidades de escoger su trabajo, su camino, para así poder dar respuesta a sus necesidades de carácter individual, pues su comportamiento dependería “de su estado filosófico, orgánico y constitucional” (Imbernón, 2001, p. 254). El aula era entendida como una cooperativa formada por un presidente, un secretario ya que cada uno tenía sus funciones. Estaba compuesta por los recursos materiales necesarios que permitían enseñar del mejor modo posible (Imbernón, 2001). Esta comparación pretendía contrastar los diferentes roles que subyacen en el aula donde se produce el hecho educativo. No se pueden obviar las funciones de cada agente educativo, ya que lo esencial era el progreso en la maduración pedagógica de los niños y niñas. Todos los agentes educativos presentaban una única misión, el desarrollo integral del alumnado para convertirse en un adulto formado y equilibrado.

Freinet concebía el proceso de la enseñanza de forma práctica, constructiva y realista, partiendo siempre de las necesidades y demandas de las niñas y niños. Sus intereses prevalecían como elemento relevante en el mundo pedagógico. Se consideraba prioritario trabajar tanto a nivel individual como en gran grupo pero siempre partiendo de la realidad circundante del alumnado, fomentando su motivación y gusto por aprender.

En toda esta pedagogía, el docente debía caracterizarse por ser intuitivo y sensible (Freinet, 1964), siendo su principal tarea la de dirigir, asesorar, orientar y guiar de forma activa la actividad escolar. Aspiraba a ser un “facilitador de técnicas e instrumentos para ayudar al proceso educativo” (Imbernón, 2001, p.257). El profesorado era el encargado de crear

situaciones de satisfacción personal para los infantes, para que estos logaran sus metas propuestas con entusiasmo y motivación.

El trabajo de Freinet se había orientado hacia la búsqueda de métodos, estrategias, modelos educativos, materiales y técnicas innovadoras que facilitaban los aprendizajes de los infantes. Todo esto se desarrollaba a través de talleres, los cuales eran considerados como estrategias didácticas que facilitaban el proceso de aprendizaje del alumnado. Los materiales que empleaba Freinet en sus talleres eran propios del entorno social y cultural de la niña y niño, superando la desvinculación del aula con la vida de estos (Tort, 1996). Freinet proporcionaba mayor importancia al lenguaje, la escritura, el cálculo y la expresión, siendo esta última la que más valoraba. Las principales técnicas para Freinet eran la imprenta escolar y las técnicas de impresión, permitiendo cambiar el empleo de materiales tradicionales por textos vividos y libres (Imbernón, 2001). Se entusiasmaba por conseguir a través de estos pequeños cambios, una educación distinta a la que predominaba en la sociedad.

El proceso de enseñanza de Freinet rechazaba por completo los libros de textos, los cuadernos y demás materiales escolares cambiándolos por las salidas a la ciudad, el campo, el entorno y todo lo que permitiese el aire libre. Su objetivo era acercar a los escolares al mundo natural y que disfrutaran del contacto con el entorno más inmediato. Pretendía que, a través de esta cercanía con la naturaleza, surgieran desafíos educativos que permitieran interesarse por temáticas relevantes, siendo el alumnado, el protagonista de su propio aprendizaje. La función del profesorado permanecería como un mero orientador y facilitador de la tarea de educar, asesorándole hacia los caminos que debía seguir y las tareas que debía realizar. Todo este proceso estaba basado en la libertad, donde el alumnado podía tomar libres decisiones en función de sus intereses y llevar a cabo sus propios proyectos. También defendía la disciplina y el respeto por el hecho educativo aunque ejercido con rigor y aceptado por el grupo de iguales con honradez y ecuanimidad. La escuela debía interesarse de la formación moral y cívica de las niñas y niños, ya que esta formación no era sólo necesaria sino imprescindible. Sin la educación moral no existiría una pedagogía auténticamente humana, carácter relevante para la metodología de

Freinet. Se puede apreciar en la metodología de Freinet la inculcación de hábitos educativos desde las edades más tempranas tales como los hábitos deportivos, saludables, ambientales, sociales, morales y conductuales.

Como conclusión se pueden mostrar que las ideas más representativas de Freinet fueron el paidocentrismo, la vitalidad, la acción en la educación y la socialización entre todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa. La práctica de las teorías aprendidas formaba parte del sentido que otorga al sentido verdadero de la educación. Su metodología era eminentemente lúdica y basada en la disciplina y el trabajo. Su lema consistía en que se aprendía a leer leyendo, demostrando el carácter práctico de las enseñanzas. Alternaba la libertad otorgada al alumnado en su enseñanza pero con responsabilidad. Como factores interesantes de esta nueva tendencia educativa de Freinet se señalan las ideas pedagógicas que postulaba y su aplicación práctica de cada conocimiento teórico. Priorizaba el carácter de la naturaleza como un aspecto relevante en la educación de los niños y niñas. En la actualidad, en algunos centros de Educación Infantil se utilizan este tipo de metodología para acercar a la niña o niño al mundo natural y presentan un carácter práctico a todo lo enseñado de forma teórica.

3.2. LA TEORÍA PERSONALISTA DE ROGERS

Carl Ransom Rogers nació en 1902 en Oak Park situado en Estados Unidos. Murió en 1987 en San Diego en California de Estados Unidos. Este psiquiatra basaba sus teorías en una larga práctica en los campos de la psiquiatría y de la educación. La sociedad de este período impedía al alumnado ser él mismo ya que estaba “adoctrinado” por las normas y leyes imperantes de la sociedad.

En contra de este modelo de enseñanza de obediencia legal, Rogers proponía una pedagogía no directiva basada en la psicología. La educación no directiva permitía el desarrollo de las facultades y energías modeladoras propias de la niña y niño, considerando él mismo, el

compromiso de su propia educación. Potenciaba la autonomía y responsabilidad en el momento del esfuerzo personal por conseguir sus metas y logros, aunque necesitaba la aprobación social.

Según Rogers, el crecimiento del desarrollo infantil se basaba en la adquisición de una serie de competencias y habilidades dirigidas hacia el propio autoconocimiento que debían ser adquiridas por el niño o niña. Para Rogers (1959) la enseñanza durante la infancia era el momento apropiado para que se aplicaran los primeros aprendizajes, aunque debían originarse con una cuidada atención y apoyo por parte de las personas que lo rodeaban. Para que el autoconcepto, desarrollo infantil general y autoestima progresaran adecuadamente, era necesaria la complicitad y comunicación de las personas de referencia social, tales como la familia y el profesorado.

Rogers (1984) postulaba un movimiento psicológico aplicado a la educación que eliminaba los conflictos entre las personas, en nuestro caso, entre el alumnado, buscando soluciones alternativas a los problemas. Por ende, este movimiento concebía el aprendizaje para evitar las malas relaciones personales entre los niños y niñas. El alumnado albergaba en su interior una serie de recursos y procedimientos que le permitían mantener conductas apropiadas en su relación con el exterior. Se trataba de exteriorizarlas y aplicarlas para que sus actitudes fueran lo más ajustadas a cada situación.

La teoría de Rogers entendía que durante el desarrollo de la niña o niño existía una necesidad imperiosa de expresar los sentimientos, de sentirse amado y apreciado por los demás, siendo una exigencia para los niños y niñas su demostración. Por consiguiente, se destacaba que “esta necesidad es universal en los seres humanos, poderosa y persistente. Que sea innata o aprendida es irrelevante para nuestra teoría” (Rogers, 1959, p. 223).

Según las aportaciones de Rogers, los niños y niñas no eran capaces de discriminar los comportamientos de sus hazañas con su propia personalidad. Cuando realizaban un acto y recibían una reprimenda por su actitud, tendían a desacreditarse personalmente no sabiendo

discernir entre el acto en sí de su persona. De igual forma, si recibían un halago por su actitud mostrada, expresaban un sentimiento de agradecimiento a sí mismo en lugar de atribuirlo por la situación realizada. Esto respondía a la incapacidad de separar los actos de su identidad. Así pues, “su conducta se rige no por el grado al que la experiencia preserva o enriquece la vida orgánica, sino por la posibilidad de merecer el amor materno” (Rogers, 1959, p.225). Los niños y niñas actuaban de forma que pudieran agradar a los demás recibiendo su aprobación. Incluso, eran capaces de comportarse de forma distinta como ellos serían verdaderamente por recibir la alabanza y aprobación de sus familias o amigos.

En definitiva, resultaba interesante conocer las teorías del personalismo ofrecidas por Rogers porque nos aproximan a las interpretaciones y percepciones individuales que los niños y niñas poseían del mundo. Sus teorías se centraban en potenciar una metodología donde los niños y niñas se sintieran identificados y cómodos en su proceso de aprendizaje. Consideraba que no podíamos enseñarles nada a los niños y niñas pero sí ayudarles y orientarles en el camino de su aprendizaje. Su concepción pedagógica se fundamentaba en las relaciones educativas establecidas. Los hechos formativos se establecían de forma relacional, ya que la comunicación era una cuestión prioritaria. Los agrupamientos para formar a los niños y niñas los entendía como básicos en la formación de los infantes, puesto que cada uno podía expresar sus emociones, sentimientos, experiencias e inquietudes.

3.3. LA ESCUELA ABIERTA DE ELIADE

Eliade nació Bucarest (Rumanía) en 1907. Murió en Chicago (Estados Unidos) en 1986. Fue un filósofo, historiador de las religiones y novelista rumano. La escuela abierta de Eliade representaba una alternativa práctica con el fin de superar la crisis en la que la institución escolar se encontraba inmersa. Su proyecto era construir una Escuela Abierta eliminando todas las barreras y fomentando el sentido común. Para ello, se fundamentaba en los siguientes propósitos educativos:

- Demandar una continuada educación donde todas las personas pudieran acceder a ella.
 - Establecer una relación comunicativa, activa y dialogante del entorno social con la institución educativa para analizar las carencias y proporcionar soluciones alternativas.
 - Centrar todos los esfuerzos pedagógicos en las niñas y niños, ya que serían el futuro de la educación.
 - Ofrecer a todo el mundo la institución educativa para poder alcanzar y modificar la sociedad con el proyecto de la Escuela Nueva.
- Eliade concebía su plan de renovación pedagógica de una forma constructiva, para que “favoreciese el desarrollo del individuo para ayudarle a desembarazarse de las escorias mentales y psicológicas que le paralizan, al darle medios de vigorizar su personalidad” (Eliade, 1971, p.50).
- Dotar al alumnado de aquellos recursos y técnicas necesarias para entender y defenderse del mundo en el que se encuentra inmerso para insertarlos en el mundo contemporáneo.
 - Aceptar el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna, motivándolo a crear nuevos aprendizajes e incitándolos al aprendizaje continuo.
 - Priorizar la función del alumnado abordando sus intereses, preocupaciones, deseos e inquietudes, animándoles a ser responsables en sus trabajos.
 - Instruir con mesura, conociendo los límites y las dificultades del alumnado para alcanzar, de la mejor manera posible, su nivel de aprendizaje en función de sus tiempos y posibilidades. Se debía “actuar con una prudencia y una lentitud calculada” (Eliade, 1971, p.228).
 - Enseñar de forma laxa para que el docente no fuera una persona autoritaria imponiendo doctrinas sino un ayudante a desarrollar su aprendizaje de forma democrática y colaborativa.
 - Mantener un clima de comunicación distendido para que se percibiera un espíritu participativo involucrando al alumnado en la tarea de aprender.

A modo de síntesis, Eliade propulsó la relación de la institución escolar con la del hogar y sociedad, defendiendo la importancia que conllevaba en el progreso evolutivo de las niñas y niños. Pretendía modificar la educación que se estaba desarrollando ya que se componía de métodos, a su juicio, desfasados. Como cambio a esta situación, planteaba una escuela diferente donde predominara la atención educativa hacia el alumnado con influencias del entorno en el que se encontraban inmersos, para dotarles de las estrategias necesarias que les permitiesen adaptarse al medio circundante.

3.4. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA DE FAURE

Nació en 1908 en Béziers (Francia) y murió el 30 de marzo de 1988 en París. Fue un gran escritor y político francés. Se le consideró una celebridad que siguió las aportaciones de las figuras del personalismo más destacadas. Consideraba que “cada persona aprende de sí mismo a ser y a llegar a ser más de lo que es” (Faure, 1981, p. 17). Según el citado autor, todas las personas disponían de la capacidad de aprender de sus propias experiencias analizando sus errores u obstáculos sucedidos. Los niños y niñas eran unos excelentes jueces para determinar si sus actuaciones habían sido las apropiadas en una determinada situación o debían modificarla para mejorarla.

Su modelo pedagógico se basaba en asesorar a las niñas y niños para establecer sus límites y aconsejarles para gestionar de la forma más plausible, qué era lo podían o no hacer por ellos mismos. Se fundamentaba en una educación personalizada atendiendo a las características y cualidades propias de cada uno, estableciendo metas y aspirando en función de sus características particulares a nuevos aprendizajes.

Para Faure la educación personalizada era un estilo de enseñanza donde el niño y la niña eran los protagonistas de su propio aprendizaje. Debían prestar atención y cuidado a los materiales y recursos, mostrando actitudes apropiadas para desarrollar un óptimo proceso formativo. A modo de ejemplo, se señala el ser capaz de mantenerse en silencio en clase,

prestando atención a las explicaciones del profesorado. Su mayor objetivo consistía en enseñar a las niñas y niños desde la dimensión personal y social propios de cada uno. Se pueden apreciar que la inculcación de hábitos morales, conductuales, y sociales están presentes en este modelo educativo.

Los principios de la educación personalizada que defendía este pedagogo eran: principio de singularidad, principio de autonomía y principio de apertura. Estos principios hacían referencia al desarrollo de las propias características de los seres humanos, la iniciativa y la libertad, a actuar sin coacción con un adecuado clima basado en alegría, distensión y naturalidad. Este tipo de educación se inclinaba hacia un aprendizaje a través del trabajo en grupo donde se actuara con libertad y espontaneidad.

La frase que caracterizaba a Faure era “aprender a aprender” haciéndose a sí mismo una persona democrática, sociable y agente de su propio aprendizaje, motivada por sus intereses intrínsecos. Consideraba primordial adaptarse al ritmo de cada alumno o alumna. Destacaba que ofrecer oportunidades a cada uno no era brindarles a todos las mismas cosas sino adaptarse a las características individuales de los estudiantes, con un ritmo y una forma de enseñanza acorde a sus necesidades (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Pérovski, Rahnema y Champion, 1973).

El método de trabajo en el aula que describía Faure se basaba en potenciar aquellas actividades de socialización que facilitaran la comunicación entre el alumnado. Además, en esas actividades debía utilizarse el descubrimiento como forma metodológica de aprendizaje, y a su vez, se debería apoyar en la manipulación como forma de acción. Simultáneamente, la reflexión se presentaba como responsable de la acción de la niña y niño ante una situación dada. Debería existir un clima investigador que propiciara el entusiasmo por aprender. En el aula, el docente poseía la obligación de ayudar a todos los niños y niñas a progresar en su aprendizaje, adecuándose a sus diferentes ritmos. El profesorado era entendido como un consejero que le permitía descubrir sus posibilidades reales de progreso, de descubrirse a sí mismo como una persona responsable de sí y de su propia acción (Faure, 1981).

Un dato interesante de este autor era la utilización de la puesta en común, el diálogo, la comunicación como estrategia educativa, ya que el interior de la niña o niño era donde se manifestaban sus necesidades e inquietudes. El profesorado disponía de un amplio escenario para conocer las carencias del alumnado, porque en este tipo de actividades se expresaban con espontaneidad y naturalidad. Los niños y niñas aprendían a construir su propio aprendizaje a través de las opiniones y comentarios que los demás compañeros les ofrecían.

Faure distinguía dos tipos de puestas en común, la de contenidos y la de sentimientos. Esta última favorecía la creación de un contexto proclive donde se crearan las circunstancias necesarias para la exposición de las ideas de los alumnos y alumnas. Respecto a la de contenidos, se planteaba como la puesta en práctica de un tema concreto en el que el alumnado aportaba sus ideas y pensamientos con toda naturalidad, creando un debate acerca de un contenido concreto. Con este tipo de dinámicas se generaba un clima de aprendizaje enriquecedor, lúdico y participativo por todo el alumnado.

En conclusión, la pedagogía de Faure era similar a métodos ya tratados tales como Montessori y Decroly, donde existían similares líneas y pautas de actuación didácticas para favorecer el desarrollo evolutivo de los niños y niñas de la etapa de Educación Infantil.

3.5. LA EDUCACIÓN LIBERADORA DE FREIRE

Paulo Freire nació en Recife (Brasil) en 1921 y murió en Sao Paulo (Brasil) en 1997. Fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación. Llegó al campo de la pedagogía por los caminos de la política, concretamente como hombre encargado de la alfabetización de adultos en Brasil. Antes de 1964, la persona que se encargó de difundir y propagar la educación liberadora fue el mismo, sustentando sus aportaciones en el mundo político. Sus inicios fueron como político pero después se dedicó a la función educativa. Pensaba que existía una clase social desvirtuada donde se encontraban los marginados. Estos no poseían los criterios elementales educativos que les permitieran acceder a un nivel mínimo de consciencia ni digno como seres

humanos. Él mantenía la siguiente premisa: “concienciar para liberar”. Se encontraba muy sensibilizado con ofrecer educación a las personas más discriminadas e indefensas. Freire pensaba que la educación podía convertirse en el mejor instrumento para escapar de la pobreza y llegar a la liberación popular. Se le consideró como un idealista y humanista de su tiempo por las ideas educativas que presentaba. Freire (1997) declaraba:

Mi radicalidad me exige una absoluta lealtad al hombre y a la mujer. Una economía incapaz de programarse en función de las necesidades humanas, que convive indiferente con el hambre de millones a quienes todo le es negado, no merece mi respeto educador ni, sobre todo mi respeto como persona. (p.25)

Freire fue considerado un luchador inagotable por cambiar el mundo, reiterando constantemente que el aprendizaje debía ser desde la infancia y desde las clases más desfavorecidas de la sociedad. Todas estas ideas robustecían el sistema educativo creando nuevas vías de futuro. Para construir el cambio humanista que proyectaba necesitaba de la educación como una dimensión constitutiva. Los alumnos y alumnas eran seres humanos de diálogo y comunicación dispuestos a aprender por el arduo camino de la vida. El alumnado debía preguntar todo cuanto no entendiese, generando preguntas y dudas que les permitiese avanzar como seres humanos. Detestaba que desde la infancia se crearan sujetos conformistas ajustándose a las explicaciones que el profesorado le profería. Freire (1997) protestaba que:

Evidentemente que el error de una educación de la respuesta no está en la respuesta, sino en la ruptura entre ésta y la pregunta. El error consiste en que la respuesta es proclamada independientemente de la pregunta que la preguntaría. (p.20)

Considerando lo expuesto, se insiste en la importancia que destacaba Freire en la educación como un medio para cambiar a la persona a través de la formación y del intelecto, generando preguntas, respuestas y aprendiendo durante toda la existencia. Como eje vertebrador de su pedagogía, señaló que el aprendizaje significativo en las primeras edades del alumnado, favorecía el futuro del alumnado para alcanzar nuevos referentes pedagógicos y humanistas.

Insistía en esta modalidad educativa puesto que asimilaba los conocimientos recibidos de forma plausible.

Para finalizar, Freire interpretaba la educación como una liberación personal y social. Su educación liberadora pretendía estimular la concienciación del alumnado, su reflexión, su creatividad, clave de la liberación del hombre. La educación debía poseer problemas que permitiesen su resolución, generando dudas personales y desarrollando la libertad de las alumnas y alumnos. Otra frase célebre de este autor fue que: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo”. Con ello nos indicaba que la educación formaba parte de un conjunto en el que todos eran educados gracias a la sociedad y la relación que tienen con esta, siendo agentes activos, participativos, comunicadores y formando nuevas trayectorias educativas. Para lograr esto, era necesario comenzar desde la infancia, tomando como base educativa la creatividad y comprometiendo al alumnado en el posible cambio institucional pedagógico.

4. PRINCIPALES MODELOS Y PROGRAMAS DIDÁCTICOS REPRESENTADOS POR PEDAGOGOS E INSTITUCIONES RELEVANTES

Se considera interesante destacar los siguientes programas y métodos didácticos ya que determinan una perspectiva innovadora en los procesos educativos, concretamente en la Educación Infantil. Se señalan las aportaciones más relevantes de cada uno de los siguientes modelos educativos, los cuales son: el modelo de Alexander S. Neill, el programa High Scoop de David Weikart, el modelo de Reggio Emilia de la mano de Louis Malaguzzi aplicado a la etapa de la Educación Infantil, el modelo creado por el Congreso de los Estados Unidos llamado Head Start y el programa gallego denominado como Preescolar Na Casa.

4.1. LA ESCUELA AUTOGESTIONARIA DE ALEXANDER S. NEILL

Alexander S. Neill nació en Forfar (Escocia) en 1883. Falleció en 1973 en Aldeburgh, Suffolk (Inglaterra). Se le consideró una figura liberal y progresista. Fue un destacado educador escocés, apasionado y muy sensibilizado por el mundo educativo.

Neill defendía la educación libre en contra de la educación tradicional de Inglaterra. Presuponía que el adoctrinamiento tanto familiar como escolar mermaba el desarrollo autónomo de las niñas y niños creando infantes sumisos. Mantenía que el centro educativo era una continuación de las enseñanzas desarrolladas en el hogar, por tanto se debían aunar criterios y transmitir valores y conductas similares, evitando las órdenes contundentes. Sostenía encarecidamente alcanzar la felicidad de los escolares mediante el alejamiento de los males de la sociedad y sólo a través de la socialización, comunicación e intercambio entre las personas, se conseguía ser feliz. Un estado de bienestar ayudaba a establecer relaciones con otros estudiantes. Puig (2001) según el pensamiento de Alexander revelaba que:

La cultura, la política, el dinero o cualquier otro señuelo no pueden conducir más que al fracaso: al malestar y la guerra. El proceso tecnológico y todos sus resultados no hacen mejores a las personas. Sólo la felicidad humaniza y previene del mal. (p.160)

En los primeros años de investigación de Neill, en la Institución Summerhill, prestó especial atención a los niños y niñas entre cinco y dieciséis años que él señaló como difíciles, los cuales se encontraban carentes de conductas adecuadas según sus edades. Las actitudes que mostraban eran disruptivas, difíciles y violentas. Pasado un tiempo, se dedicó a otro tipo de niñas y niños debido a la complicada situación experimentada en Summerhill, aunque le aportaron extraordinarias estrategias mediáticas para poder desenvolverse con chicos y chicas de esas características. Esta institución se preocupaba por potenciar una adecuada autonomía en las niñas y niños intentando hallar su felicidad. La premisa elemental de Neill era dotar a los niños y niñas de una infancia feliz para que tuviera asegurada emocionalmente su vida adulta. El estado afectivo experimentado en la infancia repercutiría significativamente en su futura vida.

Su proyecto educativo se basaba en la inexistencia de objetivos y métodos para no adoctrinar los esquemas mentales propios, inherentes y naturales de las niñas y niños, evitando la educación tradicional imperante en aquella sociedad. Neill afirmaba que no existían métodos originales ni novedosos en el proceso de enseñanza ya que se otorgaba muy poco valor al arte de la educación. Él entendía la educación como la ayuda y orientación para que el alumnado desarrollara su individualidad. Pretendía formarlos en la tolerancia, libertad, autonomía, creatividad y respeto, evitando el adoctrinamiento pedagógico imperante en aquellos momentos. Consideraba sustancial la inexistencia de órdenes ni mandatos por parte de los adultos, puesto que limitaban la espontaneidad e independencia de los alumnos y alumnas.

La educación moral que Neill perseguía según Puig (2001) era:

No adoctrinar ni dar instrucciones sobre cómo comportarse. No moldear el carácter. No provocar temor ni usarlo para inducir conductas morales. Permitir la autorregulación o capacidad de dirigirse libremente, de acuerdo a impulsos que provienen del yo. Conseguir que los adultos sean cálidos, francos y honrados con sus alumnos. Reconocer que no se educa con palabras sino con actos o incidentes educativos críticos. (p. 165)

Su método pedagógico era muy peculiar, ya que la base de toda educación giraba en torno al autogobierno, obligación y planificación. La asistencia a clase era voluntaria, si la niña o niño decidía asistir, no debía entorpecer el ritmo que ya llevaran los que habían asistido con anterioridad, pues la libertad de cada uno implicaba vivir y dejar vivir sin molestar a los demás. Los exámenes y las calificaciones se realizaban igual que en el resto de los centros escolares británicos, la diferencia residía en el ritmo de aprendizaje del alumnado (Ferrer, 2001).

El centro educativo estaba gobernado por un presidente y un secretario elegidos arbitrariamente por toda la asamblea. Para esta elección, tanto el voto de los adultos como del alumnado presentaban el mismo valor. Pretendía resaltar el poder que se le ofrecía a la opinión de las alumnas y alumnos, haciéndoles crecer y madurar como personas, desarrollando su

carácter responsable en la toma de decisiones. Generaba un clima afectivo donde predominaba la libertad basada en el respeto, libre albedrío e independencia.

Este centro ha sido criticado desde sectores muy conservadores ya que consideraba el diálogo con los niños y niñas muy pequeños una gran pérdida de tiempo y esfuerzo, no valorando las aportaciones que éstos pudieran manifestar. Él sólo consideraba relevante la educación de los niños y niñas a partir del último curso de la Educación Infantil correspondiendo hoy en día a los cinco años. Además, priorizaba los intereses individualistas frente a los colectivos. No aceptaba con ecuanimidad los niños y niñas con problemas psicológicos, ya que consideraba que eran un obstáculo para el resto de compañeros y compañeras. Actualmente, este centro sigue abierto.

Este centro educativo aporta a la Educación Infantil actual la importancia ofrecida a los valores del alumnado, ya que resalta la importancia de proponerle situaciones y actividades donde desarrollen su autonomía y libertad sin un adoctrinamiento continuado, fomentando su responsabilidad y juicio personal.

4.2. EL PROGRAMA HIGH SCOOP DE DAVID WEIKART

Este programa lo ideó David Weikart en 1962, con el fin de ayudar a niñas y niños con desventajas sociales y culturales de Michigan. La principal idea de este programa fue solventar los problemas del alto fracaso escolar que se producía en los niños y niñas de este contexto educativo. Existía un alto índice de abandono escolar, dato que preocupaba de manera significativa a Weikart. Este tipo de alumnado no disponía de las condiciones sociales y familiares apropiadas en sus hogares. Estas nefastas condiciones sociales impedían su desarrollo integral. Como consecuencia de estas condiciones tan deprimentes, Weikart con su grupo de colegas ideó y desarrolló un programa educativo denominado “High Scoope”. El objetivo básico era que se fomentara un aprendizaje activo y funcional en el que se utilizaban todo tipo de

materiales, recursos y actividades que desarrollaran la interrelación entre todos los agentes educativos.

Este programa fue analizado y comprobado en función de los resultados obtenidos años más tarde disponiendo de un seguimiento meticuloso para analizar todas las posibles variables implicadas. Paulatinamente, este programa se fue implantando en multitud de centros educativos debido a su éxito académico en los resultados obtenidos por los niños y niñas. Hoy en día, aún sigue desarrollándose en contextos desfavorecidos socialmente y en diversos escenarios educativos. Este programa fue iniciado para aplicarse durante la etapa de Educación Infantil aunque se ha extrapolado a otros niveles educativos.

La perspectiva pedagógica que se aplicaba se basaba en la planificación de actividades por parte de los docentes donde el alumnado manifestase sus intereses y a partir de ahí, planificaban actividades según esos criterios. Los docentes recibían unas recomendaciones básicas que cada uno podía adaptar a su realidad educativa. El programa constaba de cinco disciplinas similares a las que hoy nos encontramos en las aulas de Educación Infantil, siendo estas: el desarrollo lógico-matemático, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo social, el desarrollo corporal y musical y el desarrollo artístico.

A través de las actividades planteadas por los docentes para que adquirieran los anteriores conocimientos, se pretendía que los alumnos y alumnas aprendieran activa y significativamente. El profesorado debía estar formado para poder elaborar y diseñar actividades en las que la mente y cuerpo de su alumnado se encontrase activo y desarrollara su propia autonomía en el ejercicio de las tareas escolares. En términos generales, la opinión que el profesorado tenía de este método es que se producía una positiva interacción entre el grupo de iguales y se ayudaban entre sí a resolver los conflictos ocasionados de forma apropiada. Esta colaboración entre compañeros y compañeras mejoraba el proceso educativo, potenciaba la participación activa y desarrollaba la creatividad, imaginación y motivación por aprender.

Se ha de destacar que la organización espacial y los materiales utilizados facilitaban los resultados académicos en el alumnado dependiendo del uso empleado. Cada área educativa debía estar bien señalizada para que el alumnado pudiera ir variando la zona en función de sus necesidades y preferencias. El espacio físico era un factor importante en este programa, ya que se debía habilitar un lugar donde pudieran moverse e interactuar todo el alumnado, expresándose libremente a través del cuerpo y movimiento. Resultaba de gran interés la presencia de una rutina diaria que fuera marcando los distintos momentos de la jornada escolar. Este dato permitía al alumnado situarse y tener cierto control de su trabajo diario y del tiempo empleado. En multitud de aulas de Educación Infantil se llevan a cabo este tipo de estrategias ambientales y contextuales puesto que favorecen el desarrollo evolutivo del alumnado.

Los castigos hacia el alumnado no eran de forma tradicional sino que se resolvían a través de una puesta en común. Se comentaban los problemas surgidos, se establecía un posterior debate llegando a posibles soluciones y se aplicaban técnicas y recursos de resolución de conflictos, tales como las investigaciones actuales dirigidas por figuras representativas como Garaigordobil y Maganto (2011).

La base teórica de este modelo presenta similitudes con las actuaciones pedagógicas que se están desarrollando en múltiples centros españoles. Desde la resolución de conflictos entre todo el alumnado hasta la existencia de una rutina que permite al alumnado conocer la fase de la jornada escolar en la que se encuentra. La delimitación de las áreas de trabajo, ocio y las tareas a desarrollar en el alumnado son puntos análogos a los existentes en la actualidad. Resulta un método vigente, actual y muy efectivo, tanto por las aportaciones de las familias, del profesorado como de la opinión del alumnado.

4.3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN REGGIO EMILIA

La Segunda Guerra Mundial ocasionó una lamentable situación, ya que los pilares básicos de los países quedaron destruidos y arruinados tales como: la economía, la sanidad, la

educación... Esta situación tan atroz hizo que en la zona de Reggio Emilia, al norte de Italia, los habitantes decidieran desarrollar un proyecto educativo paralelo al sistema educativo para solventar esta angustia. Estas escuelas surgieron con un espíritu crítico y consolador alejadas de la política dominante en ese momento social e histórico.

La clave de esta propuesta pedagógica que comenzaba a surgir, destinada a la población infantil de la zona, atrajo a multitud de docentes y pedagogos con una visión pedagógica abierta, moderna y progresista; entre éstos se encontraba Loris Malaguzzi, figura representativa de este movimiento (Hoyuelos, 2001a).

La escuela Reggio Emilia nació en 1963 al inaugurarse la primera escuela infantil para niños de 3 a 6 años. Esta primera escuela llamada Robinson fue el pilar de la construcción de más escuelas en la región. Posteriormente, en 1971 se abrió la primera escuela del país para niños de 0 a 3 años, siendo un mérito pedagógico para la enseñanza de las niñas y niños más pequeños. En 1993 nació la asociación Reggio Children encargada de promover las ideas pedagógicas de Reggio Emilia (Hoyuelos, 2001b). Por tanto, se creó una expansión de este tipo de escuelas debido a su éxito instructivo.

La filosofía de la escuela Reggio Emilia rechazaba la imagen tradicional y rígida del niño o niña. Este tipo de escuelas eran sin muros ya que pretendían aprender para servir en un futuro a la ciudad, la cual le había prestado sus servicios para su formación (Hoyuelos, 2001a). El fin era agradecer los esfuerzos que la ciudad había invertido, de modo que todos debían contribuir con su participación. Una manera de agradecer ese servicio era la inexistencia de muros en sus dependencias educativas. El objetivo inicial era construir una escuela que permitiese la comodidad, la participación, el acogimiento y la serenidad de todos los miembros de la comunidad educativa, para que pudieran convivir todos en ella (Malaguzzi, 2001). La importancia de la educación según este modelo era el sentido de unidad de los diferentes agentes educativos para lograr un adecuado proceso académico en los infantes. La comunicación entre los docentes, la familia y los infantes favorecía el establecimiento de unas bases pedagógicas

apropiadas en la evolución del aprendizaje de la niña o niño. La acción educativa de Reggio Emilia estaba sustentada en la búsqueda de la participación y colaboración de la familia con el centro educativo, proporcionando adecuados cauces de cooperación entre los padres, madres y docentes.

La Pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia se caracterizaba por la activa participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, atribuyendo a las niñas y niños un grado de responsabilidad apropiado que ellos mismos pudieran gestionar. Objetivos destacados de estas escuelas eran informar al alumnado de las posibles repercusiones que podrían tener sus actos y ayudar en el entendimiento de las experiencias vividas. El ideal era, por tanto, desarrollar un acuerdo que permitiera poner en práctica aquellos derechos que los niños y niñas tenían por el hecho de ser pequeños (Hoyuelos, 2001b).

Según las directrices pedagógicas de este modelo educativo, las niñas y niños se encontraban sometidos a una incesante búsqueda de relaciones, tanto con su grupo de iguales como con los adultos. Esta situación potenciaba un constante y recíproco intercambio afectivo, social, conductual y lingüístico ya que la educación pretendía que participaran activamente en la transmisión de conocimientos los propios alumnos y alumnas como principales agentes implicados en su proceso de aprendizaje. El motor de la enseñanza debían atribuírsele a los propios estudiantes siendo ellos los protagonistas de sus inquietudes en la adquisición de conocimientos.

En la misma línea, se considera que la pedagogía defendida por la escuela de Reggio Emilia se basaba en la interacción continua de las niñas y niños con su ambiente, formando pequeños grupos, a través de “negociaciones y dinámicas más frecuentes, interesantes, productivas y diversas” (Malaguzzi, 2001, p. 58). Esta interacción se realizaba tratando de fomentar la curiosidad e inquietud en los niños y niñas, tanto por medio de la escucha activa y el diálogo, como a través del empleo de fotografías, vídeos, dibujos, aventuras, cuentos, narraciones, etc. (Hughes, 2002). Todo este tipo de relaciones permitía fomentar un apropiado desarrollo

motor y comunicativo de las niñas y niños, creando un clima de aprendizaje distendido y de respeto hacia su grupo de iguales.

El docente se comprometía a manifestar un rol de colaboración, guía e incitador del aprendizaje (Hewett, 2001). Simultáneamente, el profesorado debía estimular la creatividad con actividades artísticas para profundizar en el autoconocimiento de cada niña o niño. De este modo, se reafirmaba el arte a través de los diferentes modos de expresión que existían tales como: la mímica, el lenguaje corporal, la expresión dinámica general, etc., basándose en la curiosidad, creatividad e innovación personal de cada niño o niña.

Es interesante señalar la repercusión que tuvo esta tendencia educativa, innovadora y creativa, puesto que en la actualidad ha cruzado las fronteras de Italia llegando a los países nórdicos a raíz de la fundación del Instituto Sueco Reggio Emilia (Dalhberg, 2001). En España, la repercusión de la escuela Reggio Emilia ha sido muy escasa y casi inapreciable (Balaguer, 2001), aunque se han extraído cuestiones pedagógicas interesantes tales como la interrelación y comunicación del alumnado con su medio más inmediato para potenciar su proceso de aprendizaje.

En definitiva, este tipo de escuelas y experiencias innovadoras son fundamentales para el conocimiento general del desarrollo de los niños y niñas de tres a seis años, ya que nos anticipan y muestran vivencias con resultados de aprendizaje óptimos para poder aplicarlos en las aulas de Educación Infantil.

4.4. EL PROGRAMA HEAD START

En 1965 el Congreso de los Estados Unidos creó el programa Head Start a cargo de organizaciones sin ánimo de lucro pero sustentado económicamente con fondos públicos. Al principio sólo duró ocho semanas pero luego pasó a ser una entidad para combatir la pobreza. Este programa era gratuito atendiendo a las condicionales sociales y personales de cada niño o

niña desfavorecido. Estaba pensado para mitigar las condiciones infrahumanas situadas en zonas desprestigiadas y con altos niveles de pobreza.

Head Start ofrecía a las niñas y niños actividades que les ayudasen a desarrollarse mental, emocional y socialmente. Por ello, el objetivo de este programa era aportar aquellas condiciones básicas de la educación, servicios sociales y sanitarios que ayudaran a aminorar aquellas situaciones tan crueles y devastadoras. Young (1999) entendía que este servicio debía seguir un protocolo de actuación seriamente planificado y organizado atendiendo a todas las características personales, sociales y familiares de los niños y niñas.

El programa estaba distribuido en cuatro secciones, donde ofrecía una mayor atención a los niños y niñas. Estas secciones eran:

- Primera sección: Early Head Start, para niños o niñas recién nacidos y que aún no habían cumplido los tres años.
- Segunda sección: Regional Head Start, para niñas y niños con edades comprendidas entre tres y cuatro años.
- Tercera sección: Migrant Head Start, para aquellos niños y niñas cuyas familias trabajaban en el campo y se trasladaban de domicilio con frecuencia, no teniendo recursos económicos suficientes para ofrecer a sus hijos e hijas.
- Cuarta sección: American Indian Head Start, destinado a indígenas que vivían en las reservas federales.

Con estos conjuntos tan dispares, el programa se organizó para dar respuesta al crecimiento y desarrollo de todas las niñas y niños. El programa procuraba cumplir, como mínimo, con el bienestar físico y saludable de los asistentes a través del fomento de las destrezas mentales y facilitando la intercomunicación entre ellos. Además, pretendía desarrollar una

autonomía personal con hábitos de higiene, alimentación y saludables. Se puede apreciar que la inculcación de hábitos en estas situaciones era un tema prioritario en los infantes.

Los programas presentaban cuatro metas fundamentales a lograr según Young (1999). Éstas consistían en generar aquellas situaciones cercanas y cotidianas que favorecieran su educación, su salud, la asistencia a servicios sociales y el acercamiento y participación familiar. El logro de estas metas era supervisada por un coordinador local, que se encargaba de garantizar su desarrollo.

Los niños y niñas del Heart Start se encontraban inmersos en un ambiente que favorecía la socialización y comunicación entre ellos, desarrollando un clima de afectividad y autonomía básica a estas edades que, por diversas razones, en sus hogares no se les podían ofrecer.

El equipo profesional implicado estaba formado por docentes que ayudaban a potenciar la colaboración de la familia para que estimulasen y participasen en el desarrollo cognitivo, mental y físico de sus hijos e hijas. En estos programas, se dedicaba un tiempo prudencial para el trabajo de diversos temas en grupo y para estar al aire libre con este tipo de recomendaciones educativas.

Un rasgo característico de este programa era la posibilidad que se les brindaba a algunas familias para poder desarrollar en el hogar las actividades del programa sin que el niño o niña tuviese que asistir al centro todo o medio día. Esta opción se destinaba a madres embarazadas y familias con bebés y niñas o niños menores de tres años. Otra característica era el alto grado de participación de las familias en el funcionamiento del programa.

En la actualidad, este programa ha sido restringido económicamente, decisión de la política educativa del gobierno norteamericano. En España, podemos comprobar la inexistencia de este tipo de programas sustentados con fondos públicos, aunque existen organizaciones que se encargan de distribuir este tipo de recursos pero con carácter altruista y voluntario. Las estrategias y enseñanzas que aporta este programa son lícitas y viables para aplicar en cualquier aula de Educación Infantil, puesto que contribuye al desarrollo completo de los niños y niñas.

4.5. EL PROGRAMA PREESCOLAR NA CASA

A partir de 1977 comenzó a desarrollarse en Galicia un programa denominado “Preescolar na Casa”, traducido al castellano se denominaría “Educar en familia”. Iba destinado a los niños y niñas con edades comprendidas entre 3 y 6 años, período que se amplió desde los 0 hasta 6 años debido a su funcionalidad y resultado. El surgimiento de este modelo fue por la Institución Social denominada Cáritas. Ésta institución consideraba que la situación educativa impartida era nefasta e insuficiente en aquella zona geográfica (zonas rurales) tan alejada de todos los recursos. Esta organización aspiraba a cambiar esa situación educativa tan deprimente. Debido al número tan reducido de poblaciones gallegas y tan distantes entre sí, no existían en todos los pueblos centros educativos, cuestión que inhabilitaba a las pequeñas y pequeños para recibir una educación apropiada a su edad. Debido a este contexto tan desolador, se ideó un programa que formaba a las madres y padres para que éstos pudieran formar a sus hijas e hijos durante los primeros años de vida, accediendo posteriormente a la Educación Primaria sin dificultades académicas.

Este programa abordaba las enseñanzas que, en la actualidad, pueden enseñarse en cualquier centro de Educación Infantil. Resultaba relevante la transmisión de conocimientos, saberes y estrategias metodológicas a las familias para que dispusieran de los recursos pedagógicos necesarios, posibilitando a sus hijos e hijas una Educación Infantil adecuada evitando carencias pedagógicas en la etapa de Educación Primaria. Este programa disponía de un arsenal de conocimientos útiles y prácticos para formar a las familias. El programa presentaba múltiples ventajas para el desarrollo infantil de los niños y niñas. El impartirse en el contexto familiar, los hijos e hijas podían aprovecharse de todo lo beneficioso que puede aportar el aprender en un clima afectivo, social, de seguridad y motivador. Además, los agentes que transmitían ese conocimiento eran personas de confianza, generando simultáneamente aprendizajes significativos esenciales en la formación de las más pequeñas y pequeños. Incluso, pretendían potenciar las habilidades innatas infantiles, generar nuevos conocimientos que le

permitiesen desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que se encuentran inmersos (Paz y Armesto, 2000).

Estas personas de confianza que enseñaban era la propia familia en la mayoría de los casos. Se encargaba de planificar y organizar actividades educativas aprovechando tanto el contexto familiar como el que les rodea, propiciando aprendizajes funcionales y significativos. Éste programa otorgaba gran responsabilidad a las familias, ya que además de mostrarle afecto y ternura, debían transmitirles una adecuada educación y formación. Este programa dotaba a las familias de las herramientas necesarias para que educaran para la vida adulta al alumnado. Disponían de encuentros para evaluar y comentar los procesos, dificultades, dudas, problemas y resultados llevados a cabo. Establecían y resolvían las actividades e inquietudes que surgían durante la impartición del proceso educativo a los infantes.

Según los resultados obtenidos en este programa, si la formación educativa se recibía desde edades muy tempranas, el resultado académico del alumnado se vería beneficiado. El ambiente en el que se encontraban inmersos el niño o la niña, repercutirían significativamente en su futuro profesional. Bien es cierto que los aspectos genéticos determinan en gran medida las capacidades de las niñas y niños, pero en ellos no se pueden intervenir. Por ello, desde la infancia los programas educativos de este tipo fomentan un óptimo desarrollo de los niños y niñas. Estos programas conllevan la transmisión de conocimientos, conceptos, valores, estrategias y aprendizajes funcionales para los niños y niñas, claves en la infancia. El ser humano es el resultado de todo su aprendizaje a través de las distintas etapas de la vida, siendo la infancia esencial para su futuro desarrollo como persona.

Se añade, por tanto, la importancia que presentan los primeros años de vida para la posterior formación del ser humano. Por ello, desde las primeras edades resulta importante la tarea de educar independientemente si es por la familia o el profesorado cualificado. No obstante, se destaca el gran valor educativo de la familia como fuente de riqueza en la Educación Infantil. La pieza clave de toda educación es el entorno familiar, institución educativa que se debía formar

para poder transmitir adecuados valores, saberes, conocimientos y aptitudes a sus hijos e hijas, aspecto interesante que este programa aplicaba.

Por último y conocidas las principales características de los programas explicados, se recalca la necesidad de potenciar un adecuado proceso de aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil. Se concluye que existen múltiples estudios e investigaciones que atestiguan que la etapa infantil es decisiva para la formación de la personalidad del futuro individuo. En ella, se adquieren habilidades, se desarrollan destrezas, se resuelven conflictos, se descubren capacidades que serán los pilares esenciales en los que se mantendrá su futuro. El aprendizaje continúa durante toda la vida pero el que se forma en la infancia es más rápido, dúctil y válido que el de etapas venideras. Por tanto, se ha de enfocar la impartición de la Educación Infantil de manera temprana si pretendemos conseguir una sociedad más justa, equilibrada y honesta, siendo ellos la generación del futuro.

CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES **PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN** **INFANTIL. LA EDAD CONTEMPORÁNEA**

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Este capítulo incluye las corrientes psicológicas más representativas que han influido en la concepción de la infancia durante la Edad Contemporánea, para comprender mejor el pensamiento y comportamiento del alumnado.

En primer lugar y centrándonos en el campo concreto de la Educación Infantil, se aborda la corriente psicoanalítica de Sigmund Freud que aportó grandes descubrimientos con sus teorías respecto al desarrollo del pensamiento infantil.

En segundo lugar, se expone la corriente conductual que afecta directamente a las acciones realizadas por los niños y niñas durante este período evolutivo. Se destacan dos figuras célebres, Ivan P. Pavlov y Edward L. Thorndike, con sus respectivas propuestas como el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

En tercer lugar, se muestran aquellas corrientes cognitivas más relevantes que marcaron un hito para entender la etapa de la infancia. Se resalta la Teoría de la Gestalt, basada en las experiencias personales vividas por los niños y niñas. El docente es el responsable de planificar aquellas experiencias y situaciones cotidianas donde la inteligencia del niño o niña pueda desarrollarse ante el planteamiento de un problema y las posibles soluciones que se puedan proponer. Se menciona, además, la Teoría Genética de Jean Piaget, figura célebre para el desarrollo del pensamiento intelectual infantil. Postulaba que los niños y niñas atraviesan cuatro etapas bien diferenciadas para desarrollar su estructura cognitiva y pensamiento, siendo este uno de sus mayores descubrimientos para el desarrollo intelectual infantil. A continuación, se exponen las ideas más representativas de la Teoría Social de Lev S. Vygotsky, el cual defendía que tanto el aprendizaje como el pensamiento se alcanzaban gracias al lenguaje. Este es el medio a través del cual el niño o la niña llega a desarrollar una estructura cognitiva adecuada. El lenguaje se utiliza como el mecanismo indispensable para regular las conductas emitidas por los infantes. Seguidamente, se presenta la perspectiva de la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de

Jerome Seymour Bruner, el cual manifestaba que la progresión del conocimiento del niño o niña trascurría gracias al intercambio comunicativo y social que se originaba en el entorno del infante. Seguía la estela teórica emitida por Vygotsky. Atribuía gran importancia a la acción que producía el sujeto por el aprendizaje, responsabilizándole de su educación e instrucción. Posteriormente, se exponen las aportaciones propuestas por la Teoría del Aprendizaje Vicario manifestadas por David Paul Ausubel. Dicho autor consideraba que el aprendizaje alcanzaría su máximo rendimiento si este era planteado de forma significativa para el alumnado. Si la niña o el niño se encontraban altamente motivados por el nuevo conocimiento a adquirir, el resultado de ese aprendizaje era fructífero.

En cuarto lugar, se muestran las principales características de la corriente Ecológica-Contextual de la Educación Infantil, ofrecida por Urie Bronfenbrenner. Consistía en valorar la influencia que ejercía el entorno en el proceso de aprendizaje de forma significativa. Aquellos elementos tanto materiales como humanos que rodeaban al niño o niña intervenían en la evolución del aprendizaje de los infantes.

En quinto lugar, se plantea el actual estado de la Educación Infantil basados en la perspectiva del Constructivismo. Se señalan los aspectos y factores más representativos de este enfoque, planteando su origen y aquellas particularidades propias, características significativas y modelos aplicados en las aulas de Educación Infantil. Este apartado presenta un planteamiento eminentemente práctico, ya que se aplican los aspectos teóricos del constructivismo en la realidad educativa de las aulas.

2. LA CORRIENTE PSICOANALÍTICA DE SIGMUND FREUD

La corriente psicoanalítica se originó con los trabajos de Sigmund Freud. Nació en Príbor, situado en Moravia (Austria) en 1856 y murió en Londres, situado en Inglaterra (Reino Unido) en 1939. Ha sido considerado el padre del psicoanálisis siendo un prestigioso médico neurólogo.

Freud se encargó de averiguar las posibles causas que ocasionaban los desequilibrios mentales de las personas. Concluyó que su procedencia era por las vivencias surgidas en la infancia. Según su teoría, esta situación anunciaba la relevancia de vivir las primeras edades de manera apropiada para evitar futuros desórdenes mentales. Una vez más, se corrobora la necesidad de experimentar situaciones no traumáticas en la primera etapa de las niñas y niños.

El ser humano según Freud, se regía por una serie de pulsiones básicas que eran necesarias darle respuesta. Estas pulsiones eran las sexuales y las pertenecientes a la autoconservación del propio yo, entendiéndose las que aportaban la respuesta al hambre, sueño, respiración, etc. Este tipo de pulsiones afectaban a las respuestas educativas que individuo manifestaba con sus actos. Parte de sus actuaciones cotidianas procedían de este tipo de pulsiones y cómo las gestionaba el niño o niña en el contexto escolar.

El citado autor suponía que la mente se encontraba dividida en tres partes, las cuales eran el ello, super yo y el yo. El ello era la parte que correspondía a los impulsos que buscan la satisfacción inmediata, buscando siempre el placer. El yo se encargaba de coordinar las necesidades del ello con las demandas de la realidad social y cultural, basándose en el principio de la realidad. Y finalmente, el super yo consistía en el análisis de la realidad circundante mediante las normas culturales que existían en la sociedad, tales como la escuela, la familia... Esta parte respondía a lo que hoy entendemos como conciencia. Teniendo como referencia estos componentes (ello, yo y super yo), el alumnado respondía de un modo u otro ante un estímulo o

situación cotidiana. Por ello, desde la escuela infantil se debía potenciar el desarrollo del yo, ajustando las respuestas por parte del alumnado a las circunstancias. El comportamiento del ser humano se encontraba regulado por estos tres sistemas. Actúan interrelacionados formando las pautas de actuación del individuo. A nivel educativo, se deben conocer cómo actúan estos organismos para propiciar un aprendizaje más ajustado según las necesidades de cada alumna o alumno. Estas tres estructuras actúan a la vez modificándose recíprocamente.

Freud postulaba que las acciones que realizaba el ser humano eran inconscientes y que sólo teníamos conciencia de una mínima parte de ellas. Se lleva implícita desde nuestra infancia vastas experiencias inconscientes, que se resisten a hacerse conscientes por el propio funcionamiento de la actividad cerebral.

Según Freud, los seres humanos seguimos cuatro etapas psicosexuales: oral, anal, fálica y genital y con un período de latencia. Es importante destacar que las investigaciones desarrolladas por este autor influyeron en el desarrollo del pensamiento infantil. Debido al objeto de la investigación, la etapa de fálica es la que más se ajusta al estudio. No obstante, se señalan las siguientes:

Etapas Oral (0-1 año). Durante el primer año de vida, los bebés reciben toda su fuente de placer por la boca. La libido se centra en comer, succionar, morder, llevarse cosas a la boca, balbucear y cosas parecidas. El destete es el principal conflicto de la etapa oral.

Etapas Anal (1-3 años). En esta etapa el placer del niño o niña procede de la región anal. Cuando comienza el entrenamiento para el control de esfínteres, se desarrolla un conflicto de la etapa anal, ya que los placeres de orinar y defecar son bloqueados por las reglas sociales.

Etapas Fálica (3-5 años). En algún momento entre los 3 y 5 años las niñas y niños descubren que los genitales son la mayor fuente de placer. El período de latencia comienza a los 5 años. Al terminar esta etapa, la personalidad de los infantes está formada. A partir de los 6

años, Freud pensaba que las necesidades sexuales se encontraban latentes aún. El placer procedía del mundo exterior.

Etapa genital (de la adolescencia a la vida adulta). Los intereses sexuales surgen al inicio de la pubertad.

Desde la perspectiva de Freud, los niños y niñas podían quedarse aislados en alguna de las etapas sin pasar a la etapa siguiente. Esto provocaría trastornos de la personalidad. Existen teorías que cuestionan esta corriente debido a la clasificación tan específica de las fases citadas anteriormente y los acontecimientos que en cada una se desarrollan. No todos los niños y niñas pasan por las mismas etapas, existen variaciones. Para el estudio de la etapa infantil, resulta interesante abordar esta corriente ya que aporta datos interesantes y nos permite conocer algunas influencias psicológicas para el estudio de la infancia.

3. LA CORRIENTE CONDUCTUAL

La base de la corriente conductual estudiaba la conducta externa originada en interacción con el medio, obviando las cuestiones personales de los individuos. Esta corriente presentaba una relación rígida, organizada y espontánea, desligándose de lo que pensaban los seres humanos.

Esta corriente no se centraba en el desarrollo interno del ser humano ni tenía en cuenta sus procesos de desarrollo. Se basaba generalmente en los resultados del aprendizaje realizados por el alumnado, evadiendo los conocimientos adquiridos en el transcurso hasta que conseguía la meta. En definitiva, valoraba más el final que el proceso llevado a cabo. Este modelo no consideraba interesante las opiniones ni actuaciones de la familia ni los componentes afectivos o las situaciones sociales, ya que lo prioritario era alcanzar los objetivos propuestos sin prestar atención al desarrollo de las capacidades.

El sentido práctico de la corriente conductual se puede observar con la concesión de castigos, recompensas, elogios, premios, etc. El profesorado, al responder con este tipo de mecanismos educativos, está aplicando el conductismo en el aula. Por ello, resulta tan necesario el conocimiento de esta visión conductual aplicada a la educación. Los comportamientos manifestados por el alumnado ante una situación concreta determinan su proceso de aprendizaje. La respuesta que realice el docente sobre las conductas expuestas por el alumnado, facilitará o inhibirá la repetición de las mismas en situaciones futuras similares. Por ejemplo, si un alumno o alumna golpea a su compañero o compañera y el docente castiga su acción, el alumno o alumna estará aprendiendo que debe eliminar esa conducta violenta para no ser castigado ni sancionado en otro momento.

Dentro de esta corriente, se señalan las siguientes figuras conductistas, las cuales explicaban sus teorías como base del aprendizaje.

3.1. EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO DE IVÁN P. PAVLOV

Iván P. Pavlov nació en Ryazan, Rusia en 1849 en el seno de la familia de un clérigo que mostraba gran amor por la lectura y la vida académica y, al mismo tiempo, por la actividad física y el trabajo de la tierra. Pertenecía a una familia numerosa y con un sistema económico bastante pobre y escaso. De once hijos, sólo cinco sobrevivieron las enfermedades infecciosas comunes para la época (Babkin, 1949). Iván recibió una educación esmerada en el seminario de Ryazan, situación que le permitió asistir a la Universidad de San Petersburgo en 1870 para concluir sus estudios de fisiología animal, química y medicina.

El grandioso hallazgo teórico de Pavlov fue ampliamente conocido debido a su importancia tanto para la Educación como para otras disciplinas extrapolables al comportamiento humano. Investigó con animales (perros), a los cuales les presentaba comida y estos empezaban a salivar. Esta respuesta no requería entrenamiento y por ello, Pavlov la denominó “incondicional”, al igual que al estímulo que la producía. Sin embargo, si se presentaba dicho

estímulo incondicional, esto es, precedido de un estímulo neutro por varias ocasiones, el perro empezaba a salivar ante el estímulo neutro. A esta respuesta y al estímulo asociado, los denominó Pavlov, “condicionales” (Pavlov, 1927). Pavlov pensaba que las respuestas condicionales eran siempre similares a las respuestas incondicionales pero, recientemente se ha descubierto que no tiene por qué ser así. En algunas situaciones la respuesta condicional puede variar dependiendo de la naturaleza del estímulo incondicional (Siegel y Allan, 1998), el estímulo condicional (Timberlake y Grant, 1975) e incluso relaciones temporales entre los estímulos (Akins, Domjan y Gutiérrez, 1994). Tras estos hallazgos, Pavlov dedicó su trabajo al estudio de los reflejos condicionados. Durante ese tiempo y con la ayuda de un amplio grupo de colaboradores, Pavlov descubrió que la relación temporal entre los estímulos era un factor crítico en el desarrollo de la respuesta condicionada (Pavlov, 1927).

Sin embargo, su teoría acerca de que la contigüidad temporal era necesaria y suficiente para el desarrollo de la respuesta condicionada, la cual fue catalogada como incorrecta por el hallazgo de Kamin (1969). Este descubrimiento fue denominado como el fenómeno de bloqueo, que mostraba que bajo ciertas condiciones, una asociación temporal clara entre el estímulo condicionado y el incondicionado, no conducía a aprendizaje. Pavlov también documentó los fenómenos de extinción, generalización, discriminación, inhibición y otros (Domjan, 2003).

Este tipo de condicionamiento afecta a las pautas conductuales emitidas por el alumnado en el proceso de aprendizaje. Dependiendo de la respuesta emitida por el alumnado, el docente puede señalar las causas de formación o inhibición respecto al aprendizaje de su alumnado. Las respuestas que el alumnado emite en función de los estímulos presentados, condicionan sus comportamientos.

3.2. EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE DE THORNDIKE

Edward L. Thorndike nació en Wiliamsburg (Massachussets) en 1874. Murió en Montrose (Nueva York) en 1949. Mostraba gran interés por la teoría del aprendizaje y se le conoce como un gran fundador del conductismo.

Thorndike llegó a convertirse en un psicólogo educativo sobresaliente y avanzado para su época. Aportó datos interesantes en los objetivos de la educación de aquella época. Valoraba la importancia de investigar en aquel momento puesto que consideraba que la ciencia estaba descubriendo leyes sobre las cualidades innatas del individuo, ocultas hasta el momento. Estas leyes estimularían una individualidad moldeable y moderna que obtendría la felicidad, sensación tan admirada por los seres humanos (Thorndike, 1909). La educación implicaba la responsabilidad del propio individuo en su proceso de aportar algo nuevo a la sociedad. Señalaba, por tanto, la necesidad de educar desde las primeras edades para formar el espíritu del hombre.

Thorndike fue seguidor de los trabajos realizados previamente por Pavlov. Se interesó por los descubrimientos que podían resultar del estudio de la “inteligencia animal”. Ideó varias tareas de escape para gatos jóvenes en un proyecto que llegó a ser su tesis doctoral en la universidad de Harvard (Thorndike, 1898). Los resultados obtenidos se basaban en la formulación de su teoría sobre el estudio de conductas animales, todas ellas aplicables a las conductas humanas.

Tras los numerosos experimentos realizados por Thorndike, enunció tres leyes de conducta, las cuales fueron: la ley del efecto, la ley del ejercicio y la ley de la disposición. Estas teorías tienen repercusiones positivas o negativas en el contexto educativo, dependiendo de la aplicación que se efectúe. Estas teorías fueron:

- Ley del efecto: consistía en la asociación establecida durante la respuesta y el estímulo ambiental producidas en el condicionamiento instrumental. Aplicándola al campo educativo, se deduce que si una conducta se repite en el alumnado, dependerá de los efectos placenteros u

hostiles que continúen a la conducta surgida para que se perpetúe o elimine. Si un acto va acompañado de una recompensa se repetirá. Si viene acompañado de un castigo, su frecuencia disminuirá hasta incluso desaparecer. Por tanto, este autor consideraba que la ley del efecto se producía cuando un animal emitía una conducta por azar, seguida de una situación placentera para él. Esta conducta se volvería a repetir en una situación idéntica a la experimentada. Con el paso del tiempo, si el animal se volviese a encontrar en una situación idéntica a la experimentada, las conductas que emitirían serían las mismas por la satisfacción percibida, tendiendo a repetirlas. Si los resultados de la situación precedente fueron negativos, dichas conductas las modificará o eliminará para que no se repitiesen el insatisfecho resultado.

- La ley del ejercicio: las relaciones se van adquiriendo gracias a la práctica ejercida e irán desapareciendo sino se practican. La repetición de una actividad ayudará a consolidarse en función de la repetición ejecutada, manifestándose cada vez con menor grado de esfuerzo. Por ejemplo, si un alumno o alumna riega todos los días las plantas y es elogiado por los compañeros y compañeras de su clase, probablemente, esa actitud perdurará en el tiempo.

- La ley de la disposición: respondí a la comprobación por parte del sujeto de la existencia o no, respecto a todas las circunstancias y contextos necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje. Si un sujeto está en condiciones adecuadas de realizar una tarea, conoce cómo hacerlas, se encuentra dotado y capacitado, presenta las condiciones necesarias para poder realizarlas, al ejecutar su conducta, se sentirá satisfecho del resultado obtenido. Por ejemplo, si un alumno o alumna, se encuentra preparado para poder escribir, con las habilidades óculo manuales desarrolladas, el aprendizaje de las letras adquiridas,...el primer momento que escriba la palabra de su nombre, sentirá una gran satisfacción personal.

Una vez explicadas las leyes de este psicólogo, se resalta la importancia que se atribuía a tres facetas básicas para la consolidación de una adecuada inteligencia general en el ser humano. Éstas eran: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social (Thorndike y Stein, 1937). La inteligencia social se atribuía a la representación de los comportamientos de los

otros, así como su utilización eficaz en situaciones sociales. Implicaba la adecuada adaptación a situaciones sociales y la utilización de ese conocimiento social para actuar de forma apropiada en cada momento (Mayer y Salovey, 1993). En la actualidad, la inteligencia social está siendo investigada por figuras relevantes (Cabello, 2011) los cuales se encuentran consolidando las bases de lo que hoy entendemos por inteligencia emocional y social, la cual afecta en el campo educativo de forma muy significativa.

Thorndike dedicó gran parte de sus estudios a la preocupación por la diferenciación social que existía en las calles. Consideraba que la educación era una herramienta eficaz para alejar de los peligros callejeros a las niñas y niños. La educación permitía asegurar que los infantes estudiaran aquellas asignaturas que le facilitaran salir de esas situaciones tan adversas, gozar de momentos maravillosos y tener tiempo libre para dedicarlo a los gustos de cada uno (Thorndike, 1962b). Este autor destacaba la importancia de la educación para que se crearan vínculos sociales apropiados en los niños que posibilitara llegar a ser dignos y auténticos hombres. Además, la educación era el eje vertebrador que posibilitaba a las niñas y niños poder cambiar su situación desfavorecida e indigente. En la misma dirección, pretendía transmitir que los niños y niñas se identificaran con las leyes y normas que existían en su ciudad, descubriendo la importancia de ejercerlas adecuadamente, pudiendo de este modo, convertirse en hombres de buena voluntad. (Thorndike, 1962a).

En conclusión, todas estas aportaciones expuestas en las investigaciones de Thorndike ayudan a conocer el verdadero sentido de Educación, concretamente la etapa Infantil. Desde las edades más tempranas, la formación de las mentes de las niñas y niños permitirá conseguir ciudadanos justos e identificados con las normas de su entorno. Los niños y niñas de Educación Infantil actuarán según la formación que han recibido desde los inicios. La adecuada instrucción es la esencia para formar mentes equilibradas, justas y sanas.

4. PRINCIPALES CORRIENTES COGNITIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Se exponen las principales corrientes cognitivas desarrolladas en la etapa de la Educación Infantil. Para ello, se describen los aspectos más característicos de la Teoría de la Gestalt, la Teoría Genética de Piaget, la Teoría Social de Vygostky, la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner y la Teoría del Aprendizaje Vicario de Ausubel.

4.1. TEORÍA DE LA GESTALT

La noción de la Gestalt fue iniciada por Christian Von Ehrenfels en torno al año 1890, destacando su relevancia a la forma y estructura, ya que un pintor podía dibujar un lienzo completamente distinto a otro pintor aunque ambos partieran de los mismos materiales e indicaciones. Hacia 1920, continuaron las aportaciones de Wertheimer, Köhler y Koffka en Alemania a principios del siglo XX. Ellos se encargaron de realizar sugestivas aportaciones como corriente cognitiva a la Educación Infantil. La psicología de la Gestalt es una mezcla entre dos vertientes. Por un lado, las corrientes del fenomenismo (Merleau-Ponty, 1947) y, por otro, las que anteponían la ciencia al realismo con autores como (Bunge, 2000, 2006). Teniendo en cuenta las aportaciones de Koffka (1935), la utilidad de la Gestalt en aquel tiempo representaba la posición que ocupaban las partes de la naturaleza para conocer las diferentes funciones de los objetos dentro de un conjunto. Extrapolándolo al anterior ejemplo de la pintura de un lienzo, se vislumbra que, independientemente de los materiales que cada uno posea, el resultado final dependerá de las atribuciones y experiencias que cada uno lleve en su interior.

Los psicólogos de la Gestalt, en términos generales, podían denominarse fenomenistas en sentido amplio del conocimiento, ya que los aspectos relevantes para sus investigaciones se encontraban en las experiencias personales de los sujetos (Kölpe, 1893). Para la Gestalt, el término inteligencia se entendía como la capacidad para percibir la estructura de los elementos con su propio orden para llegar a la solución del problema generado. Esta solución implicaba una

respuesta creativa al problema, alejada de los formalismos de la época. Por ello, para la Educación Infantil, es una opción interesante, ya que hay que enseñar desde el inicio a resolver los problemas aplicando la inteligencia. Es necesario elaborar pequeñas estructuras mentales que sigan un orden y desencadenen en una solución. Se trata de percibir el aspecto a resolver de forma global, e ir resolviendo de forma fragmentada. Las niñas y niños suelen aportar soluciones interesantes y alejadas de los cánones comunes propuestos por los adultos, debido a la formación de su inteligencia y a las experiencias infantiles vividas. De este modo, muestran una forma distinta de análisis, inteligencia y nuevas formas de aprendizaje.

Siguiendo esta línea, la corriente de la Gestalt distinguía entre dos tipos de pensamiento, los cuales eran el reproductivo y el productivo. El primero aludía, a la práctica de las destrezas y habilidades aprendidas de forma teórica aplicadas a las situaciones nuevas surgidas. El segundo, respondía a una nueva forma imaginaria y creativa de resolver el problema surgido (Pozo, 1997). Los alumnos y alumnas de Educación Infantil suelen utilizar la segunda opción para resolver sus conflictos y problemas en el aula. Dependiendo de sus propias estructuras mentales previamente establecidas, abordan nuevas formas de resolución ante problemas proporcionando múltiples soluciones. Estas niñas o niños ponen en juego su capacidad de imaginación, creatividad y fantasía, aportando sus juicios y propuestas de resolución más viables a los problemas surgidos.

Según las teorías de Wertheimer, el pensamiento productivo tal como señalaba Pozo (1997) se podría conceptualizar del siguiente modo:

Lo fundamental para obtener una solución productiva a un problema y comprenderlo realmente es captar los rasgos estructurales de la situación más allá de los elementos que la componen (...). La solución de problemas y el aprendizaje no se obtendrán por la asociación de elementos próximos entre sí, sino de la comprensión de la estructura global de las situaciones. Los gestaltistas se ocuparon de tareas de aprendizaje de una complejidad mayor a los conductistas, fijados en el ensayo-error y el uso de reforzadores. (p.172)

Los rasgos característicos de la Gestalt, sugerían que el docente de la etapa infantil era el encargado de proporcionar experiencias cotidianas donde la inteligencia de los niños y niñas se desarrollaran atendiendo a las diferentes y posibles soluciones ante un mismo problema. El docente debía educar potenciando la seguridad y confianza de las soluciones aportadas por los escolares, para conseguir resolver los conflictos originados.

La influencia positiva o negativa que se proyectara en el alumnado repercutiría significativamente en el proceso creativo e ingenioso de la resolución de problemas. Sarramona (2000) manifestaba que:

Los alumnos que son valorados positivamente por el docente consiguen mejores resultados que los valorados negativamente, con independencia de sus capacidades reales. Se diría que sobre ellos se proyecta un efecto de confianza en sus propias posibilidades, a la vez que el docente, de forma inconsciente tal vez, actúa con ellos de manera diferente. (p. 236)

La teoría de la Gestalt consideraba que las experiencias vividas por los alumnos y alumnas en sus comienzos de escolaridad afectarían considerablemente en sus concepciones y proyecciones educativas. Si las niñas o niños habían sufrido en sus primeras experiencias educativas, sus sentimientos serían desdichados y su interés por aprender sería escaso o nulo. Sin embargo, si sus primeras vivencias educativas fueron positivas, la ilusión y el entusiasmo demostrado en los retos educativos resultaban beneficiosos para su inteligencia y proyección educativa futura. Por tanto, el docente debía propiciar aquella educación donde primara la confianza en el alumnado.

La Gestalt mantenía que el proceso de aprendizaje se percibía a través de los sentidos. La información registrada por la vista determinaba el procesamiento de la información en la mente. Para esta corriente, el conocimiento extraído por los sentidos era muy importante. Arnheim (1986) planteaba que:

La percepción visual no opera con la fidelidad mecánica de una cámara, que lo registra todo imparcialmente: todo el conglomerado de diminutos pedacitos de forma y color que

constituyen los ojos y la boca de la persona que posa para fotografía, lo mismo que la esquina del teléfono que asoma accidentalmente por encima de su cabeza. ¿Qué es lo que vemos? Ver significa aprehender algunos rasgos salientes de los objetos: el azul del cielo, la curva del cuello del cisne, la rectangularidad del libro, el lustre de un pedazo de metal, la rectitud del cigarrillo. (pp. 58-59)

El aprendizaje que se realizaba a través de la percepción visual, detectaba e interiorizaba aspectos importantes de la imagen analizada. Obviaba otros que la vista no consideraba relevantes. El aprendizaje se conseguía extrayendo los detalles interesantes y olvidando los insignificantes a través del sentido de la vista. Comenzó a darse importancia a los sentidos y a los aprendizajes que se realizaban a través de éstos. Por tanto, se estaban cambiando las concepciones metodológicas para alcanzar el aprendizaje. Dependiendo de la percepción que cada uno infiriera, el resultado del aprendizaje sería distinto y se llegaría a unas conclusiones u otras.

La corriente de la Gestalt exponía algunas Leyes para definir y comprender su corriente, las cuales eran:

1. Proximidad: Wertheimer, citado por Kannizza (1986) afirmaba que las unidades que aparecían muy cercas entre sí, la mente las interpretaba como si estuvieran unidas.

2. Relación Figura - Fondo: este principio defendía que los datos no eran apreciados del mismo modo si se muestran como principales o secundarios. Por ejemplo, si tenemos una imagen con un color de fondo, la vista no percibía la misma imagen si ésta es presentada sola, sin ningún color o rellena de color.

3. Pregnancia: esta dimensión pretendía organizar toda la información de forma simétrica atendiendo a las propias peculiaridades de los objetos. (Katz, 1967).

4. El concepto de Forma: este concepto era clave en la teoría de la Gestalt, ya que consideraba que la forma de los objetos ayudaba a realizar a la conciencia una representación mental adecuada.

5. Tendencia al Cierre: esta ley consideraba que las terminaciones de las figuras ayudaban a la percepción de las formas y a su percepción en el cerebro.

6. Semejanza: Katz (1967) consideraba que las concepciones que extraíamos de la percepción de los objetos, situaciones etc., se ordenaban en nuestra mente dependiendo de los criterios semejantes que se les atribuían. Por tanto, si había varios objetos con las mismas características, éstos serían considerados como uno. La atención era un rasgo importante para establecer analogías entre los distintos objetos.

7. Las Leyes de la Percepción: un estudio realizado por Wertheimer (1912) destacó la importancia de las ilusiones, ya que éstas son las encargadas de nuestra forma de percibir las informaciones de los datos objetivos y llegar a delimitar una forma mental de dichas informaciones. Las ilusiones nos proporcionan datos que modelan nuestro pensamiento.

Este tipo de leyes ayudaban a percibir e interpretar a los niños y niñas el mundo que los rodea, creándose una imagen apropiada de su entorno. Con este tipo de información y las características explicadas previamente, la inteligencia se transformaba generando ideas y percepciones de su exterior. La Gestalt defendía la importancia de las percepciones que cada ser humano realizaba en su pensamiento. Aplicado al mundo infantil, cada niña o niño formaba una idea diferente en función de las experiencias vividas y las interpretaciones realizadas por sus sentidos. Esta atribución personal conceptualizará de manera positiva o negativa su mundo personal del alumnado, y por ende, su concepción educativa.

4.2. TEORÍA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Jean William Fritz Piaget nació en Neuchâtel (Suiza) en 1896 y falleció en Ginebra (Suiza) en 1980. Entre 1960 y 1980, la figura de Piaget y sus relevantes teorías ejercieron un papel clave como contribución destacada al marco teórico de la investigación pedagógica. Sus hallazgos evolutivos, marcaron un hito para las innovaciones en el ámbito educativo y para las reformas surgidas en los sistemas educativos del mundo (Coll, 1998). Fundamentó las bases del desarrollo general infantil considerada imprescindible en cuanto al desarrollo evolutivo de niños y niñas en la etapa infantil.

4.2.1. *CONCEPTUALIZACIÓN FUNDAMENTAL DE LA TEORÍA DE J. PIAGET*

Las teorías de Piaget fueron esenciales para llegar a comprender el concepto de desarrollo evolutivo de las niñas y niños de Educación Infantil en la actualidad. No obstante, existen discrepancias, investigaciones y críticas (Pascual-Leone, 1993) que cuestionan la pertinencia de su teoría en cuanto a su trascendencia en el proceso de aprendizaje del alumnado durante la infancia. No obstante, se consideran relevantes sus aportaciones y por ello, se destacan las siguientes características de su teoría cognitiva:

La primera característica donde Piaget concedía una valiosa importancia era a las estructuras mentales, restando importancia al lenguaje y a las interacciones sociales, ya que el intelectualismo del sujeto era la capacidad clave para un desarrollo óptimo a lo largo de su vida. La segunda característica englobaba la parte biológica del individuo predominando sobre otro tipo de cuestiones educativas. El propio cuerpo humano era capaz de establecer una relación apropiada con el ambiente que le rodeaba, ajustándose a las características de su entorno, cuestión que denominaba como “adaptación”. Por tanto, según la teoría de Piaget, el proceso de adaptación de un individuo requería un intercambio de los componentes de asimilación y de acomodación, entre los que debía llegar a conseguir un equilibrio. El organismo asimilaba las nuevas experiencias con las ya existentes, aunque existía un pequeño desequilibrio

reorganizándose de nuevo todas las estructuras mentales, dando lugar a la acomodación del nuevo esquema (Gutiérrez y García-Madruga, 2002). En la misma línea, aludía a la “asimilación” del individuo entendida como el ajuste que realizaba el niño o niña a las ideas o esquemas ya interiorizados, permitiendo un cambio en las concepciones previas ya registradas. La tercera característica correspondía al estructuralismo, que englobaba la concepción hermenéutica y literal que el sistema cognitivo poseía. Aunque había que destacar que las estructuras mentales se encontraban en continuo cambio. La cuarta característica se ocupa del interaccionismo, que consistía en la adaptación del individuo con los factores hereditarios que poseía a la nueva realidad en la que se hallaba. Por último, y siguiendo las aportaciones de Coll, (1997) y Resnick (1999) se considera que la teoría de Piaget se encuadraba dentro de la modalidad pedagógica definida como constructivista, ya que a modo de ejemplo se puede señalar que la mente de la niña o niño se encontraba en continuo cambio debido a la interacción que resultaba del contacto del ambiente con la mente del sujeto.

En definitiva, la teoría de Piaget es una continua transformación de los previos esquemas del sujeto para la consecución de unos nuevos determinados por la influencia del ambiente. Estos cambios no son sólo debidos al ambiente sino a la concepción interna y esquema previos de los que dispone el sujeto. Las relaciones sociales que establece el niño o niña con su entorno ayudan a cambiar los esquemas previamente establecidos, ya que si las opiniones son contrarias a las suyas, generará una reorganización en sus estructuras cognitivas previas amoldándose a las nuevas.

4.2.2. ESTADIOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL

El desarrollo intelectual de Piaget lo dividía en varios estadios, asumiendo que los sujetos que pertenecían a un mismo estadio, actuaban de la misma manera. Dato muy cuestionado y del que se han realizado muchas críticas, ya que no todos los sujetos que se encuadraban en un mismo estadio, presentaban la obligación de comportarse de la misma forma. No obstante,

resulta interesante conocer los diferentes estadios intelectuales enunciados por Piaget. Éste ofreció diferentes criterios para definir sus fases, criterios que han sido reunidos por diferentes autores (Brainerd, 1978; Flanagan, 1983).

La teoría de Piaget postulaba que todos los niños progresaban a través de cuatro etapas: sensoriomotriz (0 a 24 meses), preoperatoria (2 a 7 años, esta es la que es interesante como objeto de estudio, y por tanto, se desarrolla a continuación), operatoria concreta (7 a 11 años) y operatoria formal (11 años hasta adultos).

La característica principal del estadio preoperatorio era el aumento llamativo de la adquisición de habilidades de representación, la utilización de símbolos, la utilización del juego simbólico y la dedicación al dibujo como forma de representación del entorno del niño y niña. La presencia del juego simbólico proporcionaba un excelente ejemplo para situar al niño en esta etapa de desarrollo. El juego simbólico facilitaba la interacción social entre el grupo de iguales y ayudaba a conocer los diferentes roles sociales existentes en su medio circundante. En este estadio, los niños y niñas presentaban gran dificultad en el momento de clasificar objetos y situaciones, ya que no eran capaces de distinguir entre un montón de lápices agrupados y la misma cantidad ordenados en una fila. Se limitaban a responder en función de la apariencia que les sugería. Las clasificaciones que realizaban sólo eran capaces de atender a una categoría, por ejemplo, grande o pequeño, pero cuando se le preguntaba sobre varias, por ejemplo, grande, grueso y rojo se equivocaban. Ellos eran incapaces de concebir el concepto de irreversibilidad, ya que no entendían que lo contrario de la suma fuera la resta. No podían manifestar un pensamiento, puesto que la forma de razonar giraba de lo particular a lo general. Presentaban una actitud egocéntrica, que consistía en interpretar la realidad desde su propio punto de vista. No eran capaces de generalizar más puntos de vista. Los niños y niñas no se veían como sujetos distintos a los objetos que percibían, por ello, era inconcebible que pudieran existir otras maneras de ver la realidad. Además, mostraban un pensamiento animista, ya que atribuían sentimientos de las personas a los objetos. El niño o niña podía decir que una bicicleta siente frío o se encuentra enfadada.

A modo de resumen, se destaca que la Teoría de Piaget pretendía generar una teoría genética basada en las teorías del conocimiento de los niños y niñas. Piaget defendía que los problemas biológicos de un ser humano se trasmitían al desarrollo cognitivo de éste. Para solventar esto, acudían a los procesos complejos de la adaptación, para que la asimilación y acomodación se encontraran activos. El aprendizaje seguía la evolución del desarrollo, puesto que se han de proporcionar situaciones novedosas para que se elaboren nuevos esquemas. Por tanto, el aprendizaje se entendía como un proceso que se desarrollaba de forma interna y constructiva, para que el alumnado descubriera nuevas situaciones con el fin de que los esquemas previos se modificaran. No se debe obviar la interacción social como factor esencial en el desarrollo cognitivo del alumno, ya que generaba situaciones de aprendizaje sobre el entorno que le rodeaba.

4.3. TEORÍA SOCIAL DE LEV. S. VYGOTSKY

Lev S. Vygotsky, nació en Bielorrusia en 1896 y murió muy joven en Moscú (Unión Soviética) en 1934. Pertenecía a una familia judía con reconocidos recursos económicos y culturales. Estos datos contribuyeron a la amplia disposición de estímulos educativos donde pudo lograr una educación refinada y culta. En este breve período de vida, sólo le permitió esbozar las líneas básicas de su proyecto educativo, aunque sus discípulos, colegas, seguidores y colaboradores trabajaron para que su obra incompleta fuera acabada. Fue un hombre cultivado y como apunta Wertsch (1985) leyó las extraordinarias obras de autores: Aristóteles, Bühler, Darwin, Freud, Tolstói, Wundt, Marx, Engels, Hegel o Spinoza, elemental para el inicio de sus teorías. Así pues, Vygotsky asimiló, profundizó y aplicó las teorías revisadas de estos ejemplares en sus estudios de desarrollo psicológico del niño y niña.

La relevancia de Vygotsky en las teorías del pensamiento y del lenguaje infantil fueron tan sublimes que se nombró a dicho autor como el Mozart de la Psicología (Toulmin, 1978). Su teoría se fundamentaba en atribuir importancia a las relaciones que la niña o niño establecía con el resto de personas más preparadas, formadas y experimentadas, enriqueciéndose de sus

conocimientos. Según Wertsch (1985), los procesos psicológicos del niño o niña debían estar centrados en los aspectos sociales, ya que gracias a estos, la niña o niño progresaría y formaría su propio desarrollo cognitivo y lingüístico. Consideraba relevantes las relaciones establecidas con las personas del exterior, puesto que éstas eran las encargadas de facilitarles y aportarles aprendizajes interesantes y básicos para su desarrollo como seres humanos.

4.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN FUNDAMENTAL DE LA TEORÍA DE L. S. VYGOTSKY.

La teoría de Vygotsky según Miller (1993), establecía que la niña o niño era un ser activo en un contexto cultural y social en el cual existían aquellos recursos necesarios para ir progresando, profundizando y ampliando su desarrollo lingüístico. Por ello, el infante debía enriquecerse de esos estímulos ambientales para favorecer su aprendizaje.

Las aportaciones de Vygotsky se fundamentaban en el establecimiento de una sólida interacción entre el juego y las destrezas lógico-matemáticas. Dicho autor resaltaba como prioritario el juego para poder llegar a un conocimiento concreto por parte de los niños y niñas (Bodrova y Leong, 2013). De igual forma, Vygotsky (1979) consideraba que existían herramientas psicológicas para dominar las conductas del ser humano, perfeccionándolas, mejorándolas y eliminando las inadecuadas. Defendía que no se podía establecer unas leyes de desarrollo sin tener presentes los signos previos acontecidos en las diferentes culturas. Estos signos podrían ser la atención voluntaria o el pensamiento lógico y abstracto. Su teoría se basaba en la importancia del lenguaje, requisito indispensable para el desarrollo cognitivo del niño o niña. Consideraba que el lenguaje era la base de la comunicación y pensamiento, desarrollos que permitían la autorregulación de las conductas del niño o niña con sus iguales.

Vygotsky pensaba que los infantes que se encontraban rodeados por los adultos inferían habilidades y estrategias necesarias para establecer una fructífera comunicación. En este proceso de construcción social del desarrollo se producían dos principios: la ley de la doble formación de las funciones psicológicas y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El primer principio de la ley de Vygotsky (1979) lo enunció de la siguiente forma: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p.94). La adquisición de este principio potenciaba el nivel de inteligencia del niño o niña. Por tanto, “el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje” (Vygotsky, 1964, p.115). Así pues, pensaba que los nuevos conocimientos generados se acomodaban a los ya existentes, pero sólo se construía aprendizaje si se había alcanzado un nivel mínimo básico que permitiera la producción de otro nuevo. Vygotsky defendía que un niño o niña aprendía a utilizar el lenguaje en la comunicación con los demás antes de ser capaz de utilizarlo para reflexionar. Por ello, los adultos, el grupo de iguales o las personas del entorno del niño o niña eran capaces de regular su conducta antes que el propio niño o niña. Las acciones desarrolladas en el intercambio social y comunicativo, los niños o niñas las aprendían y las incluían en sus propias respuestas ante los demás en futuras situaciones. Este proceso era denominado como internalización. Se realizaba de forma automática por parte de los infantes gracias al intercambio lingüístico desarrollado entre los niños, niñas y adultos (Rowe y Wertsch, 2002).

El segundo principio aludía al desarrollo de la Zona Desarrollo Próximo definido por Vygotsky (1979) de la siguiente forma:

No es otra cosa que 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 un compañero más eficaz. (p.133)

Vygotsky enunciaba dos tipos distintos de desarrollo que el alumnado podía alcanzar para llegar al aprendizaje. Estos son llamados como el aprendizaje normal y el potencial. El aprendizaje normal era el que el alumno o alumna podía conseguir gracias a su estado evolutivo sin necesidad de ningún tipo de ayuda, de forma genética y sin ningún tipo de estimulación

exterior. El desarrollo potencial era el que la niña o niño podía obtener gracias a la ayuda de sus compañeros, compañeras o de algún adulto que le facilitara la ayuda necesaria para avanzar. Por tanto, existían datos evidentes que demostraban que sin las estrategias y soportes necesarios facilitados por los adultos o compañeros, el desarrollo cognitivo no mejoraría ni generaría aprendizajes.

Este autor declaraba que el desarrollo dependía del aprendizaje, mientras que el aprendizaje era una condición del desarrollo donde “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” (Vygotsky, 1979, p.139). Por tanto, se considera relevante la definición de aprendizaje aportada por Molina (2012) que expone que:

El aprendizaje es un proceso activo del propio sujeto que aprende, por él se anticipa y se explica el desarrollo de la persona. Por lo tanto debe ir orientado hacia la persona que aprende: a sus intereses, a su ritmo de aprendizaje, a su contexto, etc. (p.261)

En definitiva, Vygotsky revelaba que el origen del lenguaje era el aprendizaje llevado a cabo con unas condiciones y requisitos previos. A los niños y niñas de Educación Infantil había que suministrarles las condiciones necesarias para que su estructura cognitiva se desarrollara gracias al lenguaje. Esta ayuda se propiciaba por los agentes del entorno, tales como la familia, el grupo de iguales, el profesorado y el resto de personas que se encontraban cercanos al niño o niña.

4.3.2. FASES COGNITIVAS, LINGÜÍSTICAS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DESARROLLADOS POR L.S. VYGOTSKY

Vygotsky consideraba que el pensamiento y el lenguaje se iniciaban en el niño o niña como funciones aisladas, sin conexión entre ellas (Kozulin, 1990). Dirigiendo estos estímulos

humanos a través del ambiente, se podrían establecer relaciones sociales que favorecería el desarrollo del pensamiento y del lenguaje del las niños y niños.

Más tarde, Vygotsky (1964) concluyó que el desarrollo del lenguaje se realizaba mediante cuatro fases. La primera de las cuatro etapas se denominaba “etapa primitiva o natural” y abarcaba desde el nacimiento hasta los dos años. Alrededor de los dos años comenzaba la segunda etapa denominada de la “psicología ingenua o simple”. En torno a los tres años se iniciaba la tercera etapa que recibía el nombre de “lenguaje egocéntrico”, donde el niño o niña utilizaba este lenguaje como herramienta para dirigir su pensamiento y planificar sus acciones. Finalmente, en la cuarta etapa se descubriría el “lenguaje interno”. Este lenguaje era utilizado de forma interna para controlar su propio lenguaje sin que nadie lo pudiera escuchar ni verbalizar. Era un pensamiento interior que sólo el propio individuo era capaz de controlar. Todas estas fases aproximaban a los adultos a conocer mejor las conductas lingüísticas emitidas por los infantes desde el nacimiento hasta los siete años aproximadamente, edades que comprende la investigación.

Vygotsky declaraba que la base de su metodología educativa se atribuía al lenguaje. Por ello, formulaba pruebas y materiales donde primaban las situaciones de conflictos que debían resolverse de forma verbal. Las explicaciones de las situaciones problemáticas y los hallazgos encontrados en los problemas con sus posibles soluciones, potenciarían el desarrollo lingüístico de la niña o niño. En ocasiones, no sólo la primera solución era la adecuada, ya que si se investigaba aún más en los problemas, existirían más soluciones que las resueltas en un primer momento. Vygostky pretendía hallar todas las posibles conclusiones de las situaciones problemáticas para desarrollar el pensamiento cognitivo, social y lingüístico de los infantes. Lo primordial era profundizar para llegar a la esencia del problema y no dejarse llevar por la rapidez, inmediatez y respuestas automáticas con las que el niño o niña respondía rápidamente debido a otro tipo de problemas similares ya realizados previamente (Pérez-Pereira, 1995).

Otro recurso técnico Vygotskiano era el llamado método microgenético. Consistía en mostrar varias tareas problemáticas a las niñas y niños, para que las investigaran y determinaran cuáles eran las fases de estos problemas, formulando sus características principales, el proceso y los pasos seguidos. Siegler y Crowley (1991) consideraban que en este tipo de actividades existían tres características principales para el desarrollo lingüístico del niño o niña. La primera aludía a la observación, característica relevante puesto que propiciaba una actitud de atención y análisis importante. La segunda, se centraba en la calidad e importancia de las observaciones extraídas de las tareas encomendadas. La última, describía el análisis y proceso llevado a cabo en cada una de las resoluciones de las tareas. Estas fases ayudaban a establecer las conexiones necesarias entre el lenguaje y pensamiento de las niñas y niños, automatizando pautas de actuación y resolución de futuras tareas que permitirían un desarrollo integral.

Otro tipo de metodología utilizada por Vygostky fue la doble estimulación. Esta consistía en exponer a las niñas o niños una situación problema. Ellos conocerían el resultado que pretendían conseguir, bien mediante una explicación previa o la intuición. Durante todo este proceso, se ayudaban de recursos que les habían colocado a su disposición. Dependiendo de la agilidad con la que resolviera la tarea, los materiales utilizados y la acción llevada a cabo, se determinaría el nivel lingüístico que poseían. Las frases y verbalizaciones realizadas durante esta tarea permitirían desarrollar los componentes lingüísticos del niño o niña e integrarlos en su formación.

Por tanto, se deduce que la teoría de Vygostky consideraba que el intercambio lingüístico llevado a cabo por el niño o niña facilitaba su desarrollo cognitivo. La interacción social de los infantes con las personas de su entorno generaba mecanismos necesarios para progresar y perfeccionar su desarrollo. El crecimiento de los seres humanos estaba ligado al desarrollo social y cultural de su entorno. El lenguaje fue el gran potenciador del desarrollo cognitivo y social.

En definitiva, la teoría Vygostkiana ha ejercido una poderosa influencia en el desarrollo general infantil, profundizando en el desarrollo integral del niño y descubriendo la importancia

del lenguaje en edades tempranas. El aprendizaje debe efectuarse en la zona de desarrollo próximo para que se produzca un adecuado desarrollo. La interacción social ha sido otro elemento clave en la etapa infantil, ya que es un mediador para la asimilación de las reglas sociales de los niños y niñas. Este autor consideraba que, además de la influencia social que presentaba el contexto en el desarrollo del niño o niña, existían unos símbolos que se dirigían hacia el interior del alumnado para propiciarle ayuda en su desarrollo. Aplicando su teoría al aula de Educación Infantil, se puede indicar que el alumnado es capaz de aprender por sí solo, aunque en reiteradas ocasiones, no presenta los recursos necesarios para aprender él mismo. En ese caso, los conocimientos son adquiridos a través de la ayuda ofrecida por el profesorado, el cual debe colocarse en la zona de desarrollo próximo del alumnado para facilitarle el aprendizaje. En la misma línea, el profesorado debe ir reduciendo los procesos de mediación planteados en función del nivel de autonomía que el niño o niña vaya mostrando en la consecución de la tarea. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en la etapa de Educación Infantil actual, las teorías de Vygotsky se encuentran presentes.

4.4. TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO DE JEROME SEYMOUR BRUNER

Jerome Seymour Bruner nació en New York (USA) en 1915 en el seno de una familia judía. Según sus hallazgos educativos, consideró que el proceso de aprendizaje estaba sustentado por procesos cognitivos. Fue uno de los promotores e iniciadores de esta teoría. Defendía que el desarrollo y el conocimiento se producían gracias a un intercambio comunicativo y social, eliminando cualquier atisbo que denotara aislamiento por parte del niño o niña. Siguió la misma dirección de las teorías de Vygotsky de forma muy cercana y reconoció que gran parte del aprendizaje se realizaba mediante los intercambios producidos por el sujeto con su entorno más inmediato.

La perspectiva teórica de Bruner sostenía que la propia persona era la responsable de la construcción de su conocimiento, debiendo ser activa y comprometida en su proceso de

aprendizaje (González-Pérez y Criado, 2003). Priorizaba como responsabilidad del aprendizaje al propio sujeto, el cual debía identificarse con la tarea abordada. La responsabilidad mayor se le atribuía al propio sujeto, destacando su papel prioritario como causante de su proceso de aprendizaje. Era uno mismo el encargado de buscar situaciones didácticas que permitieran desarrollar su cognición y pensamiento. Para aprender, la información era percibida por el alumnado a través de tres modalidades, las cuales eran: enactivo, icónico y simbólico. El primero, hacía referencia a la información que recibía el sujeto a través del movimiento. La segunda pertenecía a aquel conocimiento que el niño o niña recibía a través de las imágenes. Por último, la información simbólica representaba a aquellas acciones y actuaciones de un orden mayor que se categorizaban de forma abstracta en el pensamiento. Las niñas y niños de Educación Infantil pueden percibir la información a través de estos tres cauces de información, siendo el primero gracias a las actividades, convivencias, dinámicas de grupo, juegos corporales y deportivos. Por ejemplo, las actividades que abarcaban imágenes, bits de inteligencia, actividades plásticas aludirían a la información icónica. Las representaciones de las sumas y restas, la resolución de problemas cotidianos, las reflexiones, los razonamientos y las conclusiones se encontrarían comprendidas dentro de las denominadas como informaciones simbólicas. Además, Bruner (1979) consideraba que el aprendizaje era canalizado mediante la captación de la información recogida por los sentidos de los niños y niñas. Esta información se transformaba para dirigirse a través de varios pensamientos abstractos hacia la cognición del individuo. Finalmente, se analizaba la información recibida, comprobando si se había aprendido o no el concepto al que se aspiraba. Éstas eran las fases a través de las cuales se detectaban si los aprendizajes habían sido fructíferos o no habían logrado su cometido.

Se señala que la base fundamental de la teoría de Bruner era la que defendía que todo procesamiento de información y aprendizaje se lograba gracias a la interacción social desarrollada por la alumna o alumno con algún agente educativo, compañero, familia o persona dentro de su entorno más inmediato. Por ello, Bruner (1984) entendía que el proceso de adquisición de conocimiento conllevaba la responsabilidad de uno mismo. Así, los docentes debían organizar

los contenidos siguiendo un orden, ya que el alumnado basaba el nuevo conocimiento en el adquirido previamente, estableciendo una jerarquía con los que se encontraban interiorizados. No se trataba de memorizar datos sino de dotar al alumnado de las estrategias necesarias para que se desarrollara un aprendizaje reflexivo y significativo. Era interesante habilitar a la alumna o alumno de tales procedimientos para que ellos fueran capaces de “aprender por descubrimiento”, siguiendo cada uno su propio ritmo e interés. Según esta metodología de trabajo, los alumnos y alumnas se entusiasmaban significativamente por aquellos aprendizajes que ellos consideraban interesantes, útiles y relevantes para su formación. De este modo, se generaba una motivación extrínseca e intrínseca para que el esfuerzo por parte del alumnado resultara factible y productivo.

La teoría de Bruner estaba compuesta por el “proceso de andamiaje” que consistía en ayudar al alumnado a conseguir la solución del problema planteado. Se facilitaban las directrices básicas al alumnado para llegar a la solución final del problema. Si no, se le entregaba soporte externo para que el alumnado fuera capaz de conseguir hallar la solución al problema planteado. En este proceso de andamiaje, el profesorado presentaba cuatro aspectos esenciales tales como: el conocimiento del punto de partida de la niña o niño, el planteamiento de objetivos por encima de los ya adquiridos por el alumnado, la planificación de contenidos y la presentación de ellos en el momento adecuado de su aprendizaje, interviniendo en el momento justo que el alumnado requiriera su apoyo. En definitiva, se trataba de “cómo la propia mente, su evolución, no podría existir sin la cultura, ya que la propia realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural” (Bruner, 1997, p.21). Así pues, el aprendizaje realizado entre el grupo de iguales posibilitaba la interiorización de los conocimientos destacando su implicación por parte de todos los miembros, resultando un aprendizaje muy efectivo.

Bruner (1997) destacaba que gracias a la interacción producida del profesorado con el alumnado, este con su grupo de iguales y el proceso de andamiaje establecido, se constituía el aprendizaje. El alumnado ejercitaba aquellas habilidades y destrezas básicas que le permitían

desarrollar competencias y asimilar conceptos de forma autónoma. El descubrimiento de cada conocimiento por parte del alumno o alumna era fundamental para que se propiciase un adecuado conocimiento, siendo el contenido significativo y funcional. El profesorado debía ser el agente que propiciara aquellas situaciones educativas imprescindibles para que el alumnado alcanzase la resolución de problemas de forma plausible y funcional. En definitiva, los niños y niñas aprendían en un contexto social y cultural junto a su grupo de iguales, aunque también asimilaban los conocimientos en un plano más personal desde su propia individualidad como seres sociales.

En el aula de Educación Infantil el proceso de aprendizaje por descubrimiento es muy útil, puesto que capta la atención, entusiasmo, motivación e interés del alumnado. Produce unos resultados didácticos óptimos y reconfortantes para el profesorado, alumnado y familia. Se promueve la participación, la cooperación, la colaboración, afecto, comunicación y el valor educativo entre los diferentes agentes educativos.

4.5. TEORÍA DEL APRENDIZAJE VICARIO DE DAVID PAUL AUSUBEL

David Paul Ausubel nació en Nueva York en 1918 y falleció en 2008 en el mismo lugar. Pertenecía a una familia de emigrantes judíos de Europa Central. Estudió en la Universidad de Nueva York.

Según Novak (1988) la principal contribución de la Teoría de Ausubel fue el descubrimiento del aprendizaje significativo y la influencia de los aprendizajes previos en la construcción de los nuevos conocimientos. Para que el aprendizaje fuera significativo, este requería de material altamente interesante, organizado, atractivo, sugestivo y claro por el discente. Además, debía presentar conexión con los aprendizajes previamente adquiridos por el alumnado, presentando un alto interés, curiosidad y atención para su asimilación (González-Pérez y Criado, 2003).

El aprendizaje significativo se entendía como: “un proceso interactivo que transforma tanto el nuevo conocimiento como el concepto incluso, produciéndose un nuevo significado fruto de la interacción entre ambos” (Martín y Solé, 2004, p.95). Los resultados obtenidos de una metodología basada en el aprendizaje significativo del alumnado eran exitosos.

Para que un aprendizaje fuese significativo, debía cumplir algunas condiciones tales como:

- El alumnado debía estar predispuesto al aprendizaje, mostrándose receptivo en la interiorización de nuevos saberes, conceptos y conocimientos. Su interés por aprender debía ser palpable y encontrarse receptivo para nuevos estudios.
- El material que pretendía ser aprendido por el alumnado, debía ser altamente estimulante, interesante, funcional y atractivo.
- El alumnado debía poseer unos conocimientos previos que le permitieran poder relacionarlos con los nuevos, generando una comparación entre los antiguos y los nuevos conocimientos.

El descubrimiento por parte de Ausubel fue digno de mención, puesto que en la etapa de Educación Infantil actual, todo aprendizaje debe girar en torno a lo atractivo e interesante que pueda resultar a los alumnos y alumnas. No hay duda que los aprendizajes que son enfocados con características lúdicas, participativas, funcionales y que captan la atención de las alumnas y alumnos, el resultado es óptimo. Por ello, el proceso de enseñanza debe seguir estas directrices. Los aprendizajes significativos deben ser interiorizados por las niñas y niños, de manera que promuevan su curiosidad y potencien nuevas vías de inteligencia y razonamiento infantil.

5. PRINCIPAL CORRIENTE ECOLÓGICA - CONTEXTUAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Se ha destacado como la principal corriente ecológica-contextual en la etapa de Educación Infantil la teoría del desarrollo contextual propuesta por Urie Bronfenbrenner.

5.1. TEORÍA DEL DESARROLLO CONTEXTUAL DE URIE BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner nació en Moscú en 1917. Murió en Ithaca, Nueva York, en 2005. Destacó como un psicólogo estadounidense, el cual descubrió la teoría ecológica. Esta teoría pretendía modificar la conducta del alumnado con la ayuda ofrecida por los sistemas ambientales.

Bronfenbrenner consideraba que la persona era un organismo en continua relación con el entorno social, físico y natural que lo rodeaba. En 1979, publicó *The Ecology of Human Development*, que narraba explícitamente que “buena parte de la psicología del desarrollo es la ciencia de la conducta extraña de los niños en situaciones extrañas con adultos extraños durante períodos de tiempo lo más breves posibles” (Bronfenbrenner, 1979, p.38). Se deduce, por tanto, que las interacciones que el alumnado establece con el profesorado y, a su vez, con el entorno en el que se encuentra inmerso, condicionan en gran medida, las conductas que estos van adquiriendo. Aplicado al campo educativo, las relaciones que organizan en las aulas permanecen en un continuo cambio, desarrollando nuevas vías educativas y novedosos aprendizajes.

Bronfenbrenner (1993) consideraba esencial para un adecuado proceso educativo la influencia que el entorno ejercía en la instrucción de los estudiantes. Todos los elementos materiales y humanos que rodeaban a los discentes actuaban significativamente en su proceso formativo. Por ello, tanto el contexto social, educativo como familiar en los que un niño o niña se encontraba inmerso, afectaban soberanamente al desarrollo de este, no sólo en los cambios de su conducta sino con sus acciones modificaba algunos factores de su entorno. Los progresos

educativos que cada alumna o alumno alcanzaban se encontraban condicionados por las influencias y relaciones con su entorno.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner analizaba los diferentes contextos en los que el escolar se hallaba. Estos son: el exosistema, el macrosistema, el mesosistema y el microsistema.

- El exosistema según Bronfenbrenner (1979) era:

Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (p. 44).

Este sistema destacaba que el éxito conseguido por el alumnado repercutía significativamente en los otros. Por ejemplo, las experiencias vividas por la familia en distintos contextos al familiar, influía en el posterior desarrollo de los niños y niñas. Los entornos que rodeaban al sujeto influían de manera representativa en su crecimiento personal, social y académico.

- El macrosistema según Bronfenbrenner (1979) eran:

Las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen o podrían existir, al nivel de la subestructura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (p. 45)

- El mesosistema: abarcaba a “las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (Bronfenbrenner, 1979, p. 44). En este nivel debía establecerse una relación, no sólo de un sistema sino de la interrelación entre ambos. Las relaciones que se podrían establecer en este sistema serían el ámbito familiar y escolar. Si entre ambos contextos existía una relación plausible y armónica, los elementos que se desprendían de ella, facilitarían el desarrollo de la niña o niño.

- El microsistema: hacía referencia a “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1979, p. 41). En este nivel se hallaban las personas y situaciones que los escolares tenían más cerca, más próximas en distancia siendo el nivel más íntimo del sujeto. A modo de ejemplo, se consideraba que la familia pertenecería a este nivel. Las relaciones que se producían entre el niño o niña y la familia determinarían en gran medida su desarrollo.

Estos sistemas son esenciales en la evolución del niño y niña porque afectan a su progreso como personas. La relación que se establece entre varios de ellos determina el futuro proceso de crecimiento integral del individuo. Resulta imprescindible el conocimiento de esta teoría, porque nos acerca al conocimiento, a través del cual el alumnado progresa y crea su propio sistema de aprendizaje, cuestión relevante para los docentes de Educación Infantil. En el aula del alumnado con edades comprendidas entre 3 y 6 años, se aprecian estos niveles, tanto si aludimos a los diferentes agentes como a los contextos educativos en los que se desarrollan los procesos formativos de los niños y niñas. Tanto el centro, el aula, la familia, la ciudad, etc. cumplen con una determinada función para el progreso pedagógico del alumnado.

6. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. PRESENTE Y FUTURO DEL CONSTRUCTIVISMO.

6.1. ORIGEN DEL CONSTRUCTIVISMO

Las tendencias constructivistas crean una representación ineludible en las aulas de Educación Infantil. Se nutren de diferentes aportaciones teóricas de figuras representativas como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner (Coll, 1996) estudiados en el apartado anterior. Esta corriente data desde finales de 1950 hasta la actualidad. No obstante, existen autores que plantean que constructivismo tiene su origen desde la Antigüedad, con los trabajos de campo de

Jenófanes, Protágoras y Kant entre otros (Retamozo, 2012). En definitiva, es un compendio de diferentes autores, teorías, modelos, métodos y enseñanzas abordadas en el marco teórico de la investigación.

El constructivismo intenta replantear problemas ya existentes gnoseológicos y epistemológicos. El constructivismo se constituye para dar respuestas a las necesidades didácticas y aportar nuevos retos pedagógicos centrados en la mejora del proceso educativo del alumnado de Educación Infantil, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por autores distinguidos.

En estos últimos años, han emergido diferentes propuestas para entender y abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula congruentes con los desafíos educativos de la sociedad actual. La concepción constructivista constituye algunas de las principales tendencias recientes que permiten comprender y explicar la compleja configuración de las prácticas educativas y de los aprendizajes del alumnado.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimientos por parte del alumnado y la enseñanza es un proceso dinámico que el profesorado ejerce de guía y ayuda respecto a la formación del alumno (Coll, 2001; Coll, Barberà y Onrubia, 2000). En la misma línea el aprendizaje se entiende “como un proceso que va más allá de lo individual, un proceso social, donde los propios alumnos actúan como un equipo, el profesor como el director del equipo y el aula como una comunidad crítica” (Porlán, 1999, p. 35). Este planteamiento constructivista orienta las prácticas educativas de las realidades escolares actuales.

6.2. MODELO CONSTRUCTIVISTA

El constructivismo se define como aquella tendencia utilizada para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que consiste en potenciar aquellos factores cognitivos, sociales y afectivos del alumnado planificados con metodologías innovadoras, atractivas, funcionales y lúdicas organizadas por el profesorado. No es el resultado de la confluencia de diferentes

factores ambientales ni disposiciones internas, sino una construcción diaria como consecuencia de la interacción de esos factores. El aprendizaje constructivo se establece como el ejercicio de un esfuerzo mental que concluye con la adquisición de un concepto nuevo en el que los conocimientos anteriores son imprescindibles para generar ese nuevo conocimiento. Además, se han de consultar las opiniones, gustos, preferencias e intereses del alumnado en el proceso de aprendizaje para que este se desarrolle con normalidad (Castorina y Horn, 2010).

El modelo constructivista gira en torno a tres cuestiones claves, las cuales son:

- El nuevo aprendizaje ha de adaptarse a las estructuras cognitivas que ya posee, para generar nuevos aprendizajes, partiendo de los existentes.
- El alumnado es el responsable final de su propio aprendizaje. Él es el imprescindible y nadie puede sustituirle en el proceso, siendo el gestor de su propia educación.
- Este modelo se centra en la persona. Para la realización de nuevos aprendizajes, se basa en las teorías de Piaget puesto que el alumnado debe interactuar con el objeto de conocimiento. Si el aprendizaje se efectúa mediante la interacción con los demás, se estaría desarrollando las Teorías propuestas por Vygotsky. Pero, si la construcción del aprendizaje es significativa para el alumnado, abordaría las Teorías de Ausubel.

Durante la adquisición de conocimiento se pueden integrar diferentes teorías para que el resultado sea óptimo.

6.3. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL CONSTRUCTIVISMO APLICADO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

El constructivismo sostiene que el alumnado debe reflexionar sobre la importancia de adquirir ciertos aprendizajes y conocimientos. Esto conlleva que las relaciones entre el grupo de iguales presenten “sus concepciones y se socialicen a través del contraste de puntos de vista en un ambiente reflexivo de comunicación” (Porlán, 1999, p.53). Este intercambio de información,

experiencias, sentimientos y vivencias deben efectuarse en un clima escolar infantil distendido, provocando nuevos aprendizajes significativos entre el grupo de iguales.

6.3.1. FUNCIÓN DEL PROFESORADO

La figura del profesorado es importante en el proceso educativo, aunque su misión consiste principalmente en guiar, orientar y encauzar los aprendizajes del alumnado.

Brooks y Brooks (1993) proponen las siguientes características del profesorado constructivista:

a) estimulan y aceptan la autonomía e iniciativa de los alumnos; b) utilizan datos brutos y fuentes primarias además de materiales manipulables, interactivos y físicos; c) permiten que las respuestas de los alumnos orienten las clases, cambien estrategias de enseñanza y alteren el contenido; d) preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos de los conceptos antes de abordarlos; e) estimulan la curiosidad de los alumnos con preguntas abiertas y profundas; f) buscan elaboración por los alumnos de sus respuestas iniciales y g) proveen tiempo a los alumnos para construir relaciones y crear metáforas. (pp. 103-105)

Siguiendo esta misma línea, se resalta que la función del docente es esencial para formar las conductas y actividades de los niños y niñas, interpretando sus actitudes, emociones y sugerencias. La actitud docente debe generar empatía y asesoramiento en su actuación diaria, logrando un apropiado proceso educativo en el alumnado. El profesorado constructivista facilita aquellas estrategias y herramientas necesarias para potenciar un adecuado aprendizaje. Le corresponde propiciar actividades y situaciones participativas para que resulte interesante la autoreflexión y la interiorización de conductas, hábitos y valores esenciales para el desarrollo de una vida autónoma.

Este paradigma define a una escuela que atiende a la diversidad y para ello, es necesaria la concienciación del profesorado. Esto se puede observar mediante el siguiente texto de Tonucci (1990):

El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo. 2. El maestro garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, operativos), con la participación y contribución de todo el mundo. 3. La inteligencia (...) es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración. (p.23)

La relación entre el profesorado y el alumnado debe sustentarse en la premisa que permita al estudiante manifestar su criterio personal desencadenando un aprendizaje distinto al establecido con otro agente educativo. Como resultado de esta interacción, es interesante la participación a distintos niveles como por ejemplo, las actividades en gran grupo, en pequeño grupo, en la asamblea de comunicación, de reflexión y al recordar lo aprendido durante la jornada escolar. El proceso de enseñanza no se puede promover de forma aislada sino que ha de establecerse de forma conjunta en la que todo el grupo de iguales interactúe simultáneamente, enriqueciéndose mutuamente con las aportaciones realizadas.

Tanto el profesorado como el alumnado deben mantener una continua interacción para que el aprendizaje se vaya construyendo progresivamente. Según Wertsch y Toma (1995), las interacciones sociales juegan un rol relevante en la construcción del conocimiento. Por tanto, el profesorado ha de potenciar este tipo de aprendizajes para que primen las relaciones sociales como núcleo de formación académica. Atendiendo a las perspectivas Vygotskianas del constructivismo social se establece que la interacción social es el principal factor en la construcción del conocimiento científico en los niños y niñas (Chinn, 1998). En este enfoque prevalecen las interacciones sociales, las propias percepciones y argumentos del alumnado que median con el profesorado para alcanzar un adecuado desarrollo infantil. Esta visión resulta ser más eficiente que aquellos en los que el profesorado se limita a dirigir la actividad o los que se centran en el aprendizaje por descubrimiento (Havu-Nuutinen, 2000). Así pues, esta metodología descrita conlleva la construcción de modelos precursores del desarrollo infantil (Lemeigman y Weil-Barais, 1993).

En este ambiente educativo y constructivista, el profesorado de Educación Infantil transmite la importancia de adquirir hábitos a estas edades ya que facilitan su futura formación a lo largo de toda su vida. Debe enseñar a dialogar y consensuar de la forma más plausible para conseguir interiorizar aquellos hábitos, destrezas y competencias que permitan un óptimo aprendizaje en el alumnado. El modo de enseñar es a través de la puesta en común de problemas, inquietudes, dudas...provocando en el alumnado la generación de posibles soluciones para que ellos mismos sean los protagonistas de sus aprendizajes.

En conclusión, el docente debe respetar los ritmos de trabajo y de aprendizaje de las alumnas y alumnos. Considerar los diferentes ritmos de aprendizaje promueve un clima de aula relajado, motivador, participativo, colaborativo puesto el alumnado se muestra más predispuesto a la adquisición de nuevos aprendizajes.

6.3.2. ACTIVIDADES CONSTRUCTIVISTAS APLICADAS AL AULA

El contexto del aula adquiere gran significado en la aplicación de las actividades constructivistas, ya que se valora la relación existente entre la dinámica social y la escuela transformándose mutuamente (García, 1995). La institución educativa no puede considerarse como una estructura aislada, independiente o hermética sino que es un conjunto y todos sus componentes se encuentran interrelacionados, para que las actividades que se desarrollan faciliten el aprendizaje del alumnado.

Las actividades que se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil desde esta perspectiva constructivista presentan seis características diferentes coincidiendo con Cañal (1995):

- a) Que tengan sentido en sí mismas para los alumnos, lo que implica dejar de lado una programación lejana basada en lo que este autor denomina despotismo didáctico; b) movilizar suficiente energía interna, por lo que se tendrán que adecuar a los intereses de los alumnos; c) poseer una notable capacidad de movilizar información potencialmente significativa para los

alumnos; d) admitir diversas posibilidades de desarrollo, donde cada aula llega a ser diferente en su propia estructura y funcionamiento, lo que obliga a que el diseño de las actividades no sea rígido; e) las actividades deben posibilitar a los alumnos que pueden organizar sus propias ideas respecto al centro de interés propuesto; f) prever un ritmo temporal de desarrollo adaptado a los requerimientos de un aprendizaje real y significativo, lo que nos lleva a la secuenciación de las actividades, que tendrá que tener en cuenta a su vez el interés de los alumnos y romper con la monotonía. (pp. 149-151)

El currículum de Educación Infantil implica la realización de una serie de actividades para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se pueden adaptar para que sean constructivistas. Esta decisión depende de las decisiones que tomen los docentes en su planificación y práctica educativa. Teniendo en cuentas las aportaciones anteriores, se destaca que las actividades basadas en la metodología constructivista aportan buenos resultados en el alumnado, debido a su carácter funcional, lúdico, innovador y participativo. Este tipo de actividades se han de incluir en la programación docente para guiar el proceso educativo llevado a cabo. Para alcanzar esta línea educativa “es imprescindible incidir en un currículum con ideas y conceptos importantes y relevantes más que extenso y superficial: menos es más” (Resnick y Collins, 1996, p. 193). En ocasiones, existe un currículum que presenta demasiadas ideas abundantes e insustanciales que impiden el desarrollo normal del proceso educativo. Lo apropiado, es ser más concretos, prácticos y funcionales, proporcionando un currículum que contemple actividades concretas que se adecúen a las características propias del alumnado, como las descritas por Cañal (1995). Este tipo de actividades las han de poner en acción los docentes. Por ello, se destaca su extraordinaria labor educativa como principales agentes en la enseñanza y aprendizaje del alumnado.

6.3.3. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN LA CORRIENTE CONSTRUCTIVISTA

La importancia del desarrollo lingüístico en la Educación Infantil según la perspectiva constructivista es incuestionable. El desarrollo lingüístico, el pensamiento, el lenguaje, el discurso y la argumentación comunicativa juegan un papel primordial en la corriente constructivista (Mercer, Dawes, Wegerif y Sams, 2004). Los nuevos conocimientos aprendidos en contextos educativos son el resultado de la construcción de ideas preexistentes a través de la interacción social y lingüística. Como resultado de este proceso, los conceptos se verifican, llegan a ser más completos o se reconstruyen totalmente. Por lo tanto, durante el proceso de enseñanza se considera fundamental considerar las ideas previas de las niñas y niños sobre un fenómeno particular antes de proyectar una evolución conceptual (Harlen, 1998).

La perspectiva constructivista reafirma que todo conocimiento puede definirse según el sentido, el contexto y situación determinada para que se desarrolle la acción formativa con la ayuda de la interacción comunicativa establecida entre los diferentes agentes educativos. El resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras en el marco de las prácticas sociales es la que promueve una comunidad determinada de aprendizaje (Díaz, 2006). Toda situación de aprendizaje en interacción comunicativa con otros agentes y medios genera un conocimiento. Al automatizarse estos conceptos y aptitudes se convierten en hábitos que progresivamente forman parte del desarrollo integral del alumnado, siendo estos muy beneficiosos para su futuro.

En relación al desarrollo lingüístico, se puede destacar que “el lenguaje es el camino por el cual el individuo interactúa con el conocimiento y la cultura, ya que es a través de él por el cual se le dota de principios, reglas y herramientas del propio conocimiento” (Morín, 1994, p. 79). Siguiendo con la misma idea, Morín (1994) reafirma que:

Las aptitudes organizadoras del cerebro humano necesitan condiciones socioculturales para actualizarse, las que a su vez necesitan las aptitudes de la mente humana para organizarse (...).

La cultura está en las mentes, vive en las mentes, las que están en la cultura, viven en la cultura. Mi mente conoce a través de mi cultura, pero en cierto sentido mi cultura conoce a través de mi mente. Así pues, las instancias productoras del conocimiento se co-producen unas a otras (...), la cultura actúa y retroactúa desde todas partes sobre la mente y cerebro para modelar sus estructuras cognitivas y en consecuencia, estará siempre en actividad como co-productora de conocimiento. (pp. 77-79)

Se entiende por tanto, que los alumnos y alumnas sólo construyen sus conocimientos inmersos en una cultura y la interrelación que se propicia con los grupos sociales les ayuda al desarrollo de las estructuras cognitivas y lingüísticas de cada uno. El desarrollo del conocimiento presenta varias dimensiones interrelacionadas del ser humano destacando la cultura, el lenguaje y la organización social en la que se encuentra el alumnado. Una vez que todas estas dimensiones interactúan se produce un aprendizaje en su desarrollo formativo.

En conclusión, la aplicación de la perspectiva socioconstructivista en el aula promueve que el alumnado construya su aprendizaje no sólo a nivel interno sino a través de la interrelación que se origina con su grupo de iguales. La adquisición de hábitos a estas edades no se fundamenta sólo por la enseñanza del profesorado, sino por la asimilación que realiza el alumnado en interacción con el medio circundante y el grupo social en el que se encuentra inmerso. En la etapa de Educación Infantil es fundamental la creación de un clima adecuado que propicie un proceso de enseñanza adaptado a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno y alumna. Además, la figura de los docentes de Educación Infantil es acompañar, educar, enseñar y ayudar en el proceso de aprendizaje del alumnado que se desarrolle adecuadamente. El desarrollo curricular requiere tiempo, organización y esfuerzo. Los aprendizajes deben contener un carácter significativo y funcional para los discentes, permitiendo la asimilación de conocimientos, el desarrollo de competencias y hábitos esenciales en esta etapa educativa.

6.4. PRINCIPALES Y ACTUALES MODELOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Actualmente, el modelo constructivista es muy seguido por los profesionales de la Educación Infantil. Sus resultados son satisfactorios y cumplen las expectativas del sistema educativo. Existe una extensa variedad de programas para la infancia que contribuye eficazmente al desarrollo evolutivo de los niños y niñas (Barnett, 2008). A continuación, se muestran los modelos educativos más representativos con sus principales características que abordan la etapa de Educación Infantil. Estos modelos contribuyen al análisis y perfeccionamiento de la práctica educativa para mejorar la educación del alumnado. Cada modelo aporta una visión diferente pero enriquecedora para la formación en Educación Infantil.

- MODELO DE HOWES, PHILLIPS Y WHITEBOOK

Este modelo considera de extrema importancia el desarrollo de la competencia social del alumnado tanto con los adultos como con sus iguales. Comenzó su desarrollo en el año 1992. La influencia social de los niños y niñas, los intercambios que se producen con su grupo de iguales y las personas de su alrededor, propician un avance en el desarrollo integral de las niñas y niños. Por esta razón, una variable de producto del modelo se refiere a la dimensión social (Howes, Phillips y Whitebook, 1992), variable necesaria a trabajar. Por tanto, la Educación Infantil se considera de calidad al desarrollar la competencia social en la actividad docente.

Este modelo se basa en tres tipos de variables: las variables de entrada, proceso y producto. Las variables de entrada aluden a la ratio y al tamaño de los grupos. Las variables de proceso, las cuales hacen referencia a las actuaciones que los docentes desarrollan en la planificación de las actividades que realizan posteriormente con el alumnado en el aula. Y las variables de producto, entendidas estas como la evaluación que se realiza al modelo aplicado.

Este modelo se centra en conocer los resultados obtenidos al final del proceso seguido, evadiendo las posibles dificultades surgidas durante el transcurso del mismo. El proceso seguido no interesa en este modelo.

- MODELO DE MUNTON

Los autores de este modelo consideran esenciales la coordinación de distintas concepciones educativas para que se realice una adecuada práctica educativa en el aula. Se implantó en el año 1995. La clave se halla en el desarrollo de las siguientes técnicas: eficacia, aceptabilidad, eficiencia, acceso, equidad y relevancia.

Este modelo presenta diferentes variables en cuanto al momento del proceso en el que se encuentra el alumnado. Las variables son de entrada, de proceso y de producto. Las variables de entrada se refieren al número de profesorado, a los recursos materiales de los que dispone el centro, a las relaciones que se establecen entre los distintos agentes de la comunidad educativa, a los horarios del centro y a las atenciones que se les prestan al alumnado de necesidades educativas especiales entre otras.

Las variables de proceso aluden al número de alumnado que existe por aulas, al funcionamiento del centro, a las actividades que se realizan en el centro, a la estimulación que se establece con el alumnado, a las distintas experiencias de aprendizaje que se plantea a los alumnos y alumnas y a la seguridad de la que dispone el centro.

Las variables de producto manifiestan la implicación de la comunidad educativa en las tareas escolares, la igualdad entre el alumnado y el desarrollo de una educación integral en todas sus capacidades.

Este modelo atribuye gran relevancia a las necesidades educativas especiales otorgándole un extraordinario valor. Se evalúa la efectividad de este modelo al corroborar si se han ido obteniendo los resultados esperados en cada proceso.

- MODELO “THE EFFECTIVE EARLY LEARNING RESEARCH PROJECT”

Este modelo se crea para evaluar la etapa de Educación Infantil en el país Británico durante 1997. Pretende evaluar si existe una Educación Infantil de calidad en aquellos ambientes que se ocupan de atender a niñas y niños con fines educativos, ya que en muchos de ellos no se suministran convenientes condiciones educativas (Moss y Penn, 1996).

Los autores pretenden crear un modelo que responda a una estrategia válida para evaluar la eficiencia del aprendizaje de los niños y niñas de tres y cuatro años en un amplio abanico de ambientes de aprendizaje y comparar con rigor científico, la calidad de la Educación Infantil suministrada en el Reino Unido (Pascal y Bertram, 1997).

Este modelo hace referencia a diez dimensiones, las cuales son: las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la planificación y valoración de la evaluación, la plantilla, el ambiente físico, las interrelaciones entre el niño y adulto, la igualdad de oportunidades, la dirección, las relaciones con los padres y la comunidad, los fines, los objetivos y las experiencias de aprendizaje de la Educación Infantil.

Las variables de este modelo son de dos tipos, las variables de proceso y las variables de producto. Las primeras implican un intercambio comunicativo entre el profesorado y el alumnado. Las segundas se refieren al desarrollo infantil, desarrollo de los adultos y desarrollo institucional. Las dimensiones y las variables descritas influyen significativamente en los resultados obtenidos por el alumnado de esta etapa educativa. Teniendo en cuenta estas características el modelo puede verse afectado de forma positiva o negativa en los resultados obtenidos por el alumnado de Educación Infantil.

- MODELO DE HUJALA

La base teórica de este modelo corresponde a la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) que define la calidad de la Educación Infantil como un fenómeno que se sustenta en el contexto y la cultura como se puede apreciar en el capítulo 3 del apartado 5.1. Este modelo fue

implantado en 1997. El modelo que propone Hujala (1997) se basa en un paradigma de la calidad de la Educación Infantil que destaca lo subjetivo, personal e individual.

Las variables que aparecen en este modelo son: las variables de entrada, proceso, intermedias y producto. Las variables de entrada aluden al número de alumnado por clase, el horario, etc. Las variables de proceso son las interrelaciones de los docentes con el grupo de alumnado. Las variables intermedias se refieren a la formación y experiencia del profesorado, liderazgo, cooperación y trabajo en equipo. Y las variables de producto exponen a los resultados tanto del alumnado como las apreciaciones de la familia.

Este modelo agrega la figura de un nuevo grupo, la familia, siendo colaboradores en la etapa de la Educación Infantil. Es un dato relevante puesto que en las etapas sucesivas, la figura de la familia será imprescindible en la formación del alumnado. Hoy en día, este modelo destaca por el alto índice de participación de las familias en la escuela infantil según la opinión del profesorado. Este dato es muy representativo porque la participación familiar es clave para la formación del alumnado.

- MODELO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DE GARCÍA

Este modelo considera que la Educación Infantil es un sistema complejo compuesto por múltiples factores interrelacionados (escuela, familia, contexto), cuyo propósito es el desarrollo integral (contemplando aspectos cognitivos, sociales, afectivos, etc.) del niño o niña de 0 a 6 años. Este modelo se desarrolla en 1997.

Este modelo presenta tres dimensiones, las cuales son de entrada, proceso y producto. Este modelo es novedoso para la etapa de la Educación Infantil y se crea con finalidades educativas concretas. Es un modelo muy completo porque se realiza con rigor científico. Se obtienen extraordinarios resultados en el rendimiento alumnado siendo este un dato destacable y admirado. Ha sido muy seguido por los profesionales de la Educación Infantil debido a su relevancia, carácter novedoso y resultados satisfactorios en el campo educativo.

- MODELO “CONCEPTUAL FRAMEWORK OF QUALITY PRACTICES FOR BARLY CHILD CARE”

Algunas investigaciones relacionadas con la Educación Infantil (Morgan, 1996; Whitebook, Sakai y Howes, 1997) permitieron elaborar este modelo educativo y fiable que indica las claves para una adecuada práctica docente y la obtención de excelentes resultados en el proceso educativo del alumnado:

Este modelo educativo contempla cuatro categorías, las cuales son: la estructura aludiendo al contexto físico; el funcionamiento que hace referencia a la rutina diaria, el personal escolar y el contexto donde existe una comunicación entre la familia y la comunidad educativa.

Este modelo comparado con los anteriormente descritos presenta la salvedad de que no interrelaciona las diferentes categorías entre sí, sino que cada una actúa de forma independiente.

- MODELO DE LOS ESTÁNDARES DE LA NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN

Los estándares de la National Association for the Education of Young Children propone un sistema que valora la calidad educativa de los centros de Educación Infantil atendiendo a los programas que se implantaron en 1997.

Esta Institución dispone de unos modelos de programas basados en el constructivismo que desarrolla el aprendizaje activo y la exploración (Kontos y Dunn, 1993). Además, aplican una metodología basada en el juego como medio de aprendizaje (Bredekamp y Rosegrant, 1992). Este tipo de programas se utilizan en la actualidad en los centros educativos para determinar su adecuación a las necesidades y demandas del propio alumnado.

Los estándares de la National Association for the Education of Young Children se basan en un programa educativo centrado en el desarrollo infantil, el cual contempla aspectos y habilidades imprescindibles para que el proceso de aprendizaje sea óptimo. El clima educativo

debe ser ordenado, estructurado y limpio. El profesorado debe estar capacitado y formado ampliamente en esta etapa educativa, desarrollando todos los conocimientos y estrategias de las que dispone. La familia ha de estar motivada, informada, respetada y animada a participar en todas las tareas y actividades que se organicen, ya que su papel es muy importante (Koralek, Colker y Dodge, 1995).

- MODELO DE PREDICCIÓN DE LA CALIDAD ESTRUCTURAL

Existe una proliferación de estudios que analizan la relación entre la calidad en el proceso educativo de la etapa de Educación Infantil y los condicionantes que influyen en dicha etapa, los cuales se aplicaron en 1999 (Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer, 1997).

Las investigaciones de Cryer, Tietze, Burchinal, Leal y Palacios (1999) consideran que la clase de Educación Infantil se concreta por las condiciones estructurales que presente. Para ello se sirve de un modelo que describe el poder que presenta el centro con respecto al aula y al contexto en el que se encuentran inmersos. Estas condiciones se representan por la ratio y la formación del profesorado, las cuales afectan directamente al proceso de aprendizaje del alumnado (Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997).

Las variables de este modelo se pueden dividir en dos: por un lado, las que hacen referencia a los datos que engloban todo lo relacionado con el aula y el centro, tales como la edad del profesorado, la ratio, etc. Por otro lado, las relacionadas con el macrosistema, que se refieren a los sueldos del profesorado, condiciones culturales, etc. (Bronfenbrenner, 1979).

Este modelo presenta como relevante el poder que se le otorga al contexto en el que se encuentra ubicado el centro, ya que este determina el proceso educativo. A modo de ejemplo, las zonas periféricas y de exclusión social son afectadas negativamente, siendo focos de marginación educativa. Las zonas de centros educativos “bien situadas” obtienen mejores resultados académicos que los que se encuentran en zonas de exclusión social.

- SISTEMA DE INDICADORES DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Este modelo aborda la participación de las familias como factor clave en el proceso educativo. Curtis (2000) razona que la aplicación de un programa en un contexto educativo no obtiene los mismos resultados que en otro, ya que existen agentes distintos que lo condicionan. Para conseguir el éxito educativo no sólo se deben centrar los recursos en el alumnado sino en otros agentes tales como el profesorado, el contexto cultural y la familia.

El modelo presenta unos indicadores para que los programas de Educación Infantil sean adecuados relacionados con la plantilla, la familia, la comunidad y el coste económico invertido.

Las variables del modelo incluyen indicadores de calidad para: el alumnado (tipo de actividades, contexto físico del aula...), el profesorado (competencias y aptitudes), las familias (implicación y coordinación con el centro), las perspectivas económicas (adecuación de la aplicación del programa en función de los objetivos alcanzados) y la comunidad (disposición de participación y comunicación).

Este programa se evalúa con un carácter subjetivo ya que no existen datos cuantificables que determinen la exactitud de los resultados. Es interesante que su aplicación presente un carácter motivador, innovador y accesible a toda la comunidad educativa en la cual formen parte activa.

- MODELO DE CALIDAD APLICADO A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Gallego (1999) desarrolló un modelo que se basa en las teorías del movimiento de la Calidad Total. Este autor crea unos contenidos en los que resalta la actuación docente planificada para evitar riesgos, analiza los procesos y resultados del proceso educativo, potencia las capacidades infantiles e involucra a todos los miembros de la comunidad educativa para ofrecer una Educación Infantil de calidad.

Este modelo incluye unas variables que determinan la calidad en la enseñanza de la escuela infantil (Gallego, 1998), las cuales son: la planificación del proyecto educativo, un liderazgo integrador, un trabajo en equipo, comisiones de garantía de calidad, satisfacción de los agentes implicados, una atención individualizada, eficacia y eficiencia de programas, estimulación del desarrollo del lenguaje, formación permanente, etc.

Todos los modelos anteriormente citados ayudan a percibir, comprender y desarrollar la Educación Infantil desde distintas ópticas, conociendo las distintas variables que cada método utiliza y ofrece. Hay modelos que no tienen en cuenta los resultados obtenidos como se pueden señalar el de Rosbach, Clifford y Harms (1991). Existen métodos que manifiestan la presencia de distintas variables en su proceso, tales como las características propias del contexto, de la entrada, del proceso y del producto, aunque bien es cierto que existen métodos que no demuestran ninguna predisposición por el contexto como puede ser Munton, Mooney y Rowland (1995).

La actividad docente en las aulas de Educación Infantil depende del modelo adoptado por la institución o el personal competente. Los resultados varían en función de las metodologías adoptadas y del contexto donde se lleve a cabo. Por ello, teniendo una visión panorámica y holística de los diferentes modelos existentes, se puede indicar de forma más exhaustiva, la acción pedagógica llevada a cabo, generando nuevas pautas de actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Educación Infantil.

6.5. CÓMO INCIDEN LOS HÁBITOS EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

El proceso de aprendizaje en el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil articula unos estilos de pensamiento que facilitan el desarrollo de hábitos educativos, imprescindibles para el posterior desenvolvimiento del alumnado en el mundo que le rodea. Es interesante

comenzar a estas edades con la planificación actividades y tareas educativas que potencien este tipo de pensamiento infantil. Según Gutiérrez, Salmerón, Martín y Salmerón (2013) existen:

Tres tipos de funciones de los estilos de pensamiento: legislativo, ejecutivo y judicial. Las personas con cierta tendencia hacia la función legislativa se caracterizan por una preferencia hacia tareas que permitan establecer sus propias directrices sobre cómo realizarlas. Las personas con cierta tendencia hacia la función ejecutiva se caracterizan por una predilección por tareas que contengan instrucciones y directrices claras sobre lo que deben hacer para realizarlas. Y las personas con tendencia hacia la función judicial se caracterizan por cierta inclinación por tareas que requieran actividad mental crítica. (p.159)

Cada alumno o alumna se inclina desde la infancia por un estilo de pensamiento. Dependiendo de las actividades realizadas, los propios estilos de aprendizaje y la forma de interiorizar los conocimientos realizarán las tareas de un modo u otro. La forma de trabajar los hábitos educativos se asimilan progresivamente a través del estilo de aprendizaje seleccionado. Según las características implícitas e individuales de los niños y niñas se inclinarán hacia el desarrollo de un estilo de pensamiento u otro. Por tanto, el docente debe dirigir las actividades basándose en las instrucciones que permitan desarrollar el razonamiento de los escolares. La adquisición y posterior consolidación de hábitos se verán influidas por el estilo de pensamiento que los estudiantes vayan adquiriendo y realizando en sus tareas cotidianas.

Una vez conocidos los estilos de pensamiento que influyen en la interiorización de hábitos educativos infantiles, se procede a indicar los tipos de aprendizaje más recomendables y utilizados para los niños y niñas de Educación Infantil. Estos son: aprendizaje asociativo (pretende estudiar la conducta humana y su mayor representante es Wundt), aprendizaje por condicionamiento clásico y operante (el aprendizaje depende de la contingencia de las respuestas generadas y sus mayores representantes son Thorndike, Skinner, Pavlov, vistos en el capítulo 3 apartado 3.1. y 3.2.), aprendizaje por observación e imitación (las conductas se aprenden mediante la observación de modelos representativos y su fundador es Bandura), aprendizaje significativo (los aprendizajes se realizan cuando se interrelacionan los aprendizajes existentes

con los nuevos y su representante es Ausubel, visto en el capítulo 3, apartado 4.5.), aprendizaje conceptual (se basa en la existencia de diversas etapas de formación que condicionan los aprendizajes realizados siendo su mayor representante Vygotsky, visto en el capítulo 3, apartado 4.3.) y aprendizaje acumulativo (cuántos más conocimientos adquiera el estudiante, más estrategias y destrezas dispondrá para enfrentarse a la vida cotidiana, siendo su representante Gagné) (Kimenko y Alvares, 2009).

El docente dispone de estos tipos de aprendizaje para que el desarrollo didáctico y educativo en la formación de hábitos escolares sea óptimo, generando una formación integral en el alumnado de estas edades. Dependiendo del tipo de hábitos a trabajar, el profesorado elige el sistema de aprendizaje que favorezca su interiorización.

Expuestos los aspectos más relevantes de los procesos de aprendizaje, se procede a explicar de forma más detallada la incidencia de los distintos hábitos en dichos procesos.

Los hábitos morales, conductuales y sociales influyen de forma determinante en el aprendizaje del alumnado de manera significativa, ya que pueden generar un desarrollo insuficiente en las habilidades morales, dando lugar a una ausencia o presencia de autoestima y autoconcepto en el crecimiento del estudiante. (Dockrell, 2003) Ciertamente es que los hábitos conductuales y morales favorecen el desarrollo del autoconcepto y, consecuentemente, esta realidad favorece la consistencia de aprendizajes. Por tanto, los niños y niñas de estas edades deben de realizar las actividades, con sus correspondientes tareas, que les permitan adquirir aquellas competencias emocionales y sociales que permitan sustentar y consolidar los conocimientos que adquiera a través de en sus emociones y en la de los demás, permitiéndoles moldear sus propias conductas emocionales ante las diversas situaciones de su entorno cotidiano (Durlak y Weissberg, 2010).

También los hábitos ambientales, alimenticios y saludables afectan de modo representativo al aprendizaje del alumnado. Las conductas, tareas, rutinas y costumbres que

aprendan en el contexto educativo las extrapolan a su medio circundante. Así pues, el docente ha de preparar aquellas actividades lúdicas, participativas y comunitarias que propicien el desarrollo armónico de las conductas del alumnado. A modo de ejemplo se pueden señalar programas de prevención de obesidad infantil, de ahorro de consumo energético, de reciclaje de materiales, programas de horarios equilibrados (sueño-vigilia, alimentación equilibrada...) etc. Con este tipo de modalidades se ayuda, a preparar las bases que favorecen el desarrollo equilibrado de los niños y niñas, en sus afectos, sus capacidades cognitivas y metacognitivas, en la relación con las personas de su entorno y en el desarrollo de su realidad corporal.

Del mismo modo, los hábitos de lectura y escritura inciden en los procesos de aprendizaje del alumnado de manera esencial debido a los efectos colaterales que pueden presentar en etapas educativas posteriores, perturbando o facilitando un adecuado proceso lector y escritor (Hines, 2009). No se debe olvidar que la relación del niño o niña con su entorno se profundiza y mejora al relacionar las evidencias observables y tener la posibilidad de conceptualizarlas y expresarlas de modo codificado; también los procesos de decodificación facilitan el desarrollo de capacidades cognitivas y permite a las niñas y niños relacionar su discurso y el de los demás con realidades observables, propias de la cotidianidad de cada día.

El profesorado debe asumir el rol de orientador de estos procesos, de modo que lo simbólico y abstracto se integre con lo real y evidente, de este modo los estudiantes van adquiriendo el conocimiento de los procesos lecto-escritores y la vinculación del discurso que generan con las realidades contingentes; no obstante, “hay que matizar que no se puede enseñar cualquier estrategia, estas deben atender a un plan temporal, organizado y sistemático que respete las capacidades y necesidades de los escolares” (Salmerón, 2012, p.190). Estas recomendaciones permiten que se apliquen pautas educativas adaptadas a las características individuales del alumnado.

Se alude a los hábitos tecnológicos y deportivos, que también inciden en los aprendizajes de niñas y niños. El hecho de que los alumnos y alumnas de Educación Infantil puedan acceder a

la información, seleccionarla y utilizarla adecuadamente, según posibilidades, y de modo progresivo, permitirá que progresivamente vayan avanzando por la sociedad del conocimiento. También revisten importancia los hábitos de carácter deportivo, por dos razones, los juegos desempeñan un papel fundamental a la hora de mejorar la participación, la cooperación y la posibilidad de pensar en el “otro”, pero también permiten la adquisición de hábitos saludables que afianzan la posibilidad de alcanzar una vida saludable.

La actualidad se encuentra muy ligada a que el alumnado se divierta y aprenda de manera sedentaria, debido a la implantación de recursos tecnológicos, tanto en las aulas como en los hogares. Esta situación conlleva la insuficiente actividad física de juegos al aire libre, excursiones, salidas, etc. Por ello es necesaria la propuesta de actividades que promuevan el ejercicio físico en el contexto escolar, ya que favorece el desarrollo completo de los alumnos y alumnas en todas sus dimensiones. En el aula de Educación infantil se dispone de espacio para promover este tipo de hábitos como pueden ser los rincones de actividad que permitan al alumnado jugar de forma libre, manipulativa, dirigida, con ordenadores, con actividades plásticas (cartulinas, ceras, témperas, pinturas) potenciando la actividad física y tecnológica de manera adecuada a sus necesidades (Lovelace y Blasco, 1992). Además, en Educación Infantil se puede desarrollar un aprendizaje constructivo - colaborativo mediado por ordenadores. Así, se crea un nuevo paradigma que relaciona las teorías del aprendizaje con los recursos tecnológicos disponibles, destacando la riqueza que aporta la tecnología para el avance formativo y educativo del alumnado (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010). Estas metodologías de aprendizaje colaborativo presentan grandes ventajas ya que contribuyen al trabajo en equipo, a ser responsables y protagonistas en su aprendizaje (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2013). Estas modalidades facilitan la inculcación de hábitos a edades tempranas.

Finalmente, los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal repercuten en los procesos de aprendizaje de forma relevante, puesto que el alumnado que ha sido atendido y orientado en la iniciación de este tipo de aprendizajes dispone de una gama variada y adecuada de conductas. Los escolares que han trabajado este tipo de hábitos en Educación Infantil son

capaces de entregar sus trabajos de forma más organizada, realizados por ellos mismos, pulcros y bien acabados con todo lo que ello representa.

Llegados a este punto y siguiendo las aportaciones de Páramo y Martínez se ha de tener en cuenta (2012):

El papel de guía que tiene el profesorado donde inicialmente controla sus estrategias para poder enseñarle al alumnado a regular su aprendizaje. Esta regulación externa es compartida gradualmente con los alumnos/as a través del diálogo hasta convertirla en un control interno de éstos. Para ello, el profesorado selecciona y propone tareas y el ambiente más coherente para desarrollar las estrategias mencionadas. La estimulación de la capacidad cognitiva de su alumnado es a través de distintas experiencias, actividades cognitivas en las que estén implicados los mecanismos atencionales. Esto supone que el entrenamiento y desarrollo atencional se lleva a cabo a través de diferentes, múltiples y ricas situaciones de aprendizaje, buscando la modificación de su estructura mental y promoviendo su desarrollo personal e integral, teniendo en cuenta las características y condiciones del aprendizaje del alumno/a. (p.4)

Concluyendo, se puede afirmar que los hábitos adquieren gran importancia, no sólo porque economizan la realización de las conductas aprendidas, mediante el ejercicio de rutinas, pero, además, favorecen la adquisición de principios de procedimiento, la adquisición de la habituación de técnicas que favorecen el aprendizaje mediante la realización de tareas que, a su vez, facilitan el desarrollo de procesos de aprendizaje o materialización del ejercicio de estrategias de enseñanza y aprendizaje; es decir, los hábitos, no sólo consolidan las conductas adquiridas mediante los aprendizajes, sino que también se encuentran al inicio de los procesos de aprendizaje, en la medida que inician el desarrollo de procedimientos y facilitan la interiorización de técnicas y el ejercicio de las mismas.

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

La Educación Infantil, desde sus orígenes, ha destacado por su importancia en la futura formación del alumnado, aunque no todos los sistemas educativos han contemplado su relevancia del mismo modo, como comprobamos en este capítulo a través de diferentes Leyes Educativas.

Las cuestiones educativas progresivamente generan interrogantes cada vez más sofisticados y complejos a los que el apoyo legislativo pretende ofrecer soluciones. Las propuestas legislativas, concretamente para la Educación Infantil en España, han dado respuesta a diferentes demandas surgidas en distintos períodos sociales y culturales. Por tanto, se hace necesario un análisis de las Leyes Educativas de nuestro país.

La primera parte de este capítulo aborda los aspectos generales de la Educación Infantil Española durante el siglo XIX y cómo se han desarrollado hasta llegar a nuestros días. Se describe de forma pormenorizada la creación de las escuelas infantiles resaltando aquellos aspectos más significativos. La Educación Infantil en España presentó grandes logros y acontecimientos entre los años 1900 y 1970.

La segunda parte abarca todo el desarrollo legislativo de la Educación Infantil en España desde 1970 hasta la actualidad. Se comienza por la Ley General de Educación de 1970, que surgió para dar respuesta a las demandas sociales y educativas del momento. Pretendía orientar y dirigir las líneas educativas que se encontraban sumergidas debido a una dictadura que había finalizado. Esta Ley no incluía la obligatoriedad de la Educación Preescolar (etapa que hoy conocemos como Educación Infantil), aunque atendía a las alumnas y alumnos con edades comprendidas entre dos y cuatro años respectivamente en los Jardines de Infancia, y a los niños y niñas entre cuatro y seis años en las escuelas de Párvulos. En segundo lugar, se exponen los aspectos educativos de la Constitución de 1978, teniendo en cuenta el derecho que tienen los niños o niñas de recibir una educación y una libertad de enseñanza. La educación forma parte

esencial para su pleno desarrollo, ofrecida de forma obligatoria y gratuita. En tercer lugar, se destaca la relevancia que supuso el debate del proyecto para la reforma de la enseñanza, plasmado en el libro blanco con el objetivo de reformar el sistema educativo de 1989. En cuarto lugar, se considera interesante las aportaciones que realiza la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (L.O.E.C.E.), que supuso incluir la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo en la Educación Infantil. En quinto lugar, se alude a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.). Esta Ley añadió más protagonismo a la Educación Preescolar. En sexto lugar, se hace referencia a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), que fue la primera Ley que citaba explícitamente artículos que exponían la Educación de los niños y niñas de la etapa infantil, valorando la importancia de la Educación Infantil para la formación general del alumnado. En séptimo lugar, se menciona la Ley de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (L.O.P.E.G.), que pretendía implicar a la familia en la práctica de las actividades desarrolladas en Educación Infantil. En octavo lugar, se señala la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), que no llegó a implantarse en los centros aunque presentaba artículos relevantes para la etapa de la Educación Infantil. En noveno lugar, se alude a la Ley Orgánica de Educación (L.O.E), que consideró como reglada la etapa de la Educación Infantil atribuyéndole un carácter significativo, vivo y actual para la formación global del alumnado. En décimo lugar, comentamos la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.), que se ha publicado recientemente aunque el calendario de implantación en los centros educativos se encuentra aún por determinar. Finalmente, se realiza un análisis de las Leyes citadas, extrayendo, examinando, comparando y profundizando en los aspectos más significativos de cada una de ellas.

2. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA EN EL S. XIX

En la revisión de la literatura, se ha podido constatar que han existido autores preocupados por la educación de los más pequeños y pequeñas desde el momento de su nacimiento. Hasta finales del siglo XVIII no se pueden citar Instituciones Educativas propiamente establecidas en España con esta inquietud, aunque existían organismos que se dedicaban al cuidado de las niñas y niños pero únicamente de tipo asistencial, como podían ser organizaciones de tipo religioso.

A continuación, se realiza un recorrido histórico por los destacados autores e instituciones españolas más significativas para conocer ampliamente las características propias de la Educación Preescolar, hoy entendida como Educación Infantil y las peculiaridades propias de la sociedad del siglo XIX.

2.1. ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN ESPAÑA

Los orígenes de la educación preescolar se sitúan a comienzos del siglo XIX. Es en este momento, cuando se le otorga gran relevancia y preocupación al crecimiento y desarrollo del niño o niña desde las edades tempranas. Durante los dos últimos tercios de este siglo, comienza a surgir la pedagogía y psicología como disciplinas científicas para el desarrollo evolutivo de los niños y niñas. Las familias sentían orgullo y satisfacción por la etapa de la niñez, ya que comenzaba a entenderse como una situación lícita con connotaciones propias para perpetuar la especie. Eran momentos de gozo, júbilo, alegría y entusiasmo para los padres y madres. Estas emociones Fernández (1862) las manifiesta como:

La infancia nace como tierna flor que a los primeros rayos de la aurora abre sus pétalos recamados de vistosos colores y embelesando al mundo con los primeros encantos de su gracia nativa, embalsama el ambiente con los perfumes que desprende. Los cefirillos vienen a mecer

blandamente su corola, arrebatándole parte de sus exquisitos aromas; los pajaritos de los aires revolotean sobre ella cantando sus amores, como embelesados al contemplarla. (p.33)

Estos sentimientos de regocijo y exaltación eran muy poco duraderos debido a la triste pero real situación que se estaba desarrollando en la sociedad, ya que el sistema económico era insuficiente y paupérrimo. Esta situación generaba momentos de auténtica necesidad y pobreza en las familias. Las niñas y niños sufrían abandono y miseria viviendo gran parte de ellos en la más absoluta indigencia. Algunos, estaban obligados a trabajar desde edades muy tempranas, aún no presentando las condiciones físicas apropiadas, ya que su organismo se encontraba en pleno desarrollo y crecimiento. Para este tipo de necesidades básicas de la época, se crearon las primeras escuelas de párvulos según Maíllo (1966):

En la primera mitad del siglo XIX se inician en España las primeras instituciones de párvulos. El origen de párvulos nos llevan a destacar que la principal misión de estas escuelas eran de asistencia y cuidado de los niños pequeños, fundadas por San Isidoro de Sevilla y por el Obispo Conancio, en Palencia en los siglos VI y VII. (p. 12)

El origen de esta etapa educativa surgió por las consecuencias tan nefastas, empobrecidas y apuradas de la época. La educación preescolar data según de Sanchidrián (1991) desde hace unos ciento cincuenta años, teniendo presente que la educación que no consideramos como formal, podríamos pensar que procede desde el propio origen del sentido de la educación. Teniendo como referencia estas indicaciones, podemos deducir que la educación informal se atribuye a las enseñanzas implícitas mostradas por las madres hacia sus hijos e hijas y, la educación formal, surgió por las demandas propias de la sociedad. Una vez conocido el origen de las escuelas de párvulos, se profundiza en las figuras más representativas de la Educación Infantil como puede ser Pablo Montesino en España.

Esta figura representativa llamada Montesino nació en Zamora en 1781 y murió en 1849. Se considera el fundador de la primera escuela de párvulos en Madrid en 1838, dato relevante para la historia de la Educación Infantil. La filosofía de estos centros era de tipo caritativo y

asistencial. Un modo de ingreso para sustentar los gastos que originaba la apertura y mantenimiento de este centro, se conseguía gracias a la recogida de donativos de las familias acomodadas y pudientes de la época, repartiéndolo en múltiples ocasiones, con las familias más necesitadas y desdichadas. Fue una figura muy inquieta y preocupada por la Educación de los niños y niñas más pequeños.

A continuación, se exponen varias definiciones del concepto de escuela de párvulos de la época, puesto que cada aportación recoge datos relevantes para concluir con una descripción detallada, completa y exhaustiva sobre escuela de párvulos. Montesino (1864) consideraba que las escuelas de párvulos eran:

Unos establecimientos destinados a recoger y dar educación a los niños pobres de ambos sexos de dos a seis años de edad; es decir, durante aquella época de la vida en que pueden pasar todo el día o la mayor parte de él sin la madre o la nodriza y al cuidado de una persona que haga las veces de madre común. (p. 49)

En la misma línea, Carderera (1858) expone que:

Las escuelas de párvulos no son únicamente establecimientos de beneficencia destinados a preservar los niños de los peligros físicos y a proporcionar a los padres pobres independencia para entregarse al trabajo; no sólo por este concepto figuran en el número de las creaciones más eficaces en materia de socorros públicos, sino que también se enumeran, en toda la extensión de la palabra, entre los establecimientos de educación. Desde este punto de vista, las escuelas de párvulos son una institución completa: pues su objeto es atender a la educación religiosa, moral e intelectual cuando la familia no sabe, no puede o no quiere darla. (pp. 199-200)

Las dos definiciones expuestas anteriormente expresan que las escuelas de párvulos eran organismos educativos surgidos por unas carencias humanas. Se muestran ante la sociedad del momento como una opción para cambiar la situación social desfavorecida de los infantes. Estas escuelas pretendían dar respuesta a las necesidades sociales, religiosas, morales e intelectuales tan olvidadas por las familias necesitadas. Así, la educación, avanzaría y apostaría por un futuro mejor para la infancia.

La función de estas escuelas era atender, cuidar, proteger y custodiar a las necesidades, miserias y penurias propias de los niños y niñas de la época. Las familias encontraban un consuelo y una perspectiva de futuro en estos centros para sus hijos e hijas. Se sentían ilusionados pero la escasez de recursos propiciaba desánimo y consternación. Estas escuelas pretendían que la educación de las niñas y niños a edades tempranas tuviera una base formativa para forjarles una adecuada vida laboral en el futuro. Montesino (1864) justificaba que:

La necesidad de que la educación de las clases pobres comenzase más temprano o en menor edad que la ordinaria en que ocurren ahora a las escuelas comunes; de que se diese en ellas a la educación moral el primer lugar o la mayor importancia; de que la enseñanza fuese más efectiva en la esencia y en el modo, y de que la instrucción dada a las clases referidas se comprendiese el trabajo material proporcionado a la edad, progresivo y agradable, a propósito para adelantar la educación industrial de los unos, y disponer y habitar a todos los demás a la especie de trabajos que han de ser la principal ocupación de su vida. (p.2)

Siguiendo esta misma línea, Montesino pretendía facilitar y dotar a los niños y niñas de una educación que les permitiera alcanzar una salida de la pobreza en la que se encontraban inmersos. Por tanto Montesino (1864) sostenía que:

En el momento en que se plantea la creación de escuelas de párvulos, se piensa que serán los hijos de las familias humildes los que más necesitan de ellas. Aunque se cree que en un día no muy lejano, se crearían escuelas de párvulos para niños de familias acomodadas, ya que el establecimiento de las primeras escuelas ya iba a resultar ventajoso también para las familias pudientes, puesto que de ellas saldrían los que luego serían buenos criados, buenas nodrizas, etc. (pp.10-11)

Las escuelas de párvulos presentaban unas características propias y pretendían formar al alumnado en hábitos, conocimientos, saberes y normas de comportamiento para estar preparados para el futuro como destacaba Montesino (1864):

Aparte de estas consideraciones más o menos literarias y sentimentales, hay una confianza relativamente grande en la capacidad del niño para aprender prácticamente desde que nace y en

las ventajas que se desprenderán de comenzar esa educación cuanto antes, ya que las ideas adquiridas, los sentimientos y hábitos desarrollados en estos primeros estadios de la vida influirán en lo que más tarde adquiera y desarrolle. (pp. 7-16)

Con este tipo de pensamiento sobre el desarrollo evolutivo de las niñas y niños se observa que se atribuía gran valor a los aprendizajes interiorizados por estos. El conocimiento que se adquiría a edades tempranas les facilitaba su posición social y económica en el futuro. La educación les permitía adquirir nuevas habilidades y destrezas básicas para su formación personal. La infancia era el período apropiado para interiorizar apropiados valores y correctas actitudes para que se consolidaran en su formación y educación. Desde el momento de su nacimiento, asimilaban, descubrían y aprendían nuevos comportamientos que se debían cuidar para que fueran los correctos. El capellán Delgado de Jesús (1818) manifestaba la importancia de la educación, sus conocimientos, conceptos, maravillosas lecciones de vida y la función del mentor en el proceso de aprendizaje del niño o niña en el siguiente texto:

Toda formación del hombre consiste en dirigir su sensibilidad y afectos a los actos virtuosos, según la religión y buena moral; lo que depende de lo interesante de las razones de utilidad, necesidad, bondad, fealdad, decoro, honor, etc., que han de expresarse con los colores más vivos de palabras y ademanes, para que el interés de los que indican hagan mover el corazón de los que reciben sus impresiones. ¿Un niño ya de tres, cuatro y más años que habla y explica sus conceptos, no plasma al ver la multitud de ideas difíciles, de cosas y términos que las expresan, con toda la gramática ordenada de la lengua, que había ido atesorando por el oído, hasta los dos años, que comenzó a sacarlas por la lengua? ¿Qué mecanismo tan complicado de concordancias, regencias, conjugaciones, declinaciones, etc., que ya de grandes cuesta tanto el aprender por principios? Nada hay que maravillar, pues los niños en aquella edad nada distraída con cuidados y pasiones, están siempre percibiendo de noche y de día sin fatiga de la memoria los conceptos ajenos, no concebidos por su entendimiento, ¿qué será si a esto se une un Mentor o ayo que le ayude con la explicación a fijar cuanto percibe por los sentidos, y a introducirlo con el afecto que se debe en su voluntad? Concíbase siempre su entendimiento asomado como espejo a los sentidos para pintarse cuanto a ellos se llega, y la voluntad y deseo detrás para aficionarse o repeler lo que aquel le propone; y téngase cuidado con no dibujarle los

vicios como virtudes, ni las virtudes con el desprecio y coloridos del vicio, que este es todo el engaño del bien aparente a vista del verdadero. (pp. 64-66)

El objetivo principal de estos colegios era facilitar enseñanzas que dotasen con saberes y estrategias metodológicas adecuadas a los niños y niñas pobres para enfrentarse a su vida cotidiana, resolviendo los conflictos que se le planteasen. Simultáneamente, se pretendía que la familia y la sociedad colaboraran con su parte correspondiente. El aspecto más relevante era asegurar una vida mejor a los infantes para que consiguieran un trabajo en el futuro que les permitiera vivir dignamente. La infancia era la etapa adecuada para inculcar aquellos valores, hábitos y conductas que les ayudara a ser felices evitando el sufrimiento y la pobreza que estaban viviendo con sus familias.

El papel que correspondía a la escuela de aquel tiempo era persuadir a las madres y padres para que enviasen a los hijos e hijas a los colegios. La familia no consideraba relevante la buena educación adquirida en la escuela como salida de la pobreza, aunque las escuelas establecían este como su objetivo prioritario. La importancia de la asistencia de los infantes en los colegios mejoraba el sistema social de la época. Se impartía una adecuada disciplina en las escuelas y los niños y niñas aprendían, siendo estas conductas extendidas a sus iguales y adultos. Las escuelas elementales aumentaban y los progresos del alumnado se percibían notablemente. El problema era convencer a las familias para que los niños o niñas asistiesen a los colegios ya que eran una “buena mano de obra” para recaudar dinero para que la familia subsistiese.

Resultaba un reto difícil para las escuelas la divulgación de la educación entre las clases humildes. Se consideraba que a través de la educación de las niñas y niños la sociedad avanzaba para conseguir un mundo mejor, de modo que predominara una salida de la pobreza. La base de los colegios era desarrollar una convivencia adecuada entre los niños o niñas de más temprana edad para que los hábitos y buenas prácticas se consolidaran. Se enseñaban a respetar los bienes ajenos, actuar con prudencia, defender la verdad como algo propio, ser hombres de bien y justos en sus acciones.

2.2. LA CREACIÓN DE ESCUELAS

Las escuelas de párvulos existían con fines educativos. Se valoraba la importancia de los cuidados y atenciones de los niños y niñas a estas edades ya que se impartía un sistema de valores necesarios para su futura formación.

Las escuelas de párvulos en España se propagaron durante dos periodos (Colmenar, 1991). El primer periodo abarcó desde 1838 a 1850. La primera escuela de párvulos data de 1838. El segundo periodo estuvo comprendido desde 1850 hasta finales del siglo XIX. A continuación se abordan los acontecimientos más destacados del primer período.

- PRIMER PERÍODO

Según la Real Orden de 24 de Mayo de 1838, se encomendó a la Sociedad Económica Matritense, el surgimiento de una asociación que cumpliera con los objetivos de las escuelas de los niños y niñas pequeños. Según este propósito, el 15 de julio de 1838, nació la “Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo”. Esta encargó a Pablo Montesino la organización de cinco escuelas de párvulos (Sanchidrián, 1991). Dicha “Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo” estaba abocada a su desaparición en 1850 por la Real Orden de 8 de enero, ya que tenía poco funcionamiento. Al surgir esta iniciativa, era necesario un manual para la enseñanza que transmitiera los contenidos a desarrollar respecto a la organización y funcionamiento. Por este motivo, surgió el Manual para los maestros de párvulos escrito por Montesino. Se convirtió en una obra fundamental y de referencia durante varias décadas por los educadores. Contenía aspectos didácticos muy relevantes puesto que mencionaba explícitamente la impartición y desarrollo de hábitos físicos, morales e intelectuales, objeto de estudio de la investigación. Montesino atribuía especial importancia a la inculcación de hábitos educativos en la infancia.

Según Montesino (1984) los objetivos de estas escuelas eran:

Proporcionarles los conocimientos básicos que les faciliten la adquisición de los posteriores. Proporcionarles hábitos saludables de todo tipo: físicos, morales e intelectuales con el fin de robustecer su salud, desarrollar su inteligencia y formar su carácter. Evitar que adquieran malos hábitos físicos y morales, hecho al que se ven expuestos cuando sus madres deben dejarlos en la calle o encerrados en una habitación, generalmente insalubre. Con relación a las familias y a la sociedad, los objetivos que se señalaban eran: suplir la falta de aptitud de muchas madres para la educación de sus hijos. Permitir que las madres trabajaran fuera de casa, aumentando así los recursos económicos familiares, con la tranquilidad de saber que sus hijos estaban bien atendidos. Influir que las madres trabajaran fuera de casa, aumentando así los recursos económicos familiares, con la tranquilidad de saber que sus hijos estaban bien atendidos. Influir en los padres “desmoralizados” que al parecer incorregibles, movidos del ejemplo que de continuo les presentan, los buenos hábitos que van contrayendo sus hijos comienzan a corregirse ellos mismos y reformar progresivamente su conducta. (p.14)

Con la creación de este tipo de escuelas, se lograban una doble vertiente ventajosa para las niñas y niños. Estos, al encontrarse en la escuela, no adquirirían los malos hábitos que verían a sus padres en casa o de otros niños mendigos en las calles. Además, mostraban y aplicaban excelentes conductas que podrían ser imitadas e influir en las conductas manifestadas por padres o madres como por otros niños o niñas necesitados.

Para valorar la educación del momento existió una Ley presente en aquella época, la cual era el Plan de Instrucción de Primaria de 21 de julio de 1838. Dicha ley recogía la importancia de las escuelas de párvulos facilitando por parte del Gobierno todos aquellos recursos necesarios para la impartición de la función docente. Este dato destacaba la importancia de valorar la educación de los infantes como acto instructivo para su posterior formación adulta.

Es importante destacar que en el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Elemental de 26 de noviembre de 1838 se subrayaba la importancia de estos centros mediante el preámbulo de la Ley. En este preámbulo se abordaba la necesidad de rebajar la edad de inserción de los niños y niñas para que asistiesen antes a los colegios. En estas escuelas de párvulos, se

transmitían enseñanzas y conocimientos necesarios para desarrollar las capacidades cognitivas, sociales, intelectuales y lingüísticas de los niños y niñas.

Estas manifestaciones de carácter normativo marcaron un momento decisivo en las escuelas de párvulos, ya que comenzaron a concedérseles relevancia en cuanto a su tarea educativa y función didáctica. Las ideas pedagógicas que se desarrollaban en estas aulas eran las creadas y defendidas por Pestalozzi. Marcaron una tendencia novedosa y educativa en aquel momento histórico - pedagógico.

La escuela que recibía al alumnado de dos a seis años data de 1841, aunque aumentó la proliferación de las escuelas según Sanchidrián (1991):

El número de escuelas era elevado en 1849, ya que existían en Bilbao, Cáceres, Badajoz, Valladolid, Palencia, Segovia, Soria, Valencia de Alcántara, Alcoy, Pamplona, Granada, Béjar, Córdoba, Jerez de la Frontera, Guadalajara, Barcelona y Játiva. No se realizó un análisis estadístico en cuanto a las escuelas creadas, por ello, las cifras oscilan dependiendo las fuentes consultadas. Cossío considera que existían 41 escuela pública y 54 privadas. Sama manifiesta la cifra de 104. (p. 81)

- SEGUNDO PERIODO

Una vez señalados los acontecimientos más importantes del primer período, se exponen los acontecimientos más relevantes del segundo período que comprende desde 1850 hasta 1900.

El dato más célebre fue la formación de los futuros maestros de las aulas de párvulos, ya que no existían criterios metodológicos previos que formaran a estos agentes educativos. Se apostó por las líneas metodológicas defendidas por Fröebel y Montessori. Estas consistían básicamente en proporcionar aquellos conocimientos, hábitos, valores y estrategias adecuadas para el desarrollo evolutivo de los niños y niñas de la etapa de infantil.

Durante ese momento, apareció La Ley de Instrucción Pública de 1857, que pretendía fragmentar la enseñanza en tres niveles. El primero que señalaba aludía a párvulos. Destacaba la importancia que existía en este período educativo. En su artículo 105 aparecía la creación de escuelas de párvulos manifestando explícitamente que “el gobierno cuidará de que, por lo menos, en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a diez mil almas, se establezcan escuelas de párvulos”. Se observa la importancia que se le otorgaba a la educación que se desarrollaba en aquel momento histórico, plasmándolo en un documento escrito. La atención educativa a los párvulos cobraba gran importancia y se manifestaba a nivel legislativo. Este fue un logro muy meritorio.

En cuanto a los principios metodológicos aplicados en los párvulos, se podían apreciar las orientaciones didácticas que desarrolló Fröebel. Destacaron algunas prácticas y experiencias educativas interesantes tales como las desarrolladas en Bilbao en 1860, las representadas por José Bonilla y las dirigidas por Juan Macías en 1862. Simultáneamente, existieron prácticas interesantes desarrolladas por Julián López Catalán, el cual divulgó sus enseñanzas en la escuela central de párvulos de Barcelona siguiendo la perspectiva de Fröebel. Paralelamente, Fernando de Castro fundó la escuela de Institutrices de Madrid, fenómeno que destacó por la relevancia de esta metodología educativa. Todos estos acontecimientos innovadores ayudaron a desarrollar la Educación Infantil en España.

En 1878 se establecieron las normas básicas de funcionamiento del modelo de párvulos por el Ministerio de Fomento, eliminando todas las prácticas educativas que se estaban impartiendo en el país. Se pretendía unificar criterios y pautas de actuación comunes. Según Colmenar (1991) las condiciones necesarias del profesorado para impartir docencia en un centro educativo, debían ser como mínimo: la existencia de un responsable docente, un maestro director con una maestra subordinada, dos maestras suplentes y una tercera. La presencia de un conserje y un jardinero eran necesarios. Como novedad, debía existir la presencia de un médico diariamente. Para que los docentes pudieran impartir clase, se requería la titulación de maestro o maestra elemental. Las clases estaban distribuidas en secciones. La primera estaba formada por

niños y niñas de tres y cuatro años; la segunda pertenecía a los de cuatro y cinco años; la tercera de los cinco y seis años; y la última de los seis a ocho años. Se disponía de gran espacio físico con un comedor, jardín, patio para los recreos y actividades al aire libre. En estos colegios se aplicaban los principios metodológicos de Fröebel.

A finales del siglo XIX, se concedió a las maestras las funciones de dirección de estos centros. Esta decisión legislativa apareció escrita en el Real Decreto del 17 de marzo de 1882, creándose simultáneamente un Patronato para el Régimen General de Inspección de estas escuelas de párvulos, valorando la enseñanza desarrollada y las funciones que estaban llevando a cabo las mencionadas maestras. Este patronato desapareció el mismo año de su creación. Los párvulos dejaron de existir como enseñanza reglada y volvió a ser una educación en manos de la caridad. Se encargaban de ellas las personas que donaban su trabajo de modo compasivo y voluntario, realizando un favor a la sociedad a cambio de nada. Se convirtió en una actividad altruista.

Estos datos incitan a pensar que existió un momento de esplendor para la Educación Infantil desde 1838 hasta finales del siglo XIX, pero que se deterioró hasta convertirse en una entidad fracasada en manos de la solidaridad de las personas que ofrecían su trabajo sin recibir dinero por ello.

3. LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA ENTRE 1900 Y 1970

La Educación Infantil en España entre 1900 y 1970 sufrió grandes cambios y transformaciones. La situación de miseria y carencia imperante de la época reclamaba una modificación educativa inminente. Se atisbaba un cambio relevante. Como inicio de esa transformación tuvo lugar el nacimiento del movimiento de la Escuela Nueva (desarrollada en el capítulo 2 apartado 2). La escuela en este período evolucionó con la ayuda de un representante ilustre español llamado Andrés Manjón, que fundó las Escuelas del Ave María. Estas escuelas

presentaban una actitud muy activa para el impulso de la Educación Infantil en todas sus modalidades y perspectivas. Cambiaron metodologías, materiales, tratamientos didácticos, actuaciones docentes, planteamientos educativos con el fin de conseguir una educación innovadora y adaptada a la sociedad de aquel momento.

Se detallan las zonas de España más destacadas que comenzaron a impartirse otro tipo de Educación Preescolar diferente a la habitual. Estos lugares son Barcelona, Cataluña y Sevilla.

La educación de párvulos en Barcelona fue muy inestable e irregular. En 1900 se detectaron alrededor de diecisiete escuelas públicas de párvulos. El alumnado que acudía a estos centros era entre cincuenta y ciento veinte escolares, número extraordinariamente elevado atendiendo a las condiciones sociales de la época.

Entre 1900 y 1930, Cataluña sufrió un cambio positivo y destacable relacionado con la educación preescolar. Gracias a las aportaciones ofrecidas por las Instituciones tales como la Mancomunidad de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona se crearon y habilitaron algunas escuelas de párvulos. Se instituyeron nuevas corrientes pedagógicas y se enviaron a personas ilustres al extranjero para conocer otras modalidades educativas, que posteriormente desarrollarían en estos centros escolares. Esta iniciativa pretendía impulsar metodológicamente el sistema educativo desarrollado hasta el momento. Existió una figura célebre como Joan Barcina que se preocupó por introducir nuevas enseñanzas de la Escuela Nueva en Cataluña a través de su Escuela Catalana de Maestros. Esta innovadora pedagogía pretendía dotar a los nuevos profesionales con recursos, métodos y estrategias didácticas renovadoras. Este proyecto creó nuevas vías de progreso y modernización educativa.

El momento concreto en el que emigraron estas personas ilustres interesadas en el ámbito de la pedagogía fue con la constitución de la Junta de Ampliación de Estudios por Real Decreto de 11 de Enero de 1907. Con este viaje, descubrieron nuevas tendencias educativas que fueron introduciendo en España de forma paulatina. Una figura destacada que marchó a formarse en

nuevas prácticas pedagógicas fue la directora de la escuela municipal de párvulos en Bilbao en 1908. Esta persona se llamaba María Maeztu Whitney. Su afán y preocupación por el proceso educativo en la etapa preescolar le condujo a buscar nuevas metodologías, recursos y aplicaciones didácticas en el extranjero. Todos los descubrimientos hallados los fue introduciendo progresivamente en España. Sus viajes consistieron en asistir a las escuelas de Manchester y Wales elegidas por su carácter sobresaliente, puntero y destacable del momento. Se asombró de los métodos referidos a la lectura que se impartían en aquellos lugares, puesto que eran fascinantes, innovadores y creativos, ausentes por completo en la pedagogía tradicional de España. Estas técnicas consistían a modo de ejemplo en narrar historias por la profesora con diferentes escenas. Éstas eran dibujadas por las alumnas y alumnos en el encerado con tizas de colores. Los objetos que aparecían en la historia coincidían con la forma de la letra que debían aprender. En la narración, la maestra insistía con ahínco el sonido que pretendía enseñar. Se sorprendió de la forma de trazar letras sobre la arena trabajándose conjuntamente la lectura y escritura. Los resultados obtenidos eran excelentes y extraordinarios. Este tipo de prácticas educativas fueron aplicadas más tarde en España.

Aludiendo a la provincia de Sevilla, se destaca otra figura caracterizada por su pasión y dedicación a la etapa preescolar llamada María Liz. Esta era directora de una escuela de párvulos de Sevilla y fue seleccionada por su carácter innovador, original y vanguardista. La selección fue realizada por la Junta de Ampliación de Estudios en 1910 y 1911 para visitar las escuelas de párvulos de Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Su misión prioritaria era conocer las nuevas estrategias de enseñanza y aplicarlas con posterioridad en España. Las enseñanzas y teorías relevantes que aprendió esta maestra de su estancia en el extranjero fueron los principios educativos tan consistentes en la enseñanza que allí se impartía. Estos hacían referencia a la enseñanza individualizada, la libertad, el orden y la independencia. Todos estos valores se trabajaban con gran cuidado y esmero a través de las actividades propuestas por los docentes. La aceptación por parte del alumnado era plausible, puesto que todos mostraban gran aceptación y entusiasmo en su realización y aprendizaje. María Liz concluyó una serie de directrices y

orientaciones para aplicarlas en España, las cuales fueron: las escuelas se debían adaptar a las capacidades del alumnado manteniendo una línea metodológica continua y global. Consideraba fundamental conocer al alumnado previamente a impartirle docencia, ya que profundizaría en sus hándicaps, características y cualidades personales, enfocando la educación a sus demandas educativas. Calificaba de imprescindible la existencia de un patio donde el alumnado pudiera realizar intercambios comunicativos, pedagógicos, lúdicos y educativos. Destacaba que el aspecto de los edificios debía ser correcto, elegante y bien cuidado, ya que promocionaba de una manera muy sutil la educación que allí se estaba impartiendo. Priorizó para la enseñanza en el aula la formación de hábitos de limpieza y el aprendizaje a través de los sentidos. Aunque este tipo de criterios puedan parecer a día de hoy muy simples, evidentes y carentes de novedad, en aquella época fueron toda una revelación insólita y asombrosa.

Otra iniciativa española digna de mención corresponde al grupo de Escuelas Baixeras. Este equipo pedagógico surgió en 1923 con su propia filosofía educativa, defendiendo sus ideales y atendiendo a las necesidades de cada situación escolar. Brillaban con luz propia, ya que rechazaron todos los planteamientos existentes hasta el momento, como por ejemplo, Decroly, Montessori, etc. Fueron datos demasiados conmovedores para aquel momento.

Todas estas innovadoras propuestas pedagógicas de la etapa Preescolar sufrieron una parada atroz por la Guerra Civil Española que transcurrió entre los años 1936 y 1939. Este freno bélico originó otro estancamiento en el progreso didáctico del período de párvulos. De nuevo, pasó al olvido esta etapa educativa cobrando mayor relevancia el resto de las etapas educativas. Los métodos y las perspectivas didácticas logradas previas a la Guerra Civil no se aplicaron, siendo una situación estremecedora y desalentadora. La Educación Preescolar volvió a convertirse en una etapa transitoria que no merecía especial dedicación pasando a un segundo plano en los objetivos del país. Todas las teorías y metodologías innovadoras de los párvulos se inhabilitaron. Por tanto, tuvimos una etapa de esplendor educativo de la Educación Infantil pero debido a los problemas sociales y políticos inherentes a aquella época de España, se volvió a detener este avance pedagógico.

Durante 1945 fue publicada la Ley de Educación Primaria que concretaba las edades de las diferentes escuelas de ese momento aludiendo a las edades de la infancia. En las escuelas maternas podrían estar los niños o niñas hasta los cuatro años, mientras que en las escuelas de párvulos se encontraban los niños de cuatro a seis años. La educación de la infancia según las Leyes existentes de aquella época debía ser impartida por mujeres. Este dato se manifiesta explícitamente en el artículo 19 de la Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto del siguiente modo: “las escuelas maternas y de párvulos serán creadas en los núcleos de población que permitan matrícula suficiente. El profesor se determina exclusivamente femenino”. Este documento expresaba que el estudio de la infancia era meramente destinado a mujeres con un objetivo claramente asistencial y maternal. Si se toman como referencias las innovaciones desarrolladas previas a la Guerra Civil, se perciben que fueron promovidas y difundidas por mujeres. La infancia era un período que sólo correspondía a la mujer, circunstancia aceptada por la sociedad del momento.

Hay que mencionar que no existía una importancia sublime a la etapa educativa infantil por parte de las Administraciones Públicas. Estas entendían que la Educación Preescolar era un período donde predominaba el carácter asistencial y de custodia pero no educativo. Pretendían con esta visión paliar la alta mortalidad de los niños y niñas pequeños existentes en las calles. Para mitigar esta situación tan desfavorecida de niños o niñas huérfanos y desatendidos por las vías, se crearon organismos de beneficencia tales como Cáritas Diocesanas y Centros de Auxilio Social donde se facilitaba ayuda, hogar y alimentación a estas criaturas.

La infancia de aquel momento pretendía disminuir las necesidades básicas de nutrición, asistencia y cuidado de los niños o niñas desprotegidos. Esta concepción estaba respaldada por la citada Ley, la cual prestaba mayor importancia a la función asistencial que a la educativa atribuyendo gran relevancia a los niños y niñas menores de seis años. Todo esto mostraba un carisma asistencial para paliar las penurias y necesidades que estaban sufriendo algunos infantes, situación muy deprimente.

Conocida esta deplorable panorámica social de la infancia en España, se señalan que a mitad del siglo XX se asienta la Educación Preescolar como una etapa concreta, sólida, persistente y con entidad propia, produciéndose un giro milagroso. Comenzó a brillar y a destacar la importancia de esta etapa educativa en los diferentes cursos, seminarios, congresos que se realizaban, prestando gran importancia a las escuelas maternas y de párvulos, dato inaudito años atrás. La sociedad demandaba este tipo de Instituciones Educativas ya que la incorporación de la mujer al mundo laboral era una realidad que se encontraba en auge, promoviendo un cambio vertiginoso en las mentalidades de las figuras pedagógicas y poderosas de la época. Las necesidades básicas que requerían las niñas y niños no se encontraban atendidas, puesto que las madres marchaban a trabajar fuera del hogar familiar. Esta situación resaltó las importantes funciones de estos centros preescolares, ya que los niños y niñas asistían a estos centros para permitir la inserción de la mujer en el mundo laboral. Como ayuda a estos centros, debido a la gran demanda existente en la época, surgieron las guarderías. Las actuaciones prioritarias de estas correspondían al cuidado asistencial de los más pequeños, en cuanto a la alimentación, higiene, vestimenta, aspectos personales,... Sólo en raras ocasiones, se dedicaban a realizar tareas de tipo académico y educativo. La misión fundamental era custodiar y atender a las niñas y niños mientras que las madres acudían a sus trabajos para ayudar a la economía familiar.

Al tomar como referencia el marco institucional de la época, se puede mencionar que existieron como centros de atención a la infancia los centros de preescolar, las guarderías, las escuelas infantiles y algunos servicios sociales. Los centros de preescolar pertenecían al Ministerio de Educación y Ciencia de su correspondiente comunidad autónoma. Estos centros daban respuesta al derecho de recibir una educación pública con sus competencias educativas correspondientes. En la actualidad, este tipo de centros existen con las mismas características. Además, aparecieron centros privados procedentes de organismos eclesiásticos, empresas privadas, cooperativas de personas vinculadas con el mismo ideal, ya que el Estado no ejercía ningún poder. La financiación de estos centros correspondía íntegramente a las familias, aunque

en ocasiones existía un pago compartido entre la administración del estado y las familias, siempre y cuando este centro fuera concertado. Sin embargo, la financiación de los centros públicos se responsabilizaba por completo el Estado. Las enseñanzas impartidas por la Educación Preescolar de la escuela pública eran gratuitas para todos los alumnos y alumnas que asistieran a ella.

El personal docente de los centros públicos era altamente cualificado para la impartición de la enseñanza preescolar con la titulación de maestros parvulistas. En estos centros se accedía mediante un concurso-oposición. La supervisión del funcionamiento de estos centros educativos la dirigían los Inspectores Técnicos de Enseñanza. Los centros privados disponían de maestros parvulistas como encargados de la impartición de la Enseñanza Preescolar que se accedía mediante un contrato o afinidad con los ideales del centro. Como se apreciar, el sistema de elección del docente es similar al de la actualidad.

Una vez descritos los centros de enseñanza, abordamos las guarderías. Estas eran centros dedicados a suplir las necesidades básicas de los niños o niñas más pequeños presentando un carácter totalmente asistencial. La calidad de dichos centros era baja debido a los pocos recursos económicos que disponía. Normalmente, se dedicaban a atender las graves y asiduas situaciones de orfandad, luchar contra la desnutrición y el hambre ocasionado por las dificultades de la pobreza y mendicidad de la época. Existía gran carencia alimenticia y los niños o niñas presentaban desnutrición en la mayoría de los casos, situación muy triste. Las guarderías actuaban como una segunda familia y debido a los altos índices de abandono por parte de la situación tan precaria de los padres o madres, les ofrecían a estos huérfanos alojamiento y alimentación gratuita.

Alrededor de 1970, los empleados de las guarderías consideraron interesante modificar las enseñanzas de sus centros atendiendo a las nuevas demandas de la sociedad. Por ello, reconvirtieron las guarderías infantiles en escuelas infantiles. El principal objetivo de estas era la educación de la niña o niño de cero a seis años. Pretendían desarrollar las capacidades y

habilidades de los niños y niñas de forma global, inculcándoles los valores, hábitos y conductas adecuadas para ser buenas y decentes personas.

Durante la misma época, florecieron otro tipo de servicios locales para atender la enseñanza de la población infantil. A modo de ejemplo, podemos señalar las siguientes: las casas de menores protegidos, las escuelas itinerantes y las experiencias de preescolar en Granada, Preescolar Na Casa (como aparece en el capítulo 2, apartado 4.5.) y la Casa de los Niños desarrollada en la comunidad de Madrid. Todas ellas pretendían ofrecer a las niñas y niños de edades comprendidas entre cero y seis años una atención educativa apropiada y ajustada a su persona, ya que no la podían obtener de otro modo por sus nefastas condiciones personales y familiares.

Esta etapa educativa ha creado grandes controversias ya que no disponía de una Ley que regulara explícitamente las orientaciones y objetivos básicos para ser desarrollada. La propia Administración no presentaba claridad en sus criterios pedagógicos básicos para aplicarlos en los centros educativos, por lo que existía un gran desconcierto y una duda generalizada entre los diferentes sectores de la comunidad educativa. Los recursos económicos eran escasos debido a las características propias de la época social que se estaba viviendo. Esta causa impedía un adecuado proceso educativo en esta etapa denominada como Preescolar. No existía un control pormenorizado ni exhaustivo que regulara las funciones prioritarias que se debían seguir y los objetivos a lograr. Se demandaba una incipiente necesidad para que apareciera una Ley que regulara y aclarara todas las directrices a seguir. Por ello, se citan las siguientes Leyes que surgieron a partir de este momento histórico.

4. DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA DESDE 1970

La Educación Infantil ha marcado en nuestro país un hecho cultural, político, social e histórico, aunque progresivamente se ha ido normalizando esta etapa escolar. Desde sus orígenes ha ido destacando su importancia en la futura formación del alumnado, aunque no todos los sistemas educativos ni todos los aspectos legislativos han resaltado la importancia que merece la etapa infantil para el futuro del alumnado.

Las cuestiones educativas progresivamente van generando interrogantes cada vez más sofisticados y complejos. El apoyo legislativo que las administraciones educativas ofrecen son soluciones relevantes y acertadas. Las propuestas legislativas de la Educación, concretamente la Educación Infantil en España, han dado respuesta a las demandas surgidas, aunque siempre se puede mejorar. Por tanto, el análisis de las Leyes Educativas de España favorece una comprensión del ámbito educativo español desarrollado. No se debe olvidar que el pasado forma parte del presente y tener conciencia de lo sucedido en pasadas Leyes, permiten entender la actual realidad educativa.

La educación se encarga de transmitir valores y actitudes adecuadas para vivir en sociedad como individuo libre y justo. Los sistemas educativos son potencialidades que ayudan a conseguir una sociedad digna e incrementan el desarrollo humano. A través de la Historia, la sociedad se ha preocupado por la actividad educativa basada en Normas, Decretos, Leyes, Órdenes y directrices legislativas que dirigieran los aspectos legales de la humanidad. Por ello, se muestran los datos normativos y legislativos más relevantes que se han desarrollado respecto a la enseñanza de Educación Infantil en España. Se señalan los diversos cambios producidos respecto a la etapa educativa en estudio y se establecen semejanzas y diferencias entre las leyes estudiadas. Este exhaustivo estudio permite esclarecer los cambios que se han ido efectuando en la etapa educativa que atañe a la investigación abordada.

4.1. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Esta Ley pretendía responder a las necesidades sociales que estaban surgiendo en detrimento del régimen de la Dictadura. Se constituyó una Ley en 1970 conocida como La Ley General de Educación de 1970. De esta ley se destacan los servicios prestados a la atención de la infancia ya que se le otorgaron relevancia y notabilidad.

Concretamente, apareció esta Ley el 4 de Agosto de 1970 y su denominación completa fue “Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa”. Esta Ley pretendía responder al sistema educativo español de aquella década regulando la Educación General Básica como único nivel obligatorio y común para todos.

La Ley General de Educación de 1970 en sus artículos: 12, 13, 14 manifestaba de forma expresa la Educación Preescolar. Consideró la Enseñanza Preescolar como el primer nivel del sistema educativo aunque no obligatorio. El objetivo fundamental era el desarrollo armónico de la personalidad implicando al niño o niña en los aprendizajes. Si se especifica aún más, en el capítulo II, sección primera y artículo 13, se propuso que el objetivo fundamental de la educación preescolar era el desarrollo de la personalidad de la niña o niño. La educación preescolar tenía un carácter voluntario y se dividía en dos etapas como se puede apreciar a continuación:

Jardín de infancia: para los niños de dos y tres años. La formación educativa que se recibe será similar a la de los hogares, aunque de forma sistemática.

La escuela de párvulos: para los niños y niñas de cuatro años y cinco años, donde se promoverá las virtualidades del niño. (B.O.E. 187/1970, p. 12529)

Esta Ley no recogió la obligatoriedad de la Enseñanza Preescolar pero sí que el alumnado que se adhiriese a la enseñanza obligatoria se le requiriese unos conocimientos mínimos. La Educación Preescolar no tuvo un carácter obligatorio, ya que atendería a los niños y niñas de dos a cuatro años en Jardines de Infancia y de cuatro a seis años en Escuelas de Párvulos.

En el Título tercero, capítulo primero y artículo 102, se manifestaban las condiciones imprescindibles que debía disponer el profesorado de educación preescolar. Éste debía poseer el título de Diplomado Universitario. La formación de los maestros o maestras pasó a depender de las Escuelas de Magisterio, centros que preparaban, asesoraban y dignificaban la labor docente.

La citada Ley pretendía dar respuesta a las necesidades que el sistema educativo español de la época demandaba. El Estado señaló las obligaciones de los ciudadanos considerando la educación como un servicio público. Por tanto, la escolaridad obligatoria fue ampliada desde los seis a los catorce años, aunque anteriormente era desde los siete a los doce años. Esta ampliación mejoró la situación de los estudiantes, puesto que su formación se extendía y su estancia en las calles disminuía. Los alumnos y alumnas estaban mejor preparados para el mundo laboral debido a la instrucción recibida en las aulas.

Esta Ley determinó la coordinación entre los niveles educativos con una plasticidad pedagógica para favorecer el proceso educativo. Permitía que se desarrollasen todas las iniciativas innovadoras con el fin de lograr un cambio metodológico y pedagógico en la escuela, alejándose de las doctrinas obsoletas que se estaban llevando a cabo. Pretendía conseguir un novedoso sistema educativo que respondiera a las demandas reales de la sociedad, ya que esta estaba sufriendo cambios importantes.

La presente Ley supuso relevantes avances para suprimir las carencias que existían en la escolarización al sistema educativo. Previamente, no se adaptaron las necesidades sociales a las educativas originando un vacío educativo y un alto porcentaje de analfabetismo español. Progresivamente, fueron perfilándose los errores surgidos a través de futuras reformas educativas, como se describen a lo largo de este capítulo.

Como dato general y novedoso, esta Ley estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada, dato impensable anteriormente.

Los primeros años de aplicación de la Ley, fueron confusos y ambiguos. Debido al alto incremento de natalidad de los años 60 y principios de los 70, la Educación Obligatoria no disponía de recursos suficientes para dar respuesta a estas necesidades. El Estado se centró básicamente en la etapa de Primaria. La etapa de Preescolar disponía de menos recursos, incluso escasos e insuficientes, aunque los organismos privados de la época se encargaron de desarrollar esta etapa educativa paralelamente con el surgimiento y funcionamiento de las guarderías.

A la Educación Preescolar no se le atribuía toda la importancia que merecía dicha etapa, existiendo pocos centros educativos dedicados a tal fin. Se recomendaba la creación de nuevas escuelas de preescolar que dieran respuesta a las necesidades del alumnado de Educación Infantil. En un informe con datos estadísticos redactados en la época por Rivière, Muñoz-Repiso, Gil, Ferrandis, Lausín, López, Medrano y Rodríguez (1988) manifiestan esta necesidad:

En el proyecto, se estima que los esfuerzos educativos en estas edades contribuirán a la mejora de la calidad del sistema y al logro de una auténtica igualdad de oportunidades. Parece conveniente, pues, que esta etapa se integre en el sistema educativo como un nivel específico, con objetivos y características propias. (...). Además, debe estimularse la creación de centros de Educación Infantil (por otras Administraciones Públicas, como Diputaciones o Ayuntamiento, y por organizaciones sin ánimo de lucro) mediante convenios que faciliten la colaboración y la coordinación necesarias para conseguir los objetivos planteados. Estos convenios se deberían realizar preferentemente en las zonas con mayor carencia de recursos y donde existan proyectos que hagan especial hincapié en los objetivos de la Educación Infantil, en la integración de niños con necesidades especiales y en la participación activa de los padres. (p.78)

Estos datos alertan de la poca importancia que se brindaba a la educación preescolar de aquel momento, centrándose fundamentalmente todos los esfuerzos en la etapa educativa de primaria. Esta era considerada más importante, digna de mención y se le suministraban más recursos que a la etapa preescolar. No obstante, se podía vislumbrar una señal de mejora en la Educación Infantil, puesto que se pretendía crear nuevos centros que ayudaran a alcanzar los objetivos propios de la etapa siendo ayudados en su apertura por otros organismos.

Las orientaciones pedagógicas que indicaban las pautas del nivel de preescolar se aprobaron el 27 de Julio de 1973. En ellas se especificaban los objetivos, contenidos y actividades que se debían realizar en esta etapa. Los contenidos englobaban los juegos, actividades del lenguaje, la expresión rítmica y plástica, la observación de la naturaleza, ejercicios lógicos pre-numéricos y el desarrollo del sentido comunitario. Resultaron de gran importancia la realización de las actividades con un enfoque lúdico, activo y holístico. Un dato novedoso e importante fue la necesidad de relación entre el centro y la familia para que el proceso educativo fuera más productivo. Estas orientaciones alcanzaron un gran logro y guiaron las prácticas educativas de aquel momento. Centrarón las bases epistemológicas de la etapa preescolar ya que hasta el momento se encontraban dispersas.

Estas Leyes facilitaron la práctica docente de aquella etapa. Previamente, todas las actuaciones didácticas eran dudosas e imprecisas, debido a la ausencia de una norma que manifestase explícitamente las acciones e intervenciones a desarrollar en el sistema educativo.

4.2. LA CONSTITUCIÓN DE 1978

La Constitución Española de 1978 redactada por Alonso, Cayón, Díaz, Gimeno, González-Trevijano, Luzón, Parejo, Pérez y Arnaldo (2008) fue una norma superior de ordenación jurídica del reino de España, la cual entró en vigor el 29 de diciembre de 1978. Se proclamaron los derechos de la mujer y de los niños/as, suceso interesante para la sociedad de aquel momento.

Este documento, en su artículo 27.1., expuso que: “todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza” (Alonso et al., 2008, p.17). En el artículo 27.2. expresó lo siguiente: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Alonso et al., 2008, p.17). En cuanto al artículo 27.4. manifestó explícitamente que: “la enseñanza básica era obligatoria y gratuita” (Alonso et al., 2008, p.17).

La Constitución de 1978 estableció en su artículo 39.4. que: “los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.

Todos estos artículos ponen de manifiesto la importancia que se le otorgaba a la infancia protegiéndoles de su derecho a la educación. Previa a esta Constitución no estaba legislado este tipo de derechos. Con la creación de la Constitución, cambió el enfoque del sistema educativo. Se atribuyó una nueva regulación del derecho a la educación. Este derecho se hizo firme y todas las autoridades velaron por su cumplimiento.

En resumen, la Constitución Española ha concedido a todos los españoles el derecho a la educación. Este derecho se basaba en la libertad e igualdad y siempre, con carácter de gratuidad y obligatorio para algunas etapas educativas, no incluyendo a la Educación Preescolar. La Constitución Española otorgó la libertad de enseñanza y la creación de centros educativos. Estuvo de acuerdo en hacer partícipes a las familias, profesorado y alumnado en el control y gestión de los centros públicos, entre ellos, los centros de Educación Preescolar.

4.3. EL DEBATE DEL PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA: LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE 1989

Hacia 1989 comenzó un debate por todos los sectores de la enseñanza tales como las confederaciones de padres y alumnos, las asociaciones de estudiantes, los movimientos de renovación pedagógica, las diferentes asociaciones pedagógicas, los numerosos claustros de profesorado y los sindicatos de enseñanzas. El objetivo de todos estos grupos era proponer nuevas visiones, perspectivas y modos de mejorar la educación. Se llevó a cabo un amplio análisis de todas las etapas educativas incluida la Educación Infantil, etapa que atañe a la investigación. Todas las conclusiones se publicaron en diversos documentos del Ministerio de Educación y Ciencia y todas las Comunidades Autónomas. Los acuerdos conseguidos se expusieron en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo en 1989. Se resalta, por tanto, la importancia de este documento.

El libro Blanco estaba compuesto por cinco partes que mostraban los siguientes temas: el sistema educativo español y su reforma, la nueva configuración del sistema educativo, los factores y procesos del sistema educativo, la planificación de la reforma educativa y la memoria económica.

En la parte segunda de este libro, concretamente en el capítulo quinto compuesto por 20 artículos, aludía explícitamente a la etapa Educación Infantil abarcando desde los primeros meses hasta los seis años. En el artículo 3, destacaba que la función de los centros no era meramente asistencial sino que debía propiciar experiencias que fomentaran su desarrollo personal. En el artículo 4, exponía la importancia de aplicar el proceso de enseñanza a estas edades puesto que eran claves para un óptimo desarrollo de las potencialidades del niño o niña. También, existía un apartado exclusivo para las finalidades y objetivos que resaltaban la intervención educativa clave en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De la misma manera, planteaba un apartado concreto denominado “organización”, que dividía esta etapa en dos tramos, de cero a tres y de tres a seis años respectivamente. Asimismo, el artículo 20 indicaba la importancia de las Administraciones Educativas para que dotasen de los recursos necesarios a esta etapa, fomentando un adecuado proceso formativo en los alumnos y alumnas.

Dada la importancia de este debate y la repercusión que obtuvo, más tarde se pudo observar que la Educación Infantil comprendería “desde los primeros meses de la vida hasta los seis años” (MEC, 1989, p.103).

El libro Blanco sostenía que la etapa infantil debía mostrar un carácter educativo y formativo, eliminando la tan arraigada conceptualización de “guardería” o “aparcamiento” que se le atribuía desde el pasado. Por ello, defendía que los responsables de esta etapa educativa eran aquellos profesionales específicos que, conociendo el entorno familiar, plantearan objetivos para experimentar e interactuar con otros; conocer y controlar el cuerpo; desarrollar un nivel de autonomía acorde con su edad; observar y explorar el entorno más inmediato a través del juego,

lenguaje, música, plástica, expresión corporal; utilizar el lenguaje oral para expresar ideas, experiencias y deseos. (MEC, 1989, pp. 104-105).

En este libro aparecía una educación que pretendía ofertar una formación global, adaptada al desarrollo evolutivo de la niña y niño y la potenciación de sus capacidades cognitivas, físicas, afectivas, creativas y sociales. En este sentido se manifiestan artículos 7, 8 y 11:

-7: La consideración del período educativo que abarca la Educación Infantil como una etapa integrada, con características que la definen como tal, descansa en dos ideas básicas que el educador debe tener siempre en cuenta: que el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura, salvo en algunas aspectos parciales; y que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme, para todos los niños en el mismo momento y en la misma edad.

- 8: Estas características no impiden, sin embargo, que la Educación Infantil se estructure en ciclos diferenciados. Para tal división no existen criterios psicoevolutivos que impongan una u otra distribución. El único salto cualitativo incuestionable se produce a lo largo del segundo año con el acceso a lo simbólico, el afianzamiento de la autonomía motora, los progresos en el lenguaje, en las interacciones sociales y en el descubrimiento de la propia identidad. (...).

- 11: En el segundo tramo, de tres a seis años, se dedicará una especial atención al progresivo control de la motricidad; al desarrollo del lenguaje como instrumento al servicio de la comunicación, la imaginación y la reflexión; al fomento de otras formas de expresión y comunicación; a la estimulación de una actitud de curiosidad, observación y creatividad; al descubrimiento de las características y propiedades del medio físico y social en que el niño se desenvuelve; a la elaboración de una autoimagen positiva y equilibrada; a la estimulación de relaciones sociales marcadas por la convivencia y la cooperación; al desarrollo de actitudes y hábitos que fomenten el cuidado del propio cuerpo y la conservación del entorno; al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias entre unas personas y otras. (pp. 105-106)

Se resaltan estos tres artículos debido a la gran aportación educativa que realizaron a la Etapa Infantil siendo claves para el proceso educativo del futuro, marcando un hito pedagógico

infantil. Por un lado, el artículo 7 valoraba esta etapa con sus propias particularidades, destacando su relevancia para la formación global del alumnado. Anteriormente, estas apreciaciones eran inconcebibles. A continuación, el artículo 8 señalaba la calidad de los contenidos a trabajar en este ciclo, determinando las aptitudes y conceptos que se debían de alcanzar, otorgando valor y mérito a las enseñanzas emitidas en dicha etapa educativa. Por último, el artículo 11 indicaba los contenidos curriculares que debía alcanzar el alumnado, especificando las áreas de conocimiento y los desarrollos que se trabajarían a esas edades.

Las aportaciones realizadas en el Libro Blanco otorgaron poder social a la educación en la infancia. Se le brindó la importancia que reclamaba esta etapa educativa, concediéndosele el valor justo que demandaban estas tempranas edades. En la infancia comenzaban a notarse cambios sustanciales con los que niños y niñas menores de seis años se verían beneficiados respecto al desarrollo de sus posibilidades y conocimientos.

El Libro Blanco abarcaba una propuesta de reforma, analizada y estudiada con el objeto de que su versión final fuera esta. Supuso una ardua labor de planificación y organización debido a la situación social que se estaba atravesando. No obstante, la Educación Preescolar fue beneficiada y se le ofrecieron las demandas que tanto tiempo llevaba reclamando para una adecuada y ajustada formación en la infancia.

4.4. LEY ORGÁNICA DEL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES (L.O.E.C.E)

Se exponen los artículos más relevantes en cuanto al objeto de estudio de la investigación. Enumeramos, por tanto, los siguientes artículos: 2, 3, 4, 9 y 22 de la Ley Orgánica 5 /1980, de 19 de Junio, por la que se regulaba el Estatuto de Centros Escolares.

El artículo 2 de la citada Ley exponía lo siguiente: “la educación en estos centros buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la

adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales”.

En su artículo 3, se manifestaba explícitamente que: “todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan, sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años”.

Siguiendo al artículo 4 de la citada Ley, mostraba que: “los centros docentes estarán dotados de los medios necesarios para conseguir de manera sistemática los fines y objetivos propios de cada nivel o modalidad”.

En el artículo 9 aparecía que: “los centros docentes, en atención a los niveles educativos que imparten, pueden ser: a) de Educación Preescolar”.

Respecto al artículo 22, este nos revelaba que: “los centros públicos de Educación Preescolar se denominarán Centros Preescolar”.

Expuestos los artículos concernientes a la etapa de Preescolar, se puede concluir que esta Ley Orgánica mostró cómo la etapa de Preescolar adquiría entidad y carácter propio. Su enseñanza no presentaba la obligatoriedad aunque manifestaba la importancia de participar activamente por parte de los niños y niñas en esta etapa educativa. Aparecía en el artículo 22 por ejemplo, una denominación concreta sobre la etapa para los niños y niñas menores de seis años, en la cual manifestaba el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas imprescindibles para la futura inmersión en la Educación Primaria. Esta Ley resaltó directamente la atención y las condiciones necesarias para la impartición de la etapa de Preescolar. Esto fue un acontecimiento memorable y destacado para la Educación Infantil. No obstante, una vez implantada y desarrollada en España llegó a su fin. Esta Ley fue derogada por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

4.5. LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (L.O.D.E.)

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) se presentó al Parlamento en 1984. Ésta no pudo ser aplicada en los centros educativos hasta el curso escolar 1986-1987, ya que estaba recurrida por el Grupo Popular en el Tribunal Constitucional.

En el Título Preliminar, artículo 1 de la citada ley, aparecía explícitamente: “todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de Educación General Básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la Ley establezca”.

El derecho a la Educación fue regulado por esta ley, aunque fueron apareciendo otras normas de rango inferior que no modificaron el marco normativo de la ordenación del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, tomando como marco referencial la Ley de 1970.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación no creó bases nuevas para el nivel Preescolar ya que sólo se centró en afirmar que las Instituciones correspondientes se iban a denominar Centros Preescolares. Esto se puede comprobar en el capítulo II referido a los centros públicos y en su artículo 16, concretamente en el apartado uno, donde cita textualmente: “los centros públicos de educación preescolar se denominarán Centros Preescolares”.

No es desdeñable conocer que se iba otorgando mayor protagonismo a la Etapa Preescolar aunque aún quedaba mucho camino por recorrer, pero en las anteriores leyes y concretamente, en ésta, se va percibiendo un valor sustancial y educativo a la Educación Preescolar.

Esta ley desarrolló en su artículo 27 aspectos claves citados por la Constitución previamente señalada, tales como la participación escolar, las competencias estatales, la libertad de enseñanza y la materia de educación en las Comunidades Autónomas.

Sobre esta ley, se podían extraer aspectos novedosos y significativos para la Educación como fueron los siguientes:

- La función educativa estaba basada en los principios y manifestaciones de la Constitución.

- Avalaba la libertad de cátedra de los profesores.

- Defendía los derechos de los tutores y padres respecto a la educación de sus hijos y la libertad de asociación de estos.

- Apostaba por los derechos del alumnado en los ámbitos de la educación y en el de la asociación.

- Aparecía una estructura de órganos de gobierno de los centros en dos ámbitos: órganos unipersonales donde se incluían el director, el jefe de estudios y el secretario. Y, los órganos colegiados, los cuales eran el Claustro de profesores y el Consejo Escolar.

- Manifestaba dos tipos de centros públicos y privados.

- Determinaba una ordenación que debían de seguir los centros concertados.

- Proponía una programación general de la enseñanza en la que colaboraban todos los sectores educativos y concretaba las acciones del Estado y de las Comunidades Autónomas.

Esta ley sistematizó los derechos y libertades que abarcaban a la educación defendiendo el derecho a la educación a través de la programación de la enseñanza.

Como conclusión, esta ley pretendía avanzar en los temas centrales de la Educación desarrollando las etapas básicas educativas. Desarrollaba los valores de libertad, tolerancia y pluralismo en todas las actuaciones escolares. Ejerció gran potestad en cuanto a la formación de actitudes de tolerancia y libertad de expresión. Incidió en la posibilidad de existir centros con diferentes ideologías nombrándose estos como públicos y privados. Pretendía que, en ambos, se desarrollara la Educación Preescolar de forma adecuada y potenciando las características individuales de los niños y niñas.

4.6. LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.G.S.E.)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo supuso un elemento esencial en la reforma educativa.

El capítulo 1 de la citada ley era dedicado a la etapa de Educación Infantil. Este capítulo exponía los artículos: 7, 8, 9, 10 y 11, que revelaron un logro inigualable con las anteriores leyes. Por primera vez, era la norma que más artículos dedicaba expresamente a la Educación de los más pequeños resaltando la importancia de este período educativo.

La presente ley, en su artículo 3, apartado segundo, citaba textualmente que: “las enseñanzas de régimen general se ordenarán en: a) Educación Infantil...”. Estas enseñanzas invitaban a pensar que la Educación Infantil comenzaba a presentarse con sentido y significatividad en cuanto a la enseñanza en España se refería. Sin embargo, en el artículo 5, apartado primero, exponía que: “la Educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis”. Este artículo no contemplaba que la Educación Infantil fuese obligatoria. A partir de esta Ley, la Educación Preescolar ha pasado a denominarse Educación Infantil, como se ha podido apreciar.

El artículo 7, exponía en su apartado primero: “La Educación Infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de

los niños. Los centros docentes de Educación Infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos en dicha etapa educativa”. Con este artículo se mostraban las exigencias educativas que se le demandan al alumnado planificándoles unas pautas organizadas y sistemáticas. Se pretendía que colaboraran con la sociedad en la que se encontraban inmersos desenvolviéndose con actitudes adecuadas. La ayuda por parte de las familias resultaba incuestionable, ya que sus aportaciones eran esenciales para la formación integral del alumnado.

Respecto al artículo 8, la presente ley declaraba que la Educación Infantil debía ayudar a conseguir en el alumnado de estas edades una serie de capacidades, tales como conocer el propio cuerpo, relacionarse con los demás, observar su entorno natural, familiar y social y alcanzar paulatinamente autonomía en sus tareas cotidianas. Según este artículo, comenzaba a valorarse al niño o niña como un individuo capaz de organizar progresivamente su mundo más inmediato. Desde la escuela, se debía potenciar la independencia intrínseca de la niña o niño para conseguir alumnos o alumnas más autónomos y preparados para la resolución de conflictos cotidianos.

Según el artículo 9, apartado primero, se podía señalar que la Educación Infantil abarcaba dos ciclos, correspondiendo el primero de cero a tres años y el segundo de tres a seis años de edad. Era la primera vez que se dividía en dos ciclos la Educación Infantil. En su apartado segundo, nos relataban los niveles de desarrollo que debían adquirir los niños y niñas de esta etapa educativa. En el primer ciclo, pretendían desarrollar el control corporal, el movimiento, las primeras manifestaciones del lenguaje..., y en el segundo ciclo otras más avanzadas. En cuanto al apartado segundo del mismo artículo, se podía comprobar que los contenidos se organizaban en áreas que se correspondían con ámbitos, datos pedagógicos muy interesantes para la formación de los niños y niñas. En este mismo artículo 9, pero contrastándolo con el artículo 3, se percibía que la metodología que debía seguirse en ésta etapa educativa estaba basada en experiencias, actividades y juego, siempre dentro de un ambiente de afecto y confianza. Era la primera vez que una ley dedicaba tantos artículos y proponía diversas orientaciones metodológicas. Fue un gran logro institucional. Para la formación del alumnado de Educación

Infantil resultaron muy útiles estas directrices, ya que aunaban criterios pedagógicos y profundizaban en las características propias e inherentes de la infancia.

Las pautas de esta ley abogaban por innovaciones educativas respecto a la estructura del sistema educativo, sus etapas, enseñanzas, responsabilidades y autonomías de los centros, sin olvidar las funciones docentes en el desarrollo del currículum. Apostaban por un sistema educativo que defendiese los elementos esenciales que ayudaban a conseguir una enseñanza de calidad.

4.7. LEY DE LA PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS ESCOLARES (L.O.P.E.G.)

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, analizaba lo manifestado en la L.O.D.E. respecto a su dimensión participativa e integraba la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos.

La Ley Orgánica de la participación, evaluación y el gobierno de los centros escolares sistematizaba la participación en el gobierno de los centros, la participación en actividades complementarias y extraescolares y en los Consejos Escolares de ámbito intermedio. Esta ley regulaba los órganos de gobierno de los centros docentes públicos, definiendo los aspectos generales del consejo escolar de los centros. Del mismo modo, aparecía la constitución de los órganos de gobierno de los centros y sus funciones con su duración y elección de los diferentes representantes. Ampliaba la participación de las asociaciones de madres y padres del alumnado en los centros educativos. Este dato resultó interesante puesto que anteriormente no se le había brindado dicha importancia y participación a los centros educativos. Para la Educación Infantil, la participación de los padres y madres en las actividades desarrolladas en el centro facilitó la comunicación entre los diversos agentes educativos. El papel de la familia en las aulas de

Educación Infantil resultaba esencial, ya que sus aportaciones en talleres, actividades, fiestas, convivencias, etc. siempre ayudaban a la formación del alumnado.

Esta ley pretendía implicar a todos los órganos de gobierno para que se cumplieran y desarrollaran la totalidad de los objetivos propuestos y expuestos en la anterior ley. Intentaba proteger el buen funcionamiento de los centros educativos mejorando la calidad de la enseñanza, siendo este un dato muy destacable de la ley.

En definitiva, supuso un elemento conciliador entre los aspectos desarrollados por la L.O.D.E., la situación educativa descrita por la L.O.G.S.E. y las directrices constituidas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

4.8. LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (L.O.C.E.)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) dedicó el capítulo segundo a la Educación Preescolar y el capítulo tercero a la etapa de Educación Infantil. Este es un dato relevante, puesto que las anteriores leyes estudiadas y analizadas manifestaban un liviano interés a esta etapa educativa. Esta ley no llegó a implantarse aunque presentaba artículos muy sugestivos para la Educación Infantil que se muestran a continuación.

Lo más destacado del capítulo segundo fue, por un lado, el artículo 10.1., que recogía lo siguiente: “la Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia. Está dirigida a los niños y niñas de hasta los tres años de edad”. Por otro lado, en su artículo 10.5. manifestaba que: “la Educación Preescolar atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato”. La descripción de este capítulo ayudaba a cerciorarnos de la relevancia que se le otorgaba a nivel legislativo a la Educación Infantil, pasando de no ser mencionada en

anteriores leyes de forma considerable a destacar expresamente sus funciones e importancia en la formación de los niños y niñas de cero a seis años.

Se ha de destacar el capítulo tercero con los artículos: 11, 12, 13, ya que mostraba datos extraordinariamente interesantes para la Educación Infantil. De los citados, lo más significativos se describen a continuación.

En el artículo 11, dedicado a los principios generales establecía que: “el nivel de Educación Infantil, que tiene carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente”. En este artículo resaltaba la importancia de recibir formación durante tres años académicos por agentes educativos especializados. Estos debían poseer unas características formativas y profesionales básicas para ejercer su función docente.

En el artículo 12, apartado primero de la citada ley se exponía el objetivo de esta etapa educativa, que se expresaba de la siguiente manera: “la finalidad de la educación infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños”. Siguiendo en el mismo artículo pero en su apartado segundo, se enunciaba explícitamente que los niños y niñas debían desarrollar las siguientes capacidades: “conocer su propio cuerpo; explorar el entorno familiar, social y natural; adquirir una progresiva autonomía; aprender las pautas elementales de convivencia; desarrollar sus habilidades comunicativas orales; iniciarse en el aprendizaje de la lectura, escritura y habilidades numéricas”. Este artículo nos mostraba la relevancia otorgada al desarrollo de las cualidades personales de las niñas y niños, las cuales ayudaban a su futura formación. Este artículo aseguraba la importancia que tenía la formación a edades tempranas para el progreso madurativo de los niños o niñas perfeccionando sus actitudes, aptitudes y habilidades personales, siendo estas un objetivo prioritario en el sistema educativo.

El artículo 13 manifestaba la organización de la programación docente del profesorado de Educación Infantil que formulaba en su apartado primero lo siguiente: “los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil”. En su apartado segundo manifestaba: “la metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y confianza”. Este artículo concretaba las pautas de actuación docente para conseguir una adecuada transmisión de conocimientos a los alumnos y alumnas. Estos aprendizajes aseguraban una futura calidad en los discentes y potenciaba las características intrínsecas de cada estudiante. Además, mejoraba el proceso de enseñanza proporcionando actividades lúdicas, participativas y creativas, las cuales motivaban y entusiasmaban a los escolares en su realización. Se trataba de planificar aquellas actividades, talleres, rincones, experiencias que facilitaran el aprendizaje autónomo, inductivo, deductivo y participativo para que los alumnos y alumnas aprendieran de forma lúdica y constructiva.

4.9. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (L.O.E.)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dedicaba su primer capítulo a la etapa de la Educación Infantil, que recogía los artículos siguientes: 12, 13, 14, 15. Estos artículos se consideraban sorprendentes puesto que representaban el inicio de la formación reglada del alumnado. Se percibía una extraordinaria consideración a esta etapa educativa “olvidada”, aunque progresivamente comenzó a destacarse su calidad como etapa del sistema educativo. Por tanto, se señalan los artículos más notables.

Se destacaba el artículo 12 dedicado a los principios generales, el cual formulaba en su apartado primero lo siguiente: “la educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad”. En cuanto a su segundo apartado se exhibía lo siguiente: “la educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”. En este artículo se destacaba la importancia por el desarrollo de las cualidades propias de las niñas y

niños de Educación Infantil. Se brindaba un extraordinario valor a su escolaridad, eje imprescindible para el adecuado desarrollo global del niño o niña. La ley avalaba la positiva y prestigiosa influencia que realizaba el proceso educativo en el alumnado para su futuro.

El artículo 13 de la presente ley, reflejaba los objetivos de esta etapa educativa. Estos son recogidos en términos de capacidades del siguiente modo:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales. d) Desarrollar sus capacidades afectivas. e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. (p.17167)

Estos objetivos marcaban un punto de inicio en el proceso formativo del alumnado. La formación reglada garantizaba la consecución de los objetivos mencionados con la asistencia al centro educativo. La etapa infantil respondía a la adquisición de unas destrezas y principios básicos, que ayudaban al niño o niña a expresarse adecuadamente ante situaciones problemáticas de su vida cotidiana. Su formación se convertía en un verdadero avance que posibilitaba al niño o niña de aquellas habilidades esenciales para afrontar su continua toma de decisiones.

Según al artículo 14 se describía la ordenación y los principios pedagógicos y se resalta en su primer apartado que: “la etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad”. Aparecía como novedad en la segunda parte de este mismo artículo lo siguiente: “el carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica”. En su tercera parte, se manifestaba que:

En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal. (p.17167)

Finalmente, en el quinto apartado del aludido artículo, se mostraba una aproximación a un nuevo idioma, inconcebible en anteriores leyes, expuesto de la siguiente manera:

Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical. (p.17167)

Este artículo presentaba exhaustivas orientaciones metodológicas y datos novedosos que la anterior ley no consideró como podían ser la enseñanza de un nuevo idioma extranjero. Esta iniciativa acercaba el mundo cotidiano exterior a la realidad educativa, formando a los escolares en las demandas que la sociedad requería. Estos datos mostraban que la Educación Infantil se convertiría en una etapa central e imprescindible para las niñas y niños, ya que les facilitaba la enseñanza educativa posterior. La adquisición de hábitos, habilidades, destrezas, conocimientos, estrategias y pautas eran elementales a estas edades para que el alumnado formara su sistema de valores y su futura base de conocimiento.

El artículo 15 trataba de las ofertas de plazas y gratuidad de la Educación Infantil. En su segundo apartado declara expresamente que: “el segundo ciclo será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con los centros privados, en el contexto de su programación educativa”. Este artículo manifestaba la gratuidad de una enseñanza de calidad desde las edades más tempranas evitando el gasto familiar. Además, recogía la necesidad de

facilitar una enseñanza gratuita y de calidad, aunque presentaba la opción de poder asistir a centros de otra índole, tales como privados o concertados.

4.10. LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (L.O.M.C.E.)

Se ha publicado recientemente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.). Se explica brevemente en qué afecta esta ley a la Educación Infantil, ya que es la ley que “posiblemente” se implante en los centros educativos en un breve periodo de tiempo.

La Educación Infantil no se modificará en grandes cuestiones respecto a la anterior ley, es decir, L.O.E.

En la exposición de motivos, capítulo 4, aparece de modo explícito que:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. (p.97860)

En el capítulo III del Título Preliminar, concretamente en el artículo 6 denominado “Currículo” de la mencionada ley, cita que el currículo debe englobar los siguientes apartados: objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias para lograr la realización de las actividades, los contenidos se ordenan en ámbitos, la metodología didáctica que describe las prácticas docentes, los resultados de aprendizaje evaluable y los criterios de evaluación que determinan el grado de adquisición de las competencias. Todos estos apartados no difieren significativamente de la L.O.E.

Siguiendo en el capítulo III, añaden en este mismo artículo 6 como competencia del Gobierno las siguientes normas para el segundo ciclo de Educación Infantil:

3. Para el segundo ciclo de Educación infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas, y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan. (p.97869)

Estos datos nos aproximan a una nueva ley educativa que se implantará en los centros educativos en un breve período de tiempo con todos los cambios que ello conlleva. La publicación de esta ley en la Educación Infantil no interfiere en gran medida en las actuaciones docentes que se están desarrollando diariamente en las aulas. No obstante, esta ley se encuentra en el inicio de su puesta en práctica para el futuro de los centros educativos. Por ello, se ha considerado necesario nombrar aquellos aspectos más representativos de la Educación Infantil aunque a dicha etapa educativa no afecta de forma significativa.

4.11. ANÁLISIS DE LAS LEYES CITADAS

Se ha expuesto el recorrido legislativo desarrollado en España desde la Ley General de 1970 hasta la futura Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. A lo largo de estos años, se han mostrado cambios culturales y educativos básicos que han ido marcando la calidad de la enseñanza en las aulas españolas. Todas han ido aportando datos novedosos con el fin de lograr una educación digna y de calidad siguiendo los parámetros marcados por la sociedad en los que se encontraba el sistema educativo en cada instante. La Constitución de 1978 reconoció el derecho a la Educación, hito destacado para los ciudadanos de la época. No se puede obviar la importancia del debate surgido en el Libro Blanco, ya que se diseñaron nuevos perfiles para la futura Ley de Educación.

Las leyes que se han encargado del control de la Educación, concretamente en Infantil, han sido las LOECE (Ley Orgánica del estatuto de los centros escolares) y LOPEG (Ley de

participación, evaluación y el gobierno de los centros escolares). Entre ambas leyes se desarrolló la LODE (Ley Orgánica del derecho a la Educación) consiguiendo un avance hacia la sociedad moderna.

Se comparan y analizan las tres últimas leyes educativas relacionadas con la Educación Infantil debido a su carácter más novedoso. Estas son: LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) y LOE (Ley Orgánica de Educación). La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) no forma parte de este análisis puesto que aún no está instaurada en los centros.

De acuerdo a estas leyes (LOGSE, LOCE y LOE), los principios que fundamentan la Educación Infantil no presentan diferencias significativas. No obstante, la Educación Infantil presenta su entidad propia ya que destaca una su división de la enseñanza en dos ciclos. Se ha de señalar que el primer ciclo de la LOCE es de cero a tres años denominándose Educación Preescolar y no como Educación Infantil. Para el resto de leyes se considera todo el período como Educación Infantil. Una diferencia que sólo se apreciaba en la Ley General de 1970.

Estas tres leyes consideran necesario el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas, alcanzándose gracias a la ayuda prestada por la familia. Esto se puede apreciar en el artículo 7 de la LOGSE, en el artículo 12 de la LOCE y en el artículo 12 de la LOE.

Otro dato sugestivo es que la etapa de Educación Infantil no es obligatoria aunque las Administraciones deben ofertarla gratuitamente a toda aquella población que la solicite. Una nota que aporta la LOCE que antes no se había realizado por las anteriores leyes es que se debe ofertar tanto a centros públicos como privados. Estas afirmaciones se pueden encontrar en el artículo 7 de la LOGSE, el artículo 11 de la LOCE y el artículo 15 de la LOE.

El artículo 8 de la LOGSE hace referencia a los objetivos y capacidades que debe desarrollar el niño o niña de Educación Infantil tales como el conocimiento de su cuerpo, la

observación de su entorno, la adquisición de una progresiva autonomía y el aprendizaje de las pautas elementales de la convivencia. La LOCE en su artículo 12 y la LOE en su artículo 13 añaden algunas capacidades más que giran en torno a la iniciación de la lectura, escritura, tecnología y de una lengua extranjera, siendo estas nuevas disciplinas pedagógicas. La LOE añade más ya que pretende desarrollar capacidades de tipo social, como la convivencia, la afectividad, la relación con sus iguales y la resolución de conflictos.

El inicio del aprendizaje de una lengua extranjera y la toma de conciencia con las tecnologías son enunciadas tanto por la LOCE en su artículo 12 tercer apartado como la LOE en el artículo 14. Estas dos leyes muestran un extraordinario interés porque los escolares de Educación Infantil desarrollen este tipo de capacidades, cuestión que no comparte la LOGSE ya que no manifiesta nada al respecto.

Estas tres leyes defienden que los contenidos educativos que se deben impartir, se aglutinen en ámbitos que favorezcan el desarrollo integral del alumnado como podemos comprobarlo en el artículo 9 de la LOGSE, en el artículo 13 de la LOCE y en el artículo 14 de la LOE.

Todo este análisis manifiesta el recorrido que se ha desarrollado desde las primeras leyes hasta la implantada en la actualidad. La Educación Infantil ha pasado de ser la “gran desconocida” a tener su propia identidad. El valor educativo que le corresponde es atestiguado por los diferentes agentes escolares subrayando su esencia en la formación inicial del alumnado.

A modo de esquema, se muestra una tabla en la que aparecen los cambios más significativos de las tres últimas leyes respecto a la primera siendo esta es La Ley General de Educación (L.G.E).

Tabla nº 1: Cuadro explicativo y comparativo de las Leyes Educativas en Educación Infantil

Fuente: Elaboración propia

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

APORTACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS	LGE	LOGSE	LOCE (No se implantó)	LOE
	Artículos 12,13,14 citaba expresamente la Educación Preescolar	Capítulo I se dedicaba exclusivamente a la Etapa de Educación Infantil, concretamente los artículos: 7, 8, 9, 10 y 11. Inexistente en la anterior ley.	Capítulo II: Educación Preescolar (artículo 10) y Capítulo III: Educación Infantil (artículo 11, 12, 13); dato novedoso su delimitación en dos capítulos diferentes con sus propias características.	Capítulo I: artículos 12, 13, 14, 15.
	Etapa educativa sin carácter obligatorio	Etapa educativa no obligatoria.	Etapa educativa voluntaria y gratuita.	Etapa educativa con carácter voluntario.
	Edad de Escuela de párvulos: 4-6 años.	Organización de niveles: dos ciclos: 1 (0-3 años) y 2 (3-6 años).	Organización de niveles: Educación Preescolar: (0-3 años) y Educación Infantil (3-6 años).	Organización de niveles: dos ciclos: 1 (hasta los 3 años) y 2 (3-6 años).
	Objetivo principal: el desarrollo armónico de la personalidad, implicando a los niños en los aprendizajes.	Objetivo principal 2º ciclo: favorecer el desarrollo físico y personal de los niños y niñas y compensar las desigualdades que por diversas razones existían.	Objetivo principal Educación Infantil: El desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.	Objetivo principal: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. -
			El centro implicará a los padres en la responsabilidad de la educación de sus hijos.	El centro infantil cooperará estrechamente con padres, madres y tutores, respetando la responsabilidad fundamental de ellos. -
			Incorporación de la lengua extranjera y las tecnologías de la información y comunicación.	Fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera, a la lectura, escritura, habilidades numéricas básicas, tecnologías de la información y la comunicación en la expresión visual y musical.
			Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.	

CAPÍTULO 5. DESARROLLO DE LA NIÑA O NIÑO HASTA LOS SEIS AÑOS

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Este capítulo versa acerca de las características más destacables del niño o niña hasta los seis años. No se debe olvidar la extraordinaria importancia que tiene la Educación Infantil en el proceso de desarrollo y posterior aprendizaje a lo largo del ciclo vital (Gútiez, 1995).

Existen estudios avalados empíricamente que demuestran la interrelación existente entre las fases que atraviesa la niña o niño desde el nacimiento hasta que se desarrolla como adulto. Se destaca la importancia que posee un adecuado crecimiento cognitivo, emocional y social en la infancia (Lecannelier, 2006). Se añade la existencia de programas relacionados con la infancia respecto a las cambiantes variables actuales, que afectan en el trascurso de cada etapa del ciclo vital, resultando factores imprescindibles para el proceso de aprendizaje de los infantes (Sroufe, Carlson, Levy y Egeland, 1999).

Este capítulo trata de mostrar las características más relevantes del desarrollo del niño o niña hasta los seis años. El primer apartado abarca el desarrollo físico, el desarrollo psicomotor y el crecimiento infantil de los más pequeños, resaltando los aspectos más significativos para comprender la evolución infantil. El segundo apartado se ocupa de facilitar aquellas características más destacadas del desarrollo cognitivo, comprendiendo sus diferentes enfoques: el enfoque de asimilación de información, el enfoque psicométrico y el enfoque de Piaget. El tercer apartado aborda las nociones básicas del desarrollo del lenguaje, incluyendo las teorías fundamentales en la adquisición y desarrollo del lenguaje junto con los componentes evolutivos del aprendizaje lingüístico infantil. Dichos componentes se refieren a los progresos morfosintácticos, fonológicos y semánticos. El cuarto apartado alude al desarrollo afectivo destacando las características propias del apego, fundamentales para el adecuado desarrollo y desenvolvimiento de los niños y niñas de estas edades. El quinto apartado se dedica a explicar el desarrollo de la personalidad basándose en la teoría de Erikson. El sexto apartado trata del desarrollo de las emociones. Estas ofrecen mucha información acerca de los estados internos de niños y niñas. Por último, se mencionan las características más importantes del desarrollo social

que nos facilita entender las acciones y manifestaciones por parte del niño y de la niña de estas edades.

2. DESARROLLO FÍSICO Y CRECIMIENTO INFANTIL

2.1. EL CRECIMIENTO DEL NIÑO O NIÑA POR ETAPAS

En este apartado conviene delimitar los conceptos de crecimiento y desarrollo, ya que conllevan matices diferentes pero esenciales en la vida del ser humano, y sobre todo, en la etapa dedicada a la infancia. Este momento evolutivo es elemental para la adecuada formación futura de los niños o niñas influyendo de manera decisiva en su crecimiento.

El desarrollo de la niña o niño se establece de forma estructurada, secuenciada y organizada siguiendo una serie de pautas cronológicas sincronizadas con el desarrollo de sus funciones vitales. Sin embargo, se considera que se efectúa un crecimiento del niño o niña adecuado cuando el tamaño de las células de su organismo crece y su cuerpo sufre una serie de transformaciones que se manifiestan a lo largo del crecimiento.

Los seres humanos crecen influenciados por factores biológicos intrínsecos y por causas externas que pueden originar, fomentar y obstaculizar la expresión del potencial hereditario que cada uno tiene. No obstante, se deben destacar las aportaciones de algunas investigaciones, que consideran que el desarrollo del individuo se debe a las semejanzas entre los diferentes miembros de la familia, las cuales determinan que el desarrollo físico es la respuesta a un modelo en el que interactúan estructuras genéticas altamente complejas (Wilson 1979). Aunque existan elementos hereditarios, el cuerpo físico puede modificarse debido a factores contextuales y ambientales. El ambiente puede ser entendido como aquellos elementos climáticos, económicos y sociales que rodean al individuo afectando de forma significativa a su crecimiento (Sánchez - Andrés 1992). Las condiciones hereditarias, los aspectos culturales, la alimentación y el medio que rodea a los niños y niñas, facilitan o entorpecen su crecimiento.

El crecimiento infantil muestra el estado de salud que se está desarrollando en el niño o niña. Aquellos que crezcan y se desarrollen entre los valores medios según los parámetros establecidos (peso, altura, masa muscular, edad, dimensiones, etc.), estarán manifestando una adecuada salud alejándose momentáneamente de enfermedades peligrosas. Por esta razón, es fundamental el seguimiento controlado de la niña o niño desde su nacimiento.

Por tanto, se señala que el desarrollo en las niñas y niños presenta un papel decisivo a lo largo de su ciclo vital, resaltando la importancia de su crecimiento durante la infancia. Esta es la etapa decisiva donde el niño o niña muestra gran plasticidad y receptividad para la adquisición de conductas, hábitos, destrezas y habilidades esenciales para la futura supervivencia en la sociedad.

2.2. DESARROLLO FÍSICO

El desarrollo físico de un individuo se va conociendo respecto al grado de maduración que va adquiriendo en sus niveles óseos. Cuando estos han llegado a su nivel correspondiente, la fase de crecimiento y el proceso de desarrollo físico habrán terminado. Los niños y niñas presentan unas características concretas de desarrollo físico tales como la adecuada formación de huesos, el alcance de una maduración ósea, la aparición de la dentición y la maduración sexual (Valenzuela y Valenzuela, 2003). Todos estos datos nos ayudan a identificar en el momento físico en el que se encuentran los infantes, concienciándonos de sus necesidades más inmediatas en un momento u otro, previniendo posibles alteraciones anómalas.

Es importante tener presentes que los primeros meses de vida del bebé, su crecimiento es más rápido que durante el resto de sus años de infancia. Cambia su dentición, su peso y altura cambia a un ritmo vertiginoso. Alrededor de los tres años, el niño o la niña comienza a perder su forma de bebé para ir pareciéndose cada vez a la figura del adulto siguiendo un proceso lento y gradual.

Según Le Boulch (1999), el crecimiento físico presenta algunas particularidades propias que ayuda al niño o niña a crecer. Generalmente, el recién nacido presenta medidas corporales distintas a las que presentarán los lactantes o niños y niñas. El tamaño de la cabeza es casi la mitad del cuerpo, quedando la otra mitad dividida para el cuerpo y las piernas con un abdomen muy destacado. Su crecimiento resulta vertiginoso hasta que alcanza la adolescencia.

Realizando un recorrido general del desarrollo físico, es importante destacar que el crecimiento del cuerpo comienza con crecimiento veloz en el período fetal y en la infancia. El peso y la estatura aumentan considerablemente. Crecen los órganos de la respiración y digestión. El volumen sanguíneo y la masa corporal se extienden. Seguidamente existe un período prolongado pero de crecimiento lento hasta que llega a la adolescencia, que vuelve a desarrollarse de forma rápida.

2.3. DESARROLLO PSICOMOTOR

2.3.1. NOCIONES BÁSICAS RELEVANTES

Las diversas aportaciones a lo largo de la historia del desarrollo psicomotor ofrecen grandes aportaciones relevantes para la Educación Infantil. Se destacan las más interesantes.

Las aportaciones de Guilmain (1981) demostraron que las investigaciones sobre psicomotricidad comenzaron a principios del siglo XX. El movimiento es básico para la maduración psíquica y física del ser humano, y concretamente, para la niña y niño. Los estudios de Picq y Vayer (1977) consideraban que la educación psicomotriz era una labor psicológica que utiliza los medios de educación física para mejorar el comportamiento y actitud de los niños y niñas. En la actualidad, la psicomotricidad pretende ayudar de forma organizada los movimientos psicomotrices para favorecer el desarrollo humano y corporal de los individuos. El desarrollo psicomotor se entiende como “el proceso de cambio que se produce en las capacidades psicomotoras a lo largo del ciclo vital, para poder realizar una serie de movimientos corporales,

así como la representación mental de los mismos” (Justo, 2003, p.263). Por tanto, el desarrollo motor permite establecer al infante una interacción del cuerpo con su entorno, facilitando las tareas y actividades que se proponga.

En definitiva, todas las aportaciones y concepciones manifestadas permiten delimitar que el fin último del desarrollo motor es conseguir el propio dominio del cuerpo para controlar la mayoría de las acciones emitidas por el sujeto. Las definiciones expuestas permiten aproximarse al constructo de desarrollo psicomotor.

En los últimos años, ha aumentado el interés por el papel que juega el desarrollo psicomotor en el proceso educativo y madurativo de los niños y niñas. El progreso en el tono muscular, el equilibrio, la postura, el movimiento, los reflejos, la estabilidad, la locomoción, la manipulación, el equilibrio, la lateralidad, la conciencia corporal y la estructuración espacial y temporal aportan grandes datos a la evolución madurativa de las niñas y niños. Es necesario que progresivamente se vaya formando el esquema corporal con unas condiciones hereditarias y contextuales precisas, para que todos los elementos de la psicomotricidad se encuentren preparados para actuar.

2.3.2. LOS REFLEJOS Y LOS PRIMEROS MESES DE VIDA

Los primeros meses de vida del niño o niña son propicios para que estos muestren movimientos involuntarios y espontáneos denominados reflejos. En el nacimiento, los bebés disponen de un gran repertorio de reflejos. Estas reacciones automáticas implican los primeros movimientos del bebé desarrollando su actividad motriz. Los reflejos más significativos del recién nacido teniendo presentes las aportaciones de Justo (2003) son:

- Reflejo de succión: se manifiesta al percibir por ejemplo un objeto, el pezón de la madre, la tetina o la propia mano del bebé, y entra en contacto con los labios del bebé.

- Reflejo tónico - laberíntico: es provocado por el movimiento de la cabeza hacia delante o hacia atrás, por encima y por debajo del nivel de la columna. Este reflejo desaparece en torno a los dos meses.

- Reflejo de marcha automática: consiste en sujetar a la niña o niño de forma vertical contra una zona donde los pies del niño o niña la presiona. Al inclinarlo hacia delante, se vislumbran los movimientos automáticos alternos de flexión y extensión de los miembros inferiores. A los dos o tres meses suele desaparecer este tipo de reflejo.

- Reflejo cervical tónico - asimétrico: se detecta por la rotación de la cabeza hacia un lado cuando se encuentra tumbado hacia arriba. Al realizar este giro, se aprecia que tanto la pierna como el brazo de la rotación de la cabeza, se extienden y las otras partes, se flexionan. Su desaparición suele ser entre el segundo o tercer mes.

- Reflejo de moro: aparece cuando los brazos se abren respondiendo a un movimiento de los brazos en arco hasta llegar al tronco. Se debe a una reacción brusca similar a un susto. Después de los tres meses de vida es difícil apreciarlo en el bebé.

- Reflejo de agarre: se produce al presionar en la palma de la mano del bebé una fuerza. Suele desaparecer en torno al séptimo mes, manifestándose con la pérdida de presión intencional de las cosas.

- Reflejo de prensión plantar: consiste en tocar la planta de los pies del bebé y este flexiona los dedos. Al soltarlo, los dedos se extienden y se separan. Suele desaparecer en el undécimo mes.

- Reflejo de Babinski: se muestra cuando se incita la parte lateral de la planta del pie y percibimos una extensión de los dedos en forma de abanico. Suele desvanecerse entre el octavo y el duodécimo mes.

Este tipo de movimientos involuntarios nos ayudan a conocer el desarrollo motor del niño o niña y su futura psicomotricidad. Las habilidades motoras generan un conocimiento del entorno más próximo del niño o niña uniendo diferentes ejercicios con posturas. La aparición de los reflejos en los bebés informa de su posterior secuencia del desarrollo motor y locomoción. La mayoría de los reflejos tienden a desaparecer durante el primer año de vida.

2.3.3. LEYES FUNDAMENTALES DEL DESARROLLO PSICOMOTOR

Para conocer una aproximación más exhaustiva del desarrollo psicomotor de las niñas o niños se han de tener presentes cuatro leyes que manifiesta Justo (2003), las cuales son:

- Ley céfalo - caudal: se denomina de este modo porque el dominio del cuerpo es de arriba abajo, de la cabeza a los pies, siguiendo el orden de la cabeza, tronco, piernas y pies. Por tanto se controlan antes las partes del cuerpo que están más cerca de la cabeza que las que están más alejadas. Los pies serán los movimientos más tardíos en controlarse.

- Ley próximo - distal: esta ley parte de los elementos más centrales del cuerpo a los más externos. El movimiento se va integrando y controlando paulatinamente de forma voluntaria, llegando a alcanzar los movimientos más precisos y depurados.

- Ley de flexores - extensores: se desarrollan antes los músculos tensores que los extensores.

- Ley general - específica: el desarrollo procede de patrones generales de respuesta a patrones específicos.

Estas leyes ayudan a controlar las diferentes partes del cuerpo de la niña o niño desde el nacimiento, mejorando sus movimientos, regulando sus acciones, controlando su entorno más inmediato y afianzando su esquema corporal tan importante en el desarrollo psicomotor infantil.

2.3.4. ELEMENTOS BÁSICOS DEL SISTEMA PSICOMOTOR

El sistema psicomotor depende de unos componentes básicos que ayudan a desarrollar una adecuada estabilidad corporal imprescindible para realizar las actividades cotidianas apropiadamente. Siguiendo las aportaciones de Justo (2003) se pueden destacar los siguientes elementos más representativos del sistema psicomotor, los cuales son: tono muscular, equilibrio, lateralidad, conciencia corporal, esquema corporal, respiración, relajación, coordinación dinámica general, coordinación manual, coordinación visual y manual, estructuración espacial y temporal. A continuación se exponen los datos más significativos que influyen en el desarrollo psicomotor de los niños y niñas de tres a seis años.

- TONO MUSCULAR

La importancia del tono muscular en el desarrollo del niño o niña es incalculable puesto que permite realizar tareas manipulativas, motricidad fina y gruesa, actividades escolares, familiares y sociales. Las acciones tan simples como la vocalización de palabras, las muecas, coger el lápiz o el juguete preferido del niño, requieren de la utilización de esta cualidad del sistema psicomotor. Dependiendo del tipo de actividad que se realice, el tono muscular varía. Si el movimiento requiere una agitación fuerte se llama hipertonía y si la agitación es débil se denomina hipotonía. El tono muscular es controlado por el infante alrededor de los nueve años.

El tono muscular es básico para que se afiance un adecuado desarrollo motriz en los niños y niñas. Permite interaccionar con los objetos y personas del entorno más próximo del niño o de las niñas. La correcta tonicidad muscular facilita la realización de actividades, ejercicios y tareas provocando una satisfacción personal.

- EQUILIBRIO

El equilibrio es el estado del cuerpo que se mantiene sin tener gran base de sustentación ni apoyo postural, situación que asegura una adecuada posición entre las diferentes partes del

cuerpo y de este con el espacio. El equilibrio se encuentra supeditado al reajuste continuo del cuerpo. Por tanto, el equilibrio podría entenderse como aquellas acciones en continua armonía que velan porque el organismo se mantenga en sintonía con el mundo exterior y con los objetos (Wallon, 1969). El equilibrio proporciona la base para la actividad de independencia y autonomía de la niña y niño. Durante el primer año, es casi imposible mantenerse en equilibrio puesto que sus órganos y partes del cuerpo no se encuentran aún preparadas para tal situación.

El equilibrio es básico para cualquier movimiento corporal, ya sea este realizado de forma conjunta o sólo un segmento del cuerpo. El mantenimiento del equilibrio facilita la realización de cualquier movimiento. Si este no se está desarrollando adecuadamente, el cuerpo estará gastando más energía de la necesaria, puesto que éste estará luchando constantemente contra el desequilibrio. Por tanto, para que se desarrollen actividades básicas como la lectura, escritura, juego, etc., es necesaria la presencia de adecuadas adquisiciones humanas donde el equilibrio forme parte de ellas. La presencia de estas posturas automatizadas facilitan el desarrollo psicomotor del niño o niña (Quirós y Schragger, 1979).

Un adecuado equilibrio es básico para mantener una perfecta coordinación dinámica general. Aunque los niños o niñas no se encuentren desarrollando actividades visibles de movimiento, se encuentran gastando energía para mantener su cuerpo en equilibrio mostrando una adecuada posición. De forma general, se realiza un sintético recorrido sobre la evolución del equilibrio estático de las niñas y niños. A los dos años el niño o niña es capaz de permanecer de pie durante unos segundos. A los cuatro años puede caminar sobre líneas curvas sin caerse. A los seis años puede montar en bici manteniéndose en equilibrio.

- LATERALIDAD

La lateralidad es el desarrollo de un conjunto de destrezas espontáneas, instintivas y prácticas que permita asimilar una conciencia integrada sensorial y motriz (Da Fonseca, 1998). Este concepto se encuentra estrechamente unido con la dominancia hemisférica para que cada

hemisferio ejerza su función y repercuta de forma significativa a lo largo de la adolescencia del niño o niña (Fonseca, Muñiz y Lemos, 2007). Si se accede a la dominancia del hemisferio derecho tendrá una dominancia lateral izquierda, e inversamente sucede lo mismo. La lateralidad es la base del esquema corporal, ya que la tendencia de cada ser humano la manifiesta en sus ejercicios cotidianos continuamente, como por ejemplo, coger los cubiertos, golpear un balón o recortar con tijeras.

La predominancia lateral ayuda a los procesos de integración perceptiva y a la construcción del esquema corporal. Por esta razón, una niña o niño puede ser distinto respecto a los diferentes miembros y órganos sensoriales que utilice. La intensidad lateral utilizada puede afectar en mayor o menor medida, ya que puede existir una niña o niño completamente zurdo pero, diestro en todos los demás desarrollos. Por tanto, se daría una situación de “ambidiestro” (Zazzo, 1960). En las aulas de Educación Infantil, mayoritariamente nos encontramos alumnado diestro, aunque un porcentaje cada vez más elevado se le atribuye a zurdos y ambidiestros.

Un apropiado esquema corporal y una lateralidad afianzada son básicos para sustentar los aprendizajes instrumentales durante los primeros años escolares y posteriores (Jagannath, Garrido y González, 2001). Estas cualidades corporales facilitan un adecuado desarrollo del movimiento en la integración del niño o niña con respecto al mundo exterior. En términos generales, el niño o niña alrededor de los cinco años ha descubierto la existencia entre derecha e izquierda sin localizarla correctamente. A los siete u ocho años, es capaz de presentar la lateralidad afianzada de manera definitiva (Zarco, 1992), definiendo su lateralidad en la realización de las actividades cotidianas, tales como escribir, coger una raqueta, cepillarse los dientes, etc.

- CONCIENCIA CORPORAL

La conciencia corporal es la comprensión o percepción que cada uno posee de su propio cuerpo. Esta definición ha generado confusión y para aclararla, Frosting y Maslow (1970)

defendían que el término de conciencia corporal lleva implícitas varias características, tales como que la imagen del cuerpo es la sensación que cada uno posee de su propio cuerpo. Además, para que exista una apropiada conciencia corporal tanto las emociones como las experiencias desarrolladas con el entorno más inmediato juegan un papel relevante. Las opiniones que los demás tengan de uno mismo repercutirán en la propia conciencia corporal.

La conciencia corporal engloba al esquema corporal y, tanto los músculos como las distintas partes del cuerpo deben estar preparados físicamente para sustentar posturas adecuadas. La simple acción de caminar está regulada por el esquema corporal, ya que si no existiera, los músculos se desvanecerían e impedirían esta simple acción. Según Ballesteros (1982), la conciencia corporal se va adquiriendo y desarrollando en función de las experiencias del movimiento vividas por el niño o niña con las personas y su entorno, con una progresiva maduración nerviosa. Este intercambio de información y cómo es asimilado por la propia niña o niño permite la comprensión de su propio cuerpo.

La conciencia corporal comienza a alcanzarse en torno a los cinco años y no finaliza hasta los doce años aproximadamente. Los primeros datos que nos indican sus primeros logros, se pueden intuir al ser capaz de realizar un dibujo de sí mismo en los que incluyen las partes esenciales del cuerpo humano. Esta práctica es muy utilizada por los docentes de Educación Infantil para comprobar si ha asimilado la propia conciencia corporal el alumnado. La planificación de actividades para lograr esta asimilación corporal a nivel individual, se basan en la ejecución de actividades motoras que fomenten la autoconcienciación del propio cuerpo del alumnado de Educación Infantil, tales como cerrar los ojos e intuir donde se encuentran los brazos, las piernas, el tronco, etc.

-ESQUEMA CORPORAL

Para un adecuado desarrollo psicomotor es necesario promover actividades que favorezcan la interiorización del esquema corporal apropiadamente. Según las aportaciones de Martínez, García y Montoro (1984) la construcción del esquema corporal se realiza:

Cuando se acomodan perfectamente las posibilidades motrices con el mundo exterior, cuando se da una correspondencia exacta entre las impresiones sensoriales recibidas del mundo de los objetos y el factor kinestésico y postural. Los elementos fundamentales y necesarios para una correcta elaboración del esquema corporal son: el control tónico, el control postural, el control respiratorio y la estructuración espacio-temporal. (p. 35)

Por tanto, el esquema corporal es aquel ajuste inmediato de los huesos y de los músculos con las funciones de tensión y distensión para realizar un movimiento, actividad o tarea.

Según Ballesteros (1982), la edad de la adquisición del esquema corporal es:

El bebé desde su nacimiento hasta el tercer mes sólo dispone de reflejos entrando en contacto con el exterior. El esquema corporal se reduce a la zona oral y a los datos que percibe su cuerpo. Desde el cuarto mes al año, es etapa en la que la mano cobra vital importancia por parte del bebé. Ésta entra ya en su campo visual. Comienza a realizar exploraciones de su entorno. Va reconociendo su imagen en el espejo. La acción del niño va cobrando relevancia. Al sexto mes, es capaz de ver el mundo de forma vertical, y capturar los objetos cercanos con su mano. Desde el año a los dos años, aún no están formadas las estructuras nerviosas necesarias para la formación del esquema corporal. La marcha se inicia en torno al año, siendo un logro esencial para el contacto con el exterior. Los factores sociales y afectivos presentan gran importancia. Entre los dos y cinco años, los niños van mejorando su imagen del cuerpo, van perfeccionando movimientos y asimilando su lateralización. A los cinco años el esquema corporal es bastante bueno pero no está adquirido. (pp.73-82)

Conocido el significado del esquema corporal y las fases hasta su consolidación, se considera relevante mostrar las sensaciones que se construyen desde el esquema corporal. Según Antón (1983), estas pueden ser propioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas.

Todas las sensaciones recibidas desde el exterior (tacto, visión, etc.) o desde el interior (dolor muscular, funcionamiento de los diversos órganos, etc.) sirven para contrastar y afinar paulatinamente la idea de cómo es nuestro cuerpo. Todas estas impresiones se unifican en una sola imagen mental que es el esquema corporal o imagen de nuestro propio cuerpo. Las sensaciones exteroceptivas, son las impresiones cutáneas, visuales y auditivas. Las sensaciones propioceptivas son las sensaciones recibidas desde los órganos terminales sensitivos situados en los músculos, tendones y articulaciones. Las sensaciones interoceptivas, son las impresiones recibidas desde la superficie interna del cuerpo y de las vísceras. (pp. 18-19)

La interiorización del esquema corporal ayuda al desarrollo psicomotor, formando una base prioritaria para la realización de actividades cotidianas de los niños o niñas de Educación Infantil. Por ello, resulta interesante el conocimiento de su conceptualización y las fases de su formación para la planificación de actividades que permitan su desarrollo y su pronta interiorización.

- RESPIRACIÓN

La respiración se puede entender como la acción de inspirar y expulsar el aire para mantener las funciones vitales de la sangre activas a través de los pulmones de la niña o niño. Existen dos momentos esenciales en esta acción, los cuales son la espiración y la inspiración. Se denomina espiración al proceso en el que el aire emerge de los pulmones y es expulsado por la nariz o por la boca. La inspiración, es el fenómeno opuesto donde el aire penetra por las fosas nasales regular y rítmicamente pasando por los pulmones. Estas dos acciones facilitan las tareas educativas y motoras del niño o niña en la escuela infantil. Ayuda a mantenerse activo y participativo en las dinámicas de grupo planteadas por el profesorado. Posibilita la concentración y adecuada ejecución de las tareas planteadas.

Una adecuada o inadecuada respiración influye en la actividad psíquica, la percepción global del propio cuerpo, el control muscular, la ansiedad y la capacidad de atención. Así pues, promover y enseñar una adecuada respiración facilita el desarrollo físico y motor de la niña o niño, propiciándole técnicas útiles esenciales para futuras situaciones motoras.

La respiración más adecuada que debe aprender el niño o niña para el desarrollo de sus actividades es la torácica - abdominal. Algunas actividades que facilitan la enseñanza de la respiración pueden ser apagar velas, hinchar globos, mover papelitos o bolas de ping pong. El alumnado de Educación Infantil, a través de esta serie de actividades trabajadas se encuentra preparado para llevar a cabo un adecuado proceso respiratorio en las tareas cotidianas. Sin un adecuado control respiratorio el resultado de las actividades se verá mermado.

- RELAJACIÓN

La relajación puede ser entendida como aquella sensación de bienestar y descanso que nuestro cuerpo disfruta al permanecer alejado de situación que provocan inquietud, ansiedad o desequilibrio. La relajación pretende mantener el equilibrio tónico y afectivo creando conciencia de los diferentes músculos del cuerpo. Si la niña o niño se encuentra relajado, las tareas educativas serán más efectivas y productivas facilitando su atención y concentración. En múltiples ocasiones, la relajación es utilizada como terapia para promover actitudes de adaptación social que impiden el desarrollo social de los niños y niñas. También ayuda a eliminar movimientos involuntarios repetitivos que consumen grandes aportes de energía. Las técnicas de relajación en la edad escolar facilitan el proceso de aprendizaje del alumno, gestionando adecuadamente la energía y focalizando la atención en las tareas.

Existen dos tipos de relajación, la global o total y la analítica o segmentaria. La primera hace referencia a la relajación de todas las partes del cuerpo. Si bien es cierto que es muy difícil lograrlo, se puede alcanzar aunque es importante haber relajado previamente las partes. Con un entrenamiento adecuado se puede lograr este tipo de relajación. La segunda, alude a la concienciación de tensión y distensión de algunos músculos concretos. Este tipo de relajación se recomienda para el aprendizaje de la escritura, ya que facilita su grafía y la coordinación óculo manual.

Para realizar una adecuada relajación es necesario tener presente una serie de requisitos tales como una adecuada temperatura corporal y ambiental, un lugar apropiado, una luz tenue, una vestimenta cómoda, una música relajante y materiales como aislantes, cojines y colchonetas. Estas condiciones permiten al alumnado relajarse evitando situaciones de estrés, ansiedad y confusión a lo largo de la jornada diaria.

- COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

Se denomina coordinación dinámica general a la combinación del conjunto de todos los músculos para conseguir un movimiento concreto. Según Le Boulch (1981) son los ejercicios que se ajustan a las necesidades del cuerpo implicando su locomoción.

La Educación Infantil es la etapa clave para el desarrollo de todos estos ejercicios, ya que las habilidades motrices adquiridas a estas edades facilitan las respuestas del movimiento de forma automática. Este tipo de ejercicios ayudan al global desarrollo del niño o niña mejorando su sistema nervioso, flexibilidad, lateralidad, velocidad, fuerza muscular, agilidad, respiración, resistencia, etc. La realización de estas actividades ayuda al descanso nocturno de las niñas y niños facilitando la comunicación entre las niñas o niños introvertidos y tímidos y tranquilizan la actividad a los más inquietos.

Algunos ejemplos de este tipo de coordinación los podemos encontrar en las actividades que implican al niño o niña colocarse de forma tal como el gateo, cuclillas, andar como “perros”, la marcha, la carrera, el trepar y el salto. El resultado obtenido es interesante pero aún más importancia tiene el proceso desarrollado, ya que nos asegura que el procedimiento ha sido realizado e interiorizado con éxito.

- COORDINACIÓN MANUAL

Para delimitar apropiadamente la coordinación manual, debemos distinguir entre la coordinación motriz fina y la coordinación motriz gruesa. La primera se puede entender como la

realización de actividades con la coordinación de los músculos largos. Ejemplos de ellos pueden ser la carrera y el baile. La segunda se puede concebir como la realización de movimientos concretos y precisos con el empleo de músculos pequeños, donde se requiere mayor atención. Por ejemplo tenemos la acción de teclear, recortar, cerrar los ojos y arrugar la frente.

La coordinación manual debe estar adquirida antes de que el niño o niña comience a escribir ya que es un prerequisite. Le Boulch (1981) considera que la escritura es un aprendizaje del movimiento. La coordinación manual se halla adquirida una vez que la motricidad manual es espontánea, regular y automática. Las manos en este tipo de coordinación juegan un papel decisivo para tareas relevantes tales como la escritura, modelado o marquetería.

Las actividades manuales pueden orientarse a perfeccionar y armonizar la independencia entre las manos y los dedos tan difíciles de ejercitar y trabajar separadamente. Ejercicios de bucles, ochos, líneas, series, arcos, círculos, figuras geométricas, olas tanto en la pizarra, papel, aire son idóneos para el desarrollo manual y la adquisición de destrezas que facilitan la coordinación manual en el alumnado de Educación Infantil.

- COORDINACIÓN VISUAL Y MANUAL

La coordinación óculo manual es entendida como la conexión recíproca entre el ojo y la mano. La habilidad que existe para realizar tareas en las que tanto el ojo como la mano estén implicados se denomina coordinación viso manual. Ejemplos de este tipo de coordinación son dibujar, escribir, leer, lanzar objetos, pintarse las uñas, abrocharse y desabrochar botones, lavarse y pintarse la cara.

Para conseguir una adecuada coordinación visomanual, el cuerpo debe presentar un ajustado equilibrio para que los músculos puedan trabajar de forma independiente. La mirada que se realiza a la mano debe concordar con los movimientos que se realicen. La lateralidad manual ha de ser afianzada previamente. Ha de existir un ajuste de la fuerza de la mano con la tarea que se pretenda realizar, ya que si es excesiva la actividad no se realiza con precisión. La

direccionalidad debe hallarse consolidada. Todas estas condiciones han de producirse para que exista una adecuada coordinación visomanual. Del mismo modo, este desarrollo visomanual implica una progresiva maduración fisiológica del niño o niña y la ejercitación de movimientos concretos que se realice una ajustada coordinación. Por ejemplo, la escritura es un ejemplo claro y básico a estas edades en las que la coordinación visual y manual ejerce un papel prioritario y fundamental en la actividad motora de la niña o niño.

- ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL

Esta tipo de desarrollo que alude a la estructuración se puede diferenciar en espacial y temporal para analizarla y describirla de forma más exhaustiva y precisa.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

Los niños y niñas deben conocer la situación espacial en la que se encuentran, delimitando las distintas áreas que existen a su alrededor. Para ello, el primer paso es experimentarlas por ellos mismo para adquirir una adecuada localización de su cuerpo en función del mundo exterior.

La estructuración espacial es la organización del mundo externo, relacionándose primero con el yo y después con otras personas y objetos, independientemente que estos se encuentren en una situación dinámica o estática. Se toma como referencia el yo y en función de este, se organiza el espacio.

Si la niña o niño presenta un correcto esquema corporal dominará sin dificultad su presencia en el espacio. La imagen del yo en el espacio facilita las actuaciones de sus movimientos y las interrelaciones que se establezcan en el mismo.

Piaget (1971) considera que el espacio para el bebé desde su nacimiento hasta los dos años está enfocado a la satisfacción de sus particulares necesidades. En el momento que

comienza a andar todo su campo espacial se magnifica y lo experimenta en primera persona, tomando conciencia de las dimensiones. Desde que la madre lo tiene en el carro, el niño o niña establece acomodaciones espaciales. Entre los tres y siete años, aparecen las extensiones verticales y horizontales en el pensamiento espacial de las niñas y niños. Todos los movimientos desarrollados giran en torno a estas nociones. Piaget (1972) establece tres etapas en el desarrollo espacial, aunque sólo se cita la primera que alude directamente a la etapa de nuestro estudio. Entre los cinco y ocho años, el niño o niña es capaz de indicar las partes derechas e izquierdas de su cuerpo.

El niño tiene que experimentar y comprobar el espacio en función de su propio cuerpo para que pueda ir asimilándolo progresivamente. Este tipo de estructuración se encuentra muy relacionada con el esquema corporal.

Según Piaget (1972), pionero y experto en el desarrollo psicológico del niño o niña, considera que la asimilación del espacio depende de tres etapas, las cuales son:

- Espacio topológico: engloba desde el momento del nacimiento hasta los tres años. El espacio es el que le permite comprobar su campo visual pero cuando comienza a andar, todo se amplía. Se percata de las formas, los tamaños, y las sensaciones del propio cuerpo.

- Espacio euclidiano: se produce entre los tres y siete años, afianzándose el esquema corporal tan importante a estas edades. El niño o niña comienza a comprender las nociones de tamaño, dirección, situación y orientación.

- Espacio racional: después de los siete años.

Todas estas fases ayudan a los agentes educativos, las familias y adultos que se encuentran en interacción con los niños y niñas a facilitar un conocimiento previo en el desarrollo de su estructuración espacial. De este modo, permite la aplicación de actividades y

situaciones cotidianas que ayuden al niño o niña a crecer y desarrollar estas cualidades con mayor precisión.

- ESTRUCTURACIÓN TEMPORAL

La conceptualización temporal es la más tardía para ser asimilada por los niños y niñas. Colocarse en el tiempo implica ubicarse en unos hechos o actividades relacionados con otros, situación muy dificultosa para los infantes.

Teniendo presentes las aportaciones de Piaget (1971) el tiempo se puede encuadrar en función de las actividades, rutinas, actos que los niños y niñas realicen. La noción de tiempo se interioriza en función de la edad cronológica, las actividades desarrolladas y la etapa en la que se encuentre el niño o niña. Se observa que en el período preoperatorio las niñas o niños ordenan su tiempo relacionando sus circunstancias personales y sociales. En las clases de Educación Infantil existe un mural que determina el tiempo de cada actividad denominado rutina. Este panel ayuda al alumnado a dirigir y poseer conciencia del tiempo de la jornada escolar.

Existen dos clases de tiempo, el subjetivo y el objetivo. El primero alude al inventado por nosotros mismos siendo propio de cada persona, de su interés y entusiasmo que muestre. El segundo se refiere al riguroso e invariable del que dispone todo el mundo. La asimilación por parte de los niños o niñas sobre la interiorización del tiempo implica la participación activa de diversas actividades diarias de su entorno más próximo, generando actuaciones que facilitan la estructuración de su desarrollo temporal. La noción de tiempo para las niñas o niños pequeños resulta muy compleja debido a sus elementos invisibles y no tangibles.

2.3.5. EVOLUCIÓN APROXIMADA DEL DESARROLLO PSICOMOTOR DE LA NIÑA O NIÑO ENTRE TRES Y SEIS AÑOS

Los acontecimientos de la evolución del desarrollo psicomotor del niño o niña entre los tres y seis años varía en función de la fuente consultada. No obstante, a continuación se muestra el orden cronológico que nos sugiere Sugrañes y Ángel (2007) en el desarrollo psicomotor del niño o niña entre los tres y seis años.

Entre los dos y los tres años, el músculo flexor del dedo pulgar ha madurado, implicando esto, la posibilidad de ejercitar actividades educativas como dibujos y trazos sobre el papel. El ojo es el eje central sobre el que se sustenta el resto de los sentidos.

Entre los tres y los cuatro años, el reconocimiento del espacio y del movimiento se afianza. La concienciación de control de dedos, mano y muñeca se consolida. La niña o niño es capaz de realizar gráficos con imágenes de bucles y curvas. Comienza a percibirse la direccionalidad prevaleciendo una parte del cuerpo sobre otra en las actividades rutinarias. El niño o niña es capaz de controlar aspectos espaciales tales como abierto, cerrado, vertical, horizontal.

Entre los cuatro y los cinco años, las niñas o niños que no se habían lateralizado de mano y ojo lo desarrollan en este preciso momento. Son capaces de percibir, dibujar e imaginar líneas diagonales, seriaciones, y combinaciones entre diferentes elementos atendiendo a sus propiedades y características. Presentan una vasta riqueza de elementos en sus producciones plásticas.

Entre los cinco y los seis años, coincidiendo con el final de la Educación Infantil, es habitual que todos los niños y niñas se hayan lateralizado de mano y ojo y que casi todos controlen los dos sentidos de rotación por separado y juntos en un solo trazo. Siguen mejorando a nivel representativo y la lectura y escritura se fortalece estando preparados para el proceso

lector y escritor, aunque muchos de ellos ya lo habrán adquirido. Son capaces de adecuar el tiempo invertido en la finalización de las tareas escolares propuestas por los docentes.

Todas estas características facilita a los docentes la planificación de actividades adecuadas a su nivel, posibilidades corporales y motoras.

3. DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo cognitivo forma una parte imprescindible en el desarrollo integral del niño o niña para lograr un adecuado equilibrio entre todos sus órganos vitales.

La etapa entre los cero y seis años ha sido una gran desconocida en términos cognitivos. La razón fue por desconocimiento de tipo conceptual, ya que este tipo de saberes no pertenecen a un cuerpo conceptual en el que todos unifiquen criterios ni se encuentren de acuerdo (Palau, 2001). El tema central en la infancia engloba otros tipos de desarrollos tales como el físico, lingüístico, etc.

Para profundizar en el ámbito cognitivo infantil, es necesario conocer que el término “cognitivo” procede del latín “cognoscere” que significa conocer, saber. Las teorías del desarrollo cognitivo pretenden demostrar las causas y mecanismos implicados en la persona desde su nacimiento hasta llegar a la comprensión (Pons y Roquet- Jalmar, 2007).

El desarrollo cognitivo es entendido como la combinación de destrezas y habilidades relacionadas con los procesos de la adquisición, organización, retención y uso de conocimiento. Estas destrezas están formadas por la atención, la percepción, la memoria, las capacidades intelectuales complejas tales como el razonamiento, la producción, la solución de problemas y comprensión del lenguaje (Haldford, 2009).

La capacidad cognitiva es elemental para el desarrollo del ser humano en todas sus fases evolutivas. El nacimiento de la niña o niño implica la posesión de algunas capacidades innatas

imprescindibles para el desenvolvimiento del mundo circundante. Ellos van construyendo representaciones del contexto en el que se encuentran inmersos y, a lo largo del tiempo, son capaces de predecir actuaciones que se pueden consumir.

3.1. DIFERENTES ENFOQUES DEL DESARROLLO COGNITIVO

Los enfoques que a continuación se muestran permiten profundizar en el desarrollo cognitivo de los infantes. Ayudan a comprender los hechos y acontecimientos más destacados con el fin de actuar de la forma más loable con el alumnado de Educación Infantil.

3.1.1. ENFOQUE DE ASIMILACIÓN DE INFORMACIÓN

El origen de este enfoque data de los años setenta. Los expertos de las teorías de asimilar la información se dedicaban a estudiar procesos cognitivos y cómo éstos actúan para solucionar problemas (Córdoba, 2006). Según este enfoque, existen dos tipos de funciones cognitivas las básicas en las que se engloban la memoria, la percepción y la atención, inherentes a los animales. Y las superiores, aludiendo al pensamiento propio de los seres humanos, que a continuación se exponen.

1. La memoria

El estudio de la memoria a estas edades es básica para un adecuado desarrollo cognitivo. La memoria puede ser operativa desde el momento del nacimiento. Los estudios que se han realizado con recién nacidos acerca de la memoria que poseían, señalan que durante unos segundos retienen información de la presentación de un estímulo. Antes de los cinco meses de edad, los bebés reconocen un estímulo que habían visto sólo durante dos minutos. Los recién nacidos pueden recordar sonidos del habla de un adulto por un periodo de veinticuatro horas.

Para que los acontecimientos se recuerden es necesaria la atención. Esta puede ser considerada como la concentración de la mente sobre alguna situación o actividad concreta, con

el fin, una vez pasado el tiempo, de ser capaz de extraer la mayoría de los datos de aquella experiencia vivida. La atención puede dividirse en voluntaria o involuntaria. La primera hace referencia a la dirección voluntaria de la atención sobre un hecho, objeto o dato, mientras que la segunda no existe su intencionalidad. Según Yuste, Gázquez y Pérez (2007) mostraron estudios en los que existía una atención voluntaria dependiendo del tipo de edad del ser humano. Para los niños o niñas de un año, su grado de atención era desde los cinco a los diez minutos. Las niñas o niños con edades comprendidas entre los seis y doce años, presentaban una atención de diez a veinte años.

La memoria se puede entrenar con programas de estimulación temprana desarrollando capacidades que pueden presentarse dormidas en un inicio. Según Lafuente y Gil (2006), las niñas o niños muy pequeños se desinteresan rápidamente por los juegos, desviando muy pronto su atención de la actividad encomendada. En un breve periodo de tiempo, los niños o niñas se aburren, se distraen y cambian de actividad, impidiendo que la memoria se ejercite de forma pausada. Normalmente, el promedio que un niño o niña pequeño dedica a una actividad oscila entre los seis y siete minutos. Por tanto, la atención debe ser flexible y enfocarse a dar respuesta a los objetivos de las actividades, incrementando su tiempo de dedicación progresivamente.

Otro aspecto fundamental de la memoria es la percepción. Se considera como aquella capacidad que permite utilizar significantes para referirse a significados. El significante puede ser un objeto, una situación o un acontecimiento. Entre el primer y octavo mes, el bebé es capaz registrar situaciones con sólo reconocer algún dato. Aún no es capaz de distinguir significado de significante pero progresivamente lo irá logrando. Los aspectos cognitivos de los bebés demuestran que son capaces de integrar distintas informaciones recibidas a través de los sentidos. Las representaciones mentales se vuelven más complejas entre los dos o tres años. La percepción, por tanto, se adquiere gracias al empleo de los símbolos cognitivos, los cuales se transforman en significados que se registran en la memoria.

El almacenamiento de la memoria consiste en la acumulación de datos, vivencias, informaciones, experiencias, etc. en la memoria. El registro de los datos suele ser universal para todos los seres humanos, aunque las niñas o niños pequeños suelen registrar y concentrarse más en los datos concretos y los mayores guardan los datos de forma global (Papalia, Wendkoos y Duskin, 2005). El funcionamiento de la memoria implica tres tipos de memoria, las cuales son:

- Memoria sensorial: es aquella que mantiene durante un breve periodo de tiempo los estímulos registrados del mundo exterior, para que se analicen antes de que la información se elimine. El procesamiento de esta memoria es limitado. Esta memoria recibe la información a través de los sentidos.

- Memoria a corto plazo: esta memoria permite mantener activa una pequeña parte de información durante un breve período de tiempo. Una vez pasado este tiempo, pasa a la memoria a largo plazo.

- Memoria a largo plazo: esta engloba todo el conocimiento que acumulamos según nuestras experiencias y no presenta ningún tipo de limitaciones. Puede acopiar infinitos datos aunque existen procesos que inhiben su acceso a la información almacenada. Estos son los denominados como desvanecimiento o interferencia. El desvanecimiento alude a la pérdida progresiva de datos por el paso del tiempo. La interferencia se produce cuando accedemos a la información almacenada en la memoria a largo plazo, y se produce una nueva información, modificándose datos de los previamente almacenados. La memoria a largo plazo comprende dos tipos de memorias. Éstas son la memoria declarativa y la memoria procedimental. La primera alude a la codificación de datos que resulta accesible en el momento que se necesite. Esta, se fragmenta en memoria implícita y memoria explícita. La memoria explícita corresponde a la recuperación consciente de experiencias vividas mientras que la memoria implícita implica el mantenimiento involuntario e inconsciente de toda clase de información. La segunda hace referencia a las habilidades sensoriales y motrices aprendidas gracias a la práctica ejercitada. Un ejemplo de ello es montar en bicicleta (Parkin, 1993).

De acuerdo con Rodrigo (1996) las actividades de la etapa de Educación Infantil se basan en la utilización de estrategias de la memoria. A estas edades presentan un gran desorden en su memoria debido a las escasas estrategias de retención de memoria y datos referenciales.

2. El pensamiento

Se puede definir como la demostración de todo cuanto sucede en el mundo que lo rodea. Una investigación demostró que los niños y niñas de cuatro, cinco y seis años resuelven sus problemas mediante analogías, utilizando propias estrategias cognitivas para resolver sus conflictos (Cheng, Sánchez y Campbell, 1977). Los preescolares se basan en recursos similares para realizar sus propios razonamientos atribuyéndose características propias del ser humano. Una analogía es útil para la vida del niño o niña si previamente se ha trabajado esa estructura mental que le permite acceder rápidamente a la información para solucionar el problema planteado, si no, ha sido absurdo el tiempo invertido.

Este enfoque atribuye gran valor al pensamiento y a los datos almacenados en la memoria de los niños y niñas para que se desarrolle una adecuada estructura cognitiva. Creando unas estructuras y organizaciones sólidas en el tratamiento cognitivo del niño o niña con actividades que lo potencien y refuercen, el proceso educativo resultará optimizado.

3.1.2. ENFOQUE PSICOMÉTRICO

Este enfoque analiza y estudia la inteligencia con datos demostrables. El vocablo inteligencia procede del latín “*intus legere*” que significa la capacidad de leer dentro. Siguiendo a González- Pienda, González - Cabanach, Núñez y Valle (2002), la inteligencia es la capacidad de poder conocer los procedimientos de las cosas desde la propia mente. El enfoque psicométrico engloba dos tipos de teorías, las teorías psicométricas y las cognoscitivas. Las teorías psicométricas pretenden medir las diferencias individuales de los sujetos con factores siendo sus

iniciadores Alfred Binet y Theodore Simon. Las teorías cognoscitivas pretenden señalar los procesos cognitivos que influyen en las tareas o procesamiento de información.

Las evaluaciones psicométricas pretenden cuantificar los factores de la inteligencia de las niñas y niños. En función de los resultados obtenidos, se pretende aportar soluciones y adecuar el método educativo a las capacidades y habilidades del alumnado. Estas evaluaciones consisten en formular una serie de preguntas que deben ser respondidas por las niñas y niños. Los bebés se encuentran exentos de la aplicación de este tipo de escalas que pretenden conocer su coeficiente intelectual. Algunos ejemplos de escalas de evaluación de la inteligencia para el alumnado de Educación Infantil son: Batería de evaluación de Kaufman para niños y niñas, BSID: Escalas Bayley de desarrollo Infantil, Raven, Matrices Progresivas, Escalas CPM Color. Este enfoque permite analizar y medir los rasgos internos de las niñas y niños proporcionando datos interesantes y cuantificables para el proceso cognitivo y educativo desarrollado.

3.1.3. ENFOQUE DE PIAGET

Para Piaget el desarrollo intelectual infantil se estructura en diferentes estadios de desarrollo. Los que pertenecen a la etapa de Educación Infantil son los referidos a la etapa de sensoriomotriz y la preoperacional, los cuales se desarrollan a continuación.

En primer lugar, aparece la etapa sensoriomotriz, la cual abarca desde el nacimiento hasta los dos años. Es la etapa en la que se producen las actividades reflejas como la succión o la prensión de forma progresiva, denominadas por Piaget como acciones organizadas (Perinat, 2007). A su vez, Piaget divide esta etapa en seis subetapas en función de los progresos que alcanza el niño o niña desde su nacimiento. Los primeros cinco subestadios establecen las relaciones del bebé con el ambiente. El último subestadio, se caracteriza porque la niña o niño establece un aprendizaje por ensayo y error, basándose en la utilización de símbolos y conceptos para la resolución de problemas simples (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

El desarrollo cognitivo alberga la capacidad intelectual entendida como una inteligencia eminentemente práctica que se sustenta por el movimiento y la percepción del mundo que rodea al bebé. Los objetos sólo existen para los niños o niñas en el momento que se hallan en su campo de visión. Cuando estos desaparecen de su vista, significa que han sido eliminados. Esta noción resulta interesante conocerla para comprender el progreso cognitivo que se va efectuando desde las edades más tempranas. Las experiencias sensoriomotrices interrelacionadas con el medio circundante permite que las nociones elementales se vayan organizando y ordenando, alejándose del desorden inicial.

Las subetapas que podemos mencionar en el desarrollo cognitivo según Piaget en Coon (1998) son las siguientes:

- Primera etapa (de 0 a 1 mes): denominada como ejercicio de los reflejos. Esta etapa se caracteriza por manifestarse la coordinación de las acciones mediante las conductas reflejas del bebé (Santrock, 2007).
- Segunda etapa (de 1 a 4 meses): designada como reacciones circulares primarias. Es la etapa clave en la que el bebé, progresivamente controla de forma voluntaria su conducta.
- Tercera etapa (desde los 4 a los 8 meses): señalada como reacciones circulares secundarias. Es un momento clave caracterizado por el interés que despierta el bebé hacia los objetos, ya que comienza su etapa de descubrimiento e interés por la manipulación de objetos y ejercer una acción sobre ellos.
- Cuarta etapa (desde los 8 a los 12 meses): llamada como coordinación de esquemas secundarios. Esta cuarta etapa es una etapa muy estereotipada. Comienza un desarrollo cognitivo más perspicaz, sagaz y astuto.

- Quinta etapa (desde los 12 hasta los 18 meses): nombrada como reacciones circulares terciarias. Es el momento en que los niños o niñas se plantean nuevos dilemas y diferentes soluciones a un mismo problema, desarrollando su creatividad e ingenio.

- Sexta etapa (desde los 18 hasta los 24 meses): designada como el inicio del pensamiento simbólico.

En segundo lugar se encuentra la etapa Preoperacional. Dicha etapa es denominada por Piaget como la segunda, puesto que los niños y niñas no son capaces de realizar operaciones mentales lógicas. Abarca desde los dos a los siete años. Esta etapa presenta unos logros y limitaciones muy significativas. Los logros alcanzados por los niños o niñas a estas edades se pueden hallar en el lenguaje, ya que a través de él permiten transmitir y recibir mensajes con mayor soltura transmitiendo informaciones relevantes. Con el dominio progresivo lingüístico, aumenta su control conductual sobre sí mismo y con las personas de su alrededor. En esta etapa, el niño o niña es capaz de iniciar y mantener una apropiada actitud regulando su comportamiento de forma autónoma.

La niña o niño asimila que algunos objetos y personas a pesar de su variación en la forma siguen siendo las mismas. Por ejemplo, el primo de un niño se disfraza de pájaro. El niño sabrá que aunque se encuentre disfrazado de pájaro, la persona que está detrás de ese disfraz es su primo, situación que previamente no era capaz de discriminar.

Se señala como clave en esta etapa el desarrollo del lenguaje, comunicación y control personal garantizándole un mundo más ordenado. Por el contrario, las limitaciones encontradas para el desarrollo cognitivo de este estadio según Piaget fueron su propio egocentrismo, la irreversibilidad en las acciones, el sincretismo impidiendo que las estructuras cognitivas puedan ser originadas de forma global, el razonamiento trasductivo asociando pensamientos sin carácter lógico, atribución de vida a los objetos inanimados, artificialismo donde consideran que todo se

encuentra construido por el hombre, y la dificultad para clasificar entre los objetos atendiendo a los criterios dados (Moreno y Hervás, 1998).

Entre los dos y los cinco años, edades interesantes para la investigación, se demuestra que los niños o niñas no son capaces de reunir los objetos atendiendo a varios criterios, tales como la incapacidad por diferenciar entre el mundo real del fantástico. Además, muestra dificultad para establecer seriaciones en función de las dimensiones crecientes o decrecientes (Piaget e Inhelder, 1969). Las seriaciones promueven la inteligencia y el desarrollo cognitivo. Las seriaciones están compuestas por la agrupación de objetos según uno o varios criterios dados.

Todas estas limitaciones expuestas impiden que se desarrollen todas las capacidades cognitivas en la etapa preoperacional del niño o niña, provocando un caos y desorden en su mundo. Con el transcurso del tiempo, van organizando todo cuanto sucede a su alrededor, desarrollando su estructura cognitiva adecuadamente. Estas nociones son claves en el conocimiento del profesorado para ejercitar una apropiada función docente.

4. DESARROLLO DEL LENGUAJE

El aprendizaje y desarrollo del lenguaje que los niños y niñas realizan en la etapa infantil requiere una especial atención debido a su relevancia para las cuestiones básicas de la vida diaria. Es el medio de comunicación que presentan las niñas y niños con su medio más inmediato para sobrevivir. A continuación se expone qué entendemos por lenguaje.

El lenguaje es un “código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos” (Owens, 2003, p.2). En la etapa de infantil los niños y niñas comienzan a adquirir y desarrollar el lenguaje. Sus palabras y conocimiento de los códigos lingüísticos son paupérrimos. Para transmitir hechos, experiencias, mensajes, órdenes, etc. se basan en los gestos. Por ello, es necesario conocer esta dificultad para ir facilitándoles las

herramientas, estrategias y normas establecidas que le permitan expresar las informaciones que deseen.

4.1. TEORÍAS FUNDAMENTALES EN LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

Como profesionales de la Educación Infantil, se deben conocer las líneas teóricas que han sustentado el conocimiento y desarrollo del lenguaje del alumnado. Se exponen breves nociones básicas de las teorías y corrientes lingüísticas que más han influido en el desarrollo del lenguaje de las niñas y niños.

- CONDUCTISMO

El conductismo es una corriente psicológica de pensamiento que ha ejercido gran poder en las teorías desarrolladas del lenguaje. Las figuras más representativas fueron Pavlov y Skinner, aportando modalidades interesantes para el desarrollo del lenguaje en las niñas y niños. Por ejemplo, las técnicas de modificación de conducta ayudan a comprender adecuadamente los comportamientos lingüísticos del alumnado.

Esta teoría se basa en las leyes de condicionamiento clásico y operante para dar respuesta a las necesidades de los códigos lingüísticos, ya que pretenden explicar el desarrollo del lenguaje como un principio del comportamiento humano. Las técnicas que pretende aplicar son el modelado, el moldeamiento, los refuerzos y los castigos. Dichas técnicas favorecen la asimilación y posterior desarrollo del lenguaje. Los niños y niñas a través del modelado de los adultos que lo rodean, adquieren, amplían y perfeccionan el lenguaje.

- INNATISMO

Esta teoría defiende que el ser humano viene dotado genéticamente de factores que influyen en el aprendizaje del lenguaje. La figura más representativa fue Chomsky. Según

Chomsky (1989), el aprendizaje del lenguaje se manifiesta según los atributos genéticos personales e intrínsecos de cada sujeto. Por ello, sería un error que el alumnado aprendiera en función de la imitación, ya que sólo se desarrollaría si su capacidad innata se lo permitiese. Además, señala que para que la gramática sea asimilada de forma correcta, esta debe contener la sintaxis, la fonología y la semántica previamente aprendida y no heredada genéticamente.

- COGNITIVISMO

Esta corriente intensifica la importancia de la adquisición del lenguaje, señalando que su desarrollo depende de los procesos internos en el aprendizaje de la lengua. La figura más representativa de este modelo es Piaget, que indica que existe una relación muy estrecha entre la inteligencia y el óptimo desarrollo del lenguaje. Según esta corriente, Piaget sostiene que el primer habla del niño o niña es egocéntrica, puesto que está supeditada al desarrollo cognitivo. Utiliza el lenguaje para manifestar sus sentimientos, intereses, gustos, pensamientos y emociones.

Piaget definió dos etapas lingüísticas, las cuales fueron: la prelingüística y la lingüística. La primera abarca hasta los dos años y la segunda, a partir de esa edad. En la etapa prelingüística la niña o niño no se encuentra preparado para utilizar la lengua de su entorno, aunque sí emite sonidos y vocalizaciones que la persona que está a su lado puede interpretar como frases. En la etapa lingüística, el niño o niña inicia la etapa simbólica. Es el momento en el que se encuentra preparado para reunir dos palabras y formar una unidad. A partir de ese momento lingüístico, comienza a construir pequeñas frases, hecho que exhibe su incipiente dominio progresivo del lenguaje.

- INTERACCIONISMO

En esta corriente se destacan las aportaciones de Bruner y Vygotsky. En ambas teorías, el lenguaje juega un papel decisivo en el desarrollo del niño o niña. Bruner (1986) defiende que la

adquisición del lenguaje se está desarrollando cuando las niñas o niños han adquirido la sintaxis, es decir, la expresión correcta del lenguaje. Además debe aprender la semántica, el vocabulario, la función comunicativa, la gramática, los referentes de los objetos y de las personas.

Sin embargo, Vygotsky, defiende que el habla presenta dos funciones fundamentales, las cuales son: la función interpsicológica y la función intrapsicológica. La primera, establece una relación de intercambio comunicativo con las personas que tiene a su alrededor. La segunda, se considera el motor y herramienta para proyección y creación de pensamientos que posteriormente se convierten en acciones.

Todas estas corrientes anuncian la existencia de una interrelación global en varias de ellas entre el pensamiento y el lenguaje aunque no existe unanimidad. Dependiendo de los autores, perspectivas y corrientes analizadas se determinarán unos enfoques u otros. Para la práctica educativa, es necesario conocer este tipo de conocimientos ya que alertan y asesoran acerca de las diferentes etapas lingüísticas por las que pasan los niños y niñas en su desarrollo del lenguaje.

4.2. COMPONENTES EVOLUTIVOS DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INFANTIL

La adquisición lingüística en los niños y niñas de estas edades requieren la integración de varias dimensiones o componentes. A continuación, se explican las más destacables.

4.2.1. *PROGRESOS MORFOSINTÁCTICOS*

Los factores morfosintácticos ayudan al desarrollo lingüístico del alumnado de Educación Infantil. Generan aquellas vías que permiten que se establezca una adecuada comunicación entre el emisor y el receptor.

Aludiendo a Crystal, Fletcher y Garman (1984) el desarrollo gramatical de un niño o niña desde los nueve meses a los cuatro años y medio se divide en siete estadios. El primer estadio abarca desde los nueve a los dieciocho meses produciéndose las holofrases. El segundo estadio

corresponde desde los dieciocho hasta los veinticuatro meses, donde el niño o niña es capaz de construir frases de dos elementos. El tercer estadio se sitúa entre los dos y los dos años y medio y el niño o niña es capaz de realizar frases de tres elementos. El cuarto estadio engloba desde los dos años y medio hasta los tres, siendo la niña o niño capaz de construir oraciones complejas. El sexto estadio engloba de los tres años y medio hasta los cuatro y medio. En este, aparece una progresiva eliminación de elementos morfosintácticos. Surgen las primeras oraciones pasivas y no se entiende su habla. Por último, el séptimo estadio comienza a los cuatro años y medio, edad que permite comprobar una adecuada adquisición de las estructuras gramaticales del idioma.

Atendiendo a la clasificación ofrecida por Del Río y Vilaseca (1994) se puede entender que el primer desarrollo sintáctico es el comprendido entre los dieciocho y treinta meses.

Dentro de este primer desarrollo, se producen dos etapas. La primera de ella es el período comprendido entre los dieciocho y veinticuatro meses, en la cual aparecen las terminaciones en plural, en -s, adverbios, construcciones negativas e interrogativas. La segunda abarca desde los veinticuatro a los treinta meses. En ella, surgen las frases compuestas por tres elementos con estructuras del tipo nombre, verbo, nombre. Un ejemplo de ello es: yo como pan.

El segundo desarrollo comprende la denominada expansión gramatical, abarcando las edades entre los treinta y cincuenta y cuatro meses. Este segundo desarrollo se divide en tres etapas. La primera abarca desde los treinta a los treinta y seis meses. Lo más destacado es la ampliación de las frases con cuatro elementos. A los treinta y cuatro meses, se crean las frases coordinadas unidas por una conjunción. La segunda etapa comprende entre los treinta y seis y los cuarenta y dos meses. El niño o niña es capaz de formular frases unidas por las conjunciones y, pero, que. Los verbos auxiliares son utilizados de forma correcta propiciando un mayor dominio en el lenguaje. La tercera etapa incluye entre los cuarenta y dos y cincuenta y cuatro meses. El niño o niña presenta en su repertorio lingüístico una gran variedad de códigos tales como adjetivos, pronombres, adverbios y preposiciones, mostrándose con mayor pericia en su comunicación.

El tercer desarrollo es el denominado como últimas adquisiciones finalizando a los seis o siete años dependiendo de la maduración lingüística mostrada por la niña o niño. Este desarrollo engloba desde los cincuenta y cuatro hasta los sesenta meses. El niño o niña es capaz de manifestar un control morfosintáctico correcto con las estructuras sintácticas complejas como por ejemplo con las oraciones pasivas.

Todas estas nociones cronológicas facilitan el seguimiento y la evolución lingüística del alumnado, proporcionándonos datos como docentes que nos permiten conocer su grado de desarrollo gramatical. La interacción con su grupo de iguales, con los adultos y con su entorno promueve el aprendizaje del lenguaje y ayuda a su resuelto dominio lingüístico y expresivo.

4.2.2. PROGRESOS FONOLÓGICOS

Este tipo de desarrollo tiene sus orígenes desde el nacimiento con los primeros sonidos. A estas edades, muestra gran atención por el sonido del habla humana. A los tres meses, se perciben los primeros sonidos guturales. A los seis meses se manifiestan los balbuceos. Entre los ocho y nueve meses se expresan la proto - palabras. Entre el año y el año y medio, los niños y niñas son capaces de exteriorizar unas cincuenta palabras, con sus abreviaturas correspondientes. A los cuatro años se ha pasado de los sonidos a la construcción de frases. Los sonidos “r” o “z”, son sonidos reticentes y complicados al pronunciarlas. Como señala Clemente (1995), es el momento en el que casi la totalidad de los sonidos son adquiridos y pronunciados por las niñas y niños excepto los más complejos como la “r”. Entre los cinco y los seis años, distinguen la diferencia entre los cambios de sonidos de “pata- lata”.

Realizando un recorrido rápido de la adquisición de los sonidos por parte de los niños y niñas, se pueden concretar los siguientes. En torno a los tres años: los niños y niñas ya son capaces de emitir los siguientes sonidos: /m/, /n/, /p/, /t/, /k/, /b/, /x/, /l/, /g/, /f/, /s/, /r/. A los cuatro años, las anteriores más /l/, /r/. A los cinco años, las anteriores más /t/. A los seis años, las anteriores más los grupos de /s/ más consonantes.

El desarrollo fonológico permite a los infantes la posibilidad de manifestar sus ideas, sentimientos y experiencias con seguridad, dominio y claridad. Dependiendo de la evolución mostrada por el alumnado, los logros conseguidos repercuten de algunos factores como sus aspectos genéticos, las condiciones familiares, la estimulación temprana que se aplique y el contexto social y cultural en el que se encuentren inmersos.

4.2.3. PROGRESOS SEMÁNTICOS

Los niños y niñas en la infancia atraviesan una serie de etapas para llegar a comprender el sentido de las palabras, frases y mensajes emitidos por las personas de su entorno. Existe una clasificación de la evolución del desarrollo semántico según Nelson (1988), el cual la divide en tres etapas: pre-léxica, símbolos léxicos y semántica.

La primera etapa denominada como pre-léxica comprende desde los diez a los quince meses. La familia atribuye palabras a los sonidos que emiten sus hijas e hijos respecto a objetos o situaciones que experimenta el bebé. Este tipo de sonidos estereotipados serán las bases para la llegada a la siguiente fase lingüística. Los sonidos emitidos no son palabras, se denominan prepalabras. Estas, no presentan un carácter propio aunque transmiten un mensaje que el receptor interpreta y comprende el significado que se pretende.

La segunda etapa llamada como símbolos léxicos, comprende desde los dieciséis hasta los veinticuatro meses. Es notorio el aumento de vocabulario y comienzan a identificar los objetos con sus correspondientes nombres. Según Clemente (1995) esta fase es denominada como “descubrimiento del nombre”, donde las niñas y niños comienzan a identificar los nombres, personas o cosas con referencias. Esta etapa se caracteriza por presentar dos tipos de errores, los cuales son la sobreextensión y la sobre-restricción. El primero hace referencia a la ampliación de un concepto incluyendo objetos que no se nombran así, aunque por alguna extraña característica de la palabra se generaliza a todas las palabras. La sobre-restricción es el hecho completamente opuesto. El niño o niña selecciona sólo un término para una clase de objetos

determinados, utilizando esta palabra sólo para un objeto cercano. La utilización del vocabulario por parte del adulto con asiduidad, las correcciones que realice, la dedicación que establezca para la ampliación de vocabulario, son factores que influyen en la aparición o desaparición de estos errores en la niña o niño. Su corrección por parte del adulto facilita el progreso y mejora de la utilización del lenguaje del niño o niña.

La tercera etapa es la conocida como semántica. Responde a las edades comprendidas entre diecinueve y treinta meses. El vocabulario del niño o niña gira en torno a cincuenta palabras. Al final de la etapa se percibe un aumento significativo de las mismas utilizando estrategias lingüísticas que combina el niño o niña para que su vocabulario sea más extenso. Entre los tres y cuatro años, el infante es capaz de utilizar preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres completando el significado de las frases. A los seis años es capaz de introducir adecuadamente elementos adverbiales y temporales siendo este un dato muy interesante que denota un dominio semántico y gramatical del idioma.

Este tipo de desarrollo ayuda a conocer las fases que supera el alumnado, con el fin de programar aquellas actividades, tareas y situaciones que favorezcan adecuados aprendizajes significativos semánticos. Las nociones básicas de la evolución en el desarrollo semántico nos ayudan como docentes a reforzar conceptos y a practicar situaciones lingüísticas que le permitan ampliar su vocabulario de manera significativa.

Se ha de indicar que todos estos datos son meramente indicativos para el desarrollo fonológico de cualquier niño o niña, ya que cada uno lleva su propio ritmo evolutivo. No obstante, desde el contexto escolar, se deben propiciar aquellos escenarios educativos y contextos que estimulen este tipo de aprendizajes, mediante diálogos, asambleas, cuentos, adivinanzas, cartas, actividades lingüísticas, lúdicas y participativas.

5. DESARROLLO AFECTIVO

El desarrollo afectivo se considera imprescindible en el futuro y completo crecimiento del niño o niña. El progreso y las experiencias vividas en el entorno del bebé facilitan o entorpecen su posterior integración en la vida del niño o niña. Concretamente, a estas edades, la base del desarrollo afectivo se halla en el apego de la infancia.

Los primeros momentos experimentados afectivamente por el bebé resultan imprescindibles. Normalmente, se realizan en la presencia de la familia. Ellos son los primeros agentes que transfieren conductas cariñosas, afectuosas y cálidas al bebé.

En el apego existe una relación social muy estrecha entre el bebé y sus cuidadores, llámense éstos, padres, abuelos, persona de confianza, familiares, etc. Las interrelaciones que se producen entre ambos formarán parte del desarrollo afectivo, social, lingüístico y emocional del niño o niña. (Grossman y Grossman, 2010). El apego se puede entender como el “vínculo o lazo afectivo que se establece entre dos personas como resultado de la interacción y que les lleva a mantener la proximidad y contacto en el logro de seguridad, consuelo y protección. (Cantero, 2007, p. 164).

De acuerdo con el modelo evolutivo de Bowlby (1993), el vínculo afectivo se desarrolla en consonancia con la comprensión de uno mismo mostrando afecto y simpatía por una o varias personas. El bebé suele estar vinculado a la figura materna aunque no necesariamente, puesto que si otras personas han permanecido cercanas en las experiencias y movimientos del bebé, atendiéndole en cualquier momento del día, serían esas personas. El apego es la conducta de contigüidad que establece el bebé con la figura de referencia, intercambiando sentimientos, emociones, sensaciones, y actitudes de contacto. Las conductas manifiestas de apoyo varían en función de los objetivos del niño o niña. Las experiencias vividas y las situaciones interactivas con el medio repercuten en los lazos que los bebés establecen con sus figuras de apego. El bebé junto a estas personas se siente querido, resguardado, protegido y alejado de los posibles

accidentes o situaciones amenazantes que pueden suceder a su alrededor. Los aspectos genéticos y personales de cada uno determinan el establecimiento de vínculos afectivos con las personas de alrededor, aunque todos no presentan ni los mismo tiempos de inicio ni finalización. Esta relación se va fraguando a través del tiempo y con las experiencias vividas. Las relaciones de apego pueden ser duraderas a lo largo del tiempo o efímeras, dependiendo de la intensidad y persistencia en la que se sustenten.

Las fases en el desarrollo del vínculo afectivo según Bowlby (1993) serían las siguientes:

- Fase primera: orientación y señales sin discriminación de figura. En esta fase el bebé es capaz de reconocer las voces de los adultos no significando que reconozca propiamente a las personas.

- Fase segunda: orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminadas. El bebé comienza a presentar predisposición por algunas personas y no rehúye totalmente ante las personas desconocidas.

- Fase tercera: el niño o niña siente especial predilección por la madre y por algunas personas seleccionadas previamente en función de la relación preestablecida. Si se le separa de ella, vive auténticos momentos de angustia y horror.

- Fase cuarta: es capaz de controlar la desesperación de la separación de la madre porque intuye que al pasar un tiempo, volverá. A modo de ejemplo, este tipo de situaciones suele darse, muy a menudo, el primer día de guardería o de asistencia al centro escolar.

A colación de las leyes de Bowlby (1993) para el establecimiento del apego del bebé, existe una creación de vínculos afectivos que permanecen durante toda la vida. Los tres primeros años de vida son esenciales para establecer una adecuada vinculación del apego de los niños y niñas, consolidándose durante la infancia y permaneciendo durante todo el ciclo vital (Scott y Babcock, 2010; Sierra, Carrasco, Moya y Del Valle, 2011).

Existen varios tipos de apego dependiendo de la relación existente entre las necesidades de los niños y niñas y las respuestas otorgadas por sus cuidadores. Los tipos de apego que encontramos son dos, el seguro y el inseguro. El apego seguro incluye a su vez dos tipos más, denominados evitativo y resistente. Este se produce cuando el bebé está gozando con las actividades desarrolladas estando su madre presente. El apego inseguro evitativo corresponde a la situación de disfrute en el juego, no mostrando inquietud si la madre se encuentra ausente. Su momento de malestar se efectúa si su juego se desarrolla estando solo. Con el hecho de encontrarse una persona en su contexto de juego, su estado conductual permanece inalterado y tranquilo. El apego inseguro resistente se desarrolla con el enfrentamiento de la madre por no permanecer en la sala de juegos con él (Crittenden, 1992). Esta tipología se amplió con las aportaciones de Main y Solomón (1990), los cuales describían un cuarto tipo de apego denominado apego desorganizado o desorientado. En él, el niño o niña se muestra alterado y desubicado sin poseer una estructura lógica en sus conductas. Suele presentarse en niñas y niños que han vivido episodios agresivos durante su infancia.

Un desarrollo afectivo adecuado en la infancia potencia una maduración biológica e integral como persona, facilitándole la integración social y una adecuada adaptación al entorno. Chisholm (1996) considera que los tipos de apego se establecen en función de las situaciones vividas por el bebé. Por tanto, la interiorización e inclinación de uno u otro dependen de las vivencias y socialización que establezca con sus iguales o con los adultos que lo rodean.

Todos estos descubrimientos afectivos facilitan información a las familias, proporcionando ayuda y asesoramiento en momentos de desconocimiento. El cariño, sensibilidad y afecto recibido por parte del bebé desde el nacimiento repercutirá en las conductas futuras de este con su entorno más inmediato. El bebé debe sentirse cuidado, mimado, protegido y atendido para que su desarrollo afectivo se desarrolle con normalidad. Así, establecerá en el futuro adecuadas relaciones afectivas con las personas de su contexto más cercano.

6. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

La personalidad está en continua formación afianzándose en las experiencias vividas y en las relaciones sociales, afectivas, intelectuales que realiza el niño o niña en su medio más inmediato. Para realizar una aproximación teórica se toma como referencia la Teoría de Erikson (1968) el cual defendía que las etapas de la personalidad se desarrollan desde el nacimiento hasta la vejez. Durante toda la vida, el ser humano se encuentra en continua evolución de su personalidad. Según el objeto de estudio de la investigación, se señalan las dos primeras fases que corresponden a la infancia y a la niñez temprana.

La infancia es la etapa comprendida desde el nacimiento hasta los dos años y medio. En esta primera fase, según el autor citado, se produce la etapa de confianza versus desconfianza. Este momento es imprescindible y básico para el desarrollo de las siguientes fases. La niña o niño aún no se encuentra preparado para tener desarrollada la confianza, aunque forjará las condiciones para que en fases sucesivas se afiance. Al conseguir retos propuestos por sí mismo, adquirirá más seguridad y entusiasmo en sus actos creándose seguridad en sus conductas.

La niñez temprana corresponde desde los dos años y medio hasta los seis. Esta es la etapa conocida como autonomía versus vergüenza y duda (Erikson, 1968). El niño o niña comienza a comprender que los actos que realiza conllevan una serie de repercusiones positivas o negativas. Asume que, según sus actuaciones, los resultados pueden variar. El papel que juega el adulto en esta etapa es prioritario porque se encuentra preparado para orientar al niño o niña, ayudándole a formar su independencia y autonomía en su escala de valores.

Existen dos componentes esenciales en el desarrollo de la personalidad infantil, los cuales son la autoestima y el autoconcepto. Coopersmith (1967) concibe el autoconcepto como las conjeturas o juicios que una persona tiene formadas sobre sí mismo. Otra definición interesante del autoconcepto “hace referencia a las creencias que el individuo tiene sobre sí mismo, tanto relacionadas con la propia competencia, como con su capacidad de control o influencia sobre las

cosas” (Romero y Pérez, 2009, p.4). En definitiva, es aquella imagen que cada uno tiene de sí mismo y es capaz de explicar a los demás. La autoestima es la valoración intrínseca, personal, intelectual y afectiva en la que se basa uno mismo ante situaciones de cualquier índole. Es el análisis que cada persona realiza sobre sí misma en función de sus acciones, emociones, respuestas y conductas. Ambos términos son constructos con entidad propia aunque la autoestima es un componente supeditado al autoconcepto. El autoconcepto manifiesta las propias cualidades descriptivas e inherentes de nuestro ser mientras que la autoestima se rige por el valor que nosotros nos concedemos en función de nuestra propia sensación personal. La autoestima es un sentimiento que genera retos a lo largo de la vida en interacción con los demás. Nos puede generar rechazo o aprecio a nosotros mismos según nuestra autovaloración.

Siguiendo los estudios de L'Écuyer (1985) el autoconcepto se desarrolla mediante dos etapas bien diferenciadas, las cuales son:

- Etapa de emergencia del yo o del sí mismo, la cual comprende desde el nacimiento hasta los dos años. Es una etapa en interacción con la familia pero con la particularidad de que existe una diferenciación entre estos y los actos de los demás. En este momento, se comienza a regular su conducta y se conoce más a sí mismo. A los dieciocho meses es capaz de nombrarse en tercera persona.

- Etapa del sí mismo exterior, la cual abarca desde los dos a los cinco años. En esta etapa se reafirma la imagen que tiene de sí mismo gracias a las experiencias vividas. Comienza a controlar su comportamiento y a regular sus emociones consolidando su autoconcepto. Aparece una confianza en sí mismo que le permite ejercer acciones que antes no era capaz de desarrollar.

El desarrollo de la personalidad se encuentra nutrido por la interiorización y las manifestaciones que se expresan gracias al autoconcepto y autoestima formada por el propio niño o niña a través de sus experiencias escolares y cotidianas en interacción con otros iguales o adultos.

7. DESARROLLO DE LAS EMOCIONES

Las emociones en el ser humano son informaciones valiosas que alertan de los diferentes estados de ánimos de las personas. En la infancia, son innatas, incontroladas y relevantes puesto que aportan gran parte de la información a los adultos que los rodean, manifestando las sensaciones que los bebés perciben, sienten y reciben del exterior. Las emociones positivas aumentan el repertorio de sensaciones y experiencias personales a la vez que se incrementan las funciones intelectuales y cognitivas del alumnado, mejorando su proceso de desarrollo educativo en la escuela (Oros, 2008b). Por ello, resulta interesante trabajarlas desde las edades más tempranas ya que favorece el desarrollo global de los infantes. Por tanto, se ha de destacar la importancia que se le atribuye a las emociones de los seres humanos, fomentando su educación desde la infancia y valorando todo lo que acontece en el interior emocional de los niños y niñas. El abanico emocional infantil que se produce en las acciones, percepciones y acciones conductuales repercutirá significativamente en las acciones de los futuros adultos.

El modelo evolutivo de Darwin (1984) reveló la expresión de las emociones en los animales y en el hombre con la ayuda de la manifestación de las emociones básicas tales como la alegría, el enfado y el miedo, de modo que:

Todos están de acuerdo en que las principales acciones expresivas que exhiben los hombres y los animales inferiores son ahora innatas o heredadas, es decir, que no han sido aprendidas por el individuo. Muchas de ellas tienen tan poco que ver con el aprendizaje y la imitación que está por completo fuera del alcance de nuestro control desde los primeros días y a lo largo de toda la vida. (p. 351).

Por tanto, con las teorías de Darwin se puede concluir que las reacciones emocionales del niño o niña son innatas manifestándose de forma similar a las que expresan los adultos. De forma automática, los bebés conllevan una carga emocional importantísima que se manifiesta en contacto con otros seres humanos expresando la alegría, tristeza o ira entre otras emociones.

En esta dirección, se puede señalar la ley evolutiva de Lewis (2000). Esta considera que desde el nacimiento, el bebé muestra una conducta emocional bipolar, inquietud, llanto y miedo para situaciones adversas. La alegría, gozo, satisfacción y paz se manifiesta en situaciones de tranquilidad y sosiego. La sonrisa es una emoción que denota una sensación placentera en sí misma. El alejamiento del bebé con la madre, crea desesperación, angustia y tristeza manifestando un incesante llanto. A los cuatro meses, con sólo bajarle los brazos puede mostrar un extremo enfado. La emoción del miedo se manifiesta de forma ininterrumpida alrededor de los siete meses. En torno a los nueve meses, el bebé dispone de un amplio repertorio emocional compuesto por ira, asco, enfado, alegría, gozo, entusiasmo y miedo. A los dieciocho meses, el niño o niña es capaz de reconocerse a sí mismo reforzando su identidad personal.

Todas estas emociones permiten conocer el estado sensitivo en el que se encuentra el niño o niña. Se han de propiciar situaciones y experiencias cercanas que favorezcan la consolidación o modificación de las conductas o sensaciones experimentadas en función de las circunstancias vividas. Además, el alumnado que está contento, feliz y simpático presenta mayores relaciones, influencias más estrechas e interacciones sociales más armoniosas con los demás (Waugh y Fredrickson, 2006).

Una vez mencionadas las emociones más significativas de los bebés, resulta interesante conocer conceptualmente qué se entiende por educación emocional para comprender las características que el alumnado exhibe en el aula con el objetivo de corregir aquellas actitudes disruptivas e incorrectas transformándolas en adecuadas para un completo desarrollo en su formación. Para ello, Bisquerra (2000) lo define 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. (p.243)

Sabiendo los componentes que influyen en el desarrollo emocional, se debe tener en cuenta que una modalidad de las emociones que actualmente se encuentra en proceso de desarrollo es la llamada Inteligencia Emocional (Goleman, 1995). Se denomina inteligencia emocional a aquel conjunto de habilidades y destrezas donde las emociones se encuentran implicadas (Goleman, 1995). En la misma línea, resulta interesante citar los siguientes componentes que facilitan una aproximación al constructo de inteligencia emocional, tan importante para el desarrollo emocional del alumnado. A saber, la inteligencia emocional agrupa cuatro vertientes interaccionadas entre sí las cuales son: la percepción emocional, la integración emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. La primera alude a la interpretación que el niño o niña realiza de las emociones que interioriza y exterioriza. La segunda se refiere a la información que se le atribuye a la emoción percibida y el significado que el sistema cognitivo realiza. La tercera da respuesta y es comprendida conllevando unas implicaciones. Finalmente, la cuarta equilibra los pensamientos para alcanzar un crecimiento por parte del sujeto intelectual y personal. (Mayer, Salovey y Carruso (2000). Todos estos elementos permiten al adulto conocer más profundamente al niño o niña con el objetivo de ayudarle.

La inteligencia emocional en el alumnado influye en las relaciones con los iguales, la autoestima, la motivación, el interés y las acciones que desarrollan en sus actividades cotidianas. Por ello, resulta tan importante que se eduque desde las primeras edades, facilitando aquellas herramientas y estrategias didácticas que permitan que el alumnado sea capaz de interiorizar y desarrollar una adecuada inteligencia emocional. El propio control de las emociones (ira, enfado, enojo, tristeza, sorpresa, etc.) permite que un alumno o alumna se conozca a sí mismo y sea capaz de gestionar y controlar adecuadamente sus actitudes y emociones ante las situaciones tanto adversas como gratas. La enseñanza emocional en las aulas de Educación Infantil ayuda a formar al alumnado considerando que “un niño con competencias afectivas es buen amigo, seguro, emprendedor, entusiasta, tiene buen autocontrol y no muestra comportamientos adictivos, entendiendo éstos como aquellos conducentes a obtener placer instantáneo sin realizar mayor esfuerzo” (Klingler, Mejía y Posada, 2011, p.9). Por el contrario, el alumnado violento

muestra hándicaps en dos cualidades esenciales de la inteligencia emocional: la empatía y el autocontrol (Stassen, 2007). Por ello, desde la institución educativa se ha de actuar lo antes posible para subsanar estas actitudes incorrectas e inviables para la vida adulta del alumnado.

La importancia de recibir una beneficiosa inteligencia emocional en la Educación Infantil se debe a la insuficiente disponibilidad de gran parte de las familias. Existen diversas causas (inserción al trabajo, falta de tiempo, familias desestructuradas, etc.) que impiden desarrollar un adecuado modelo familiar emocional que favorezca el desarrollo armónico de los niños y niñas. Begoña (2003) resalta que debido a estas situaciones perjudiciales para potenciar una proporcionada educación emocional en las familias, el centro educativo se convierte en la primera institución donde se interviene para incrementar aquellas pautas emocionales que dispone el alumnado y en ocasiones, permanecen ocultas. El contexto escolar es el escenario idóneo donde confluyen las diferentes acciones y actitudes del alumnado. Por tanto, el profesorado puede conducir aquellos desafortunados comportamientos y convertirlos en beneficiosos para lograr una apropiada educación en el alumnado. Además de ser el contexto escolar un espacio idóneo para el desarrollo de la educación emocional, “es importante incorporar la educación emocional dentro del currículo escolar para lograr el pleno desarrollo de la personalidad, lo que implica que el desarrollo cognitivo sea complementado con el desarrollo emocional” (Villanueva y Valenciano, 2012, p.74). Todo ello conlleva una incorporación progresiva de la educación emocional en el aula potenciando todas las capacidades del alumnado.

Existen diversas propuestas metodológicas prácticas y muy intuitivas de la educación emocional en el aula de Educación Infantil de tres a seis años. Según Cabello (2011), las más representativas son las dedicadas en el momento de la asamblea, ya que se produce el afianzamiento de normas y hábitos de convivencia. También, en los rincones, por ejemplo en el de plástica, juego simbólico y lógico matemático, puesto que se proponen actividades que favorecen las relaciones interpersonales entre los iguales. Además, las emociones emitidas por los docentes facilitan, en gran medida, la interiorización del desarrollo emocional a través de sus

sonrisas, mostrándoles cariño, jugando pedagógicamente con ellos, haciendo actividades que impliquen movimiento, cantando, expresándose corporalmente, trabajando las emociones negativas y cultivando aquellas emociones que les permitan conocerse a sí mismos. Todas estas actuaciones favorecen un adecuado desarrollo emocional en el alumnado de infantil, muy representativo para etapas posteriores.

Simultáneamente, todas las prácticas educativas que se llevan a cabo en el aula y según las aportaciones de Klinger et al., (2011) resultan interesantes puesto que:

Es el ámbito educativo, en el cual se propicia los mejores encuentros no sólo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de compartir todo tipo de sentimientos y acciones, se puede colectivizar las más bellas experiencias sobre los saberes y todo lo que rodea este aspecto. Si bien es cierto que los saberes son algo esencial en el aprendizaje, algo muy importante que se suscita en la escuela es la fraternidad que se va construyendo poco a poco entre las personas que están allí continuamente dialogando y aprendiendo juntos. (p.9)

Se indica, por tanto, que el marco educativo es el gran aliado para fortalecer una adecuada enseñanza emocional, porque es un lugar idóneo para impulsar aquellas cualidades y competencias necesarias para vivir en sociedad correctamente y siendo alumnos y alumnas felices.

8. DESARROLLO SOCIAL

El desarrollo social propicia aquellas experiencias relevantes en la vida del niño o niña y aporta datos significativos e influyentes en su futura formación. Por ello, se ha considerado apropiado extender más su contenido de este apartado que en los anteriores desarrollos descritos del niño o niña de cero a seis años.

Las relaciones sociales son necesarias para un adecuado desarrollo general del niño o niña. Fomentan su lenguaje, su capacidad emotiva, su estructura cognitiva y su desarrollo motor. Desde el nacimiento, el bebé es un ser social que interactúa con su medio a través de situaciones recíprocas siendo progresivo este desarrollo. Necesita de los demás, demanda caricias y progresivamente aprende de las enseñanzas que les proporcionan las personas de su alrededor. Las relaciones con los demás promueven una autorregulación de las mejores conductas desempeñadas en situaciones concretas, aportando nuevas pautas de actuación y mecanismos sociales para una correcta socialización con los agentes del entorno, como pueden ser los hermanos, hermanas, madres, padres, compañeros/as de clase, vecinos, grupo de amigos y profesorado.

Uno de los contextos claves para el desarrollo de la socialización en los niños y niñas de Educación Infantil es el escolar. Es necesario conocer las características, relaciones, fases sociales, el establecimiento de las primeras relaciones entre las niñas y niños y los aspectos más relevantes, ya que afectarán a su posterior aprendizaje y adaptación a la sociedad. El desarrollo social es el que se halla más íntimamente ligado con el desarrollo cognitivo, expuesto en el apartado 3 de este mismo capítulo 5. Las interacciones sociales desarrolladas en el contexto más cercano de los niños y niñas promueven la adquisición de conocimientos. Las pautas y normas sociales que se asimilan progresivamente durante la infancia serán los futuros pilares temperamentales del alumnado manifestadas a través de sus hábitos, conductas, comportamientos, habilidades, valores y destrezas. Por tanto, la importancia del desarrollo social resulta interesante abordarla debido a su relevancia en las relaciones establecidas por las niñas y niños en edad infantil.

El ser humano es un ser social por naturaleza. No hay duda al señalar que la sociedad presenta datos y situaciones interesantes para promover la coordinación y cooperación entre los seres humanos, fomentando la socialización entre ellos (Tomasello, 1999). El acercamiento y las relaciones sociales establecidas entre los niños y niñas en edades tempranas ayudan al desarrollo afectivo, lingüístico y emocional, tan necesario en estos momentos evolutivos.

Las aportaciones de Trickett (2009) demuestran que la socialización es una palabra que narra los intercambios que la persona experimenta con su entorno, aprendiendo hábitos, actitudes, pautas de actuación, normas de comportamiento etc. Es una conducta elemental para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad en la que se encuentra inmerso el niño o niña, proporcionándole una libertad y madurez personal que le caracterizará en su adultez. Esta conceptualización permite profundizar sobre la importancia de la inculcación de los aspectos sociales durante el periodo de la infancia.

Según Maccoby (1990), el proceso de socialización es una cuestión básica para el desarrollo de las personas, sus aspiraciones, sus actuaciones, sus inquietudes y estilos personales. El proceso de socialización se encuentra diferenciado por tres fases según Palau (2001), las cuales son:

1. Adquisición de conductas prosociales: esta etapa está formada por la asimilación de pautas adecuadas disponibles que existen en el medio circundante de la niña o niño y que, posteriormente manifestará en su contexto más inmediato.
2. Adquisición de conocimientos y habilidades sociales: se desarrolla de forma paralela al desarrollo cognitivo del niño o niña. Aparece en torno a los dieciocho meses. Es el momento oportuno donde la niña o niño capta e integra en su formación, los comportamientos esenciales para mostrar una adecuada educación con su entorno más próximo.
3. Adquisición de actitudes de sociabilidad: es la fase básica para la consolidación de vínculos afectivos entre los niños y niñas con los adultos de su contexto.

Las relaciones sociales infantiles son fundamentales para llegar a pertenecer a un grupo, necesidad básica para el ser humano. Los agentes educativos y familiares que rodean a las niñas y niños deben crear situaciones y momentos que mejoren las relaciones sociales entre ellos. La pertenencia a un grupo aporta una tranquilidad, integración y aceptación por parte del infante. Esto promoverá un equilibrado desarrollo general en los niños y niñas.

Para explicar el desarrollo social en la infancia es interesante basarse en las teorías conductistas del aprendizaje tales como el condicionamiento clásico u operante y las teorías del aprendizaje social de Bandura. Dichas teorías defienden que el proceso de interacción social desarrollado en la infancia facilita o inhibe determinadas conductas que se adquirieren en el ambiente de estos primeros años. Las personas aprendemos con el vínculo e interacción que forjamos con el medio que nos rodea y con las respuestas que se deriven de esta relación. Los niños y niñas imitan las conductas y modelos de los adultos que existen en el contexto más cercano. Como norma general, estos adultos suelen ser los que nos acompañan la etapa infantil tales como la familia, profesorado y grupo de iguales.

Según la Teoría etológica de Bowlby (1993), es necesario que el bebé establezca una relación íntima y continuada con la madre, siendo imprescindible para un adecuado desarrollo social infantil. En 1958, Bowlby crea un modelo en el que confirma cómo los bebés, en los primeros momentos de su vida, se encuentran predispuestos a establecer contactos sociales con su entorno y las personas que en él aparecen. Dependiendo de la respuesta emitida por el adulto, se generarán situaciones que faciliten o entorpezca el desarrollo social. Por tanto, el niño o niña desde su nacimiento, encuentra forjando su propio código social en el que va adquiriendo y desarrollando diferentes conductas sociales esenciales para la vida en comunidad. Por ello, entre los cinco y ocho meses, la niña o niño necesita tocar todo lo que tiene a su alrededor. Además necesita sentirse valorado y escuchado por las personas de su entorno. Entre los dos primeros años, es capaz de negarse a situaciones sociales que le producen malestar como acercarse a un adulto desconocido o mostrar alegría o enfado en función del agrado que le genere la persona adulta. Entre los tres y cuatro años, siente la necesidad de mantenerse independientemente social y mantienen pocas relaciones sociales. A los cinco años, es capaz de facilitar su ayuda a sus compañeros y compañeras, sintiéndose útil, hospitalario y caritativo para ellos.

Durante la etapa infantil, se van formando y forjando cambios en la identidad social de las niñas y niños. Actúan de forma distinta, hablan en voz alta cuando se encuentran solos y al

estar acompañado, utilizan su lenguaje interior. Todas estas conductas sociales permiten que su desarrollo social se incremente y se adapten a las condiciones de su entorno de manera eficaz.

El desarrollo social implica, por tanto, una serie de procesos sociales que permiten establecer relaciones íntimas de las niñas y niños con su medio circundante. Los factores y componentes que cada uno adquiere en función de las experiencias vividas repercuten en las relaciones establecidas. El niño o niña dependiendo de sus códigos de valores, creencias y experiencias dispone de elementos implícitos que le ayudan a consolidar una formación que expondrá en las relaciones sociales mantenidas a lo largo de su vida. La relación comunicativa que la niña o niño mantiene con la sociedad, sus reglas, códigos y principios facilita la interiorización de ciertas conductas básicas para desarrollar una adecuada convivencia.

El desarrollo social se produce desde el primer momento. En el nacimiento, el bebé es capaz de percibir algunas expresiones sociales. Además, se interesa por buscar contactos con la mirada, gestos y actitudes con las personas de su entorno. A los seis meses es capaz de reconocer a algunas personas de su entorno. Al año puede experimentar la sensación de miedo ante personas desconocidas. Entre los doce y los dieciocho meses es capaz de reconocer a sí mismo. Es recomendable que colabore con hábitos tales como poner y recoger la mesa. A los tres años, es capaz de delimitar nítidamente sus preferencias y gustos, manifestando sus debilidades y gozos. Esta trayectoria permite vislumbrar los cambios sociales que experimenta el niño o niña desde su nacimiento. Algunos de ellos estarán condicionados por aspectos culturales y familiares.

El desarrollo social implica el establecimiento de una adecuada relación entre los distintos miembros de una comunidad. Por ello, a la niña o niño se le deben enseñar unas determinadas pautas o conductas a seguir, tales como normas, hábitos sociales, conductas de control, reglas y principios. Todas ellas, favorecerán su desarrollo integral como persona. Algunas de ellas a nivel práctico son poner y quitar la mesa, colaborar en la casa, respetar turno de palabra, pedir las cosas con educación utilizando las palabras de respeto tales como por favor

y gracias. Todo este tipo de actitudes las van aprendiendo por imitación de sus progenitores mayoritariamente. Por tanto, resulta interesante aplicarles refuerzo positivo cada vez que emite la conducta deseada para que esta permanezca en el tiempo hasta que llegue a convertirse en hábito. Existen otros contextos de socialización en los que el niño o niña interactúa, los cuales son claves para el desarrollo de este tipo de actitudes, tales como el colegio, ludotecas, talleres, campamentos, etc. En ellos, se aprenden pautas sociales que hay que reforzar si se quieren que perseveren durante tiempo en las actitudes de las niñas o niños.

Según Molina (2006), el niño y la niña construyen y se reconstruyen diariamente su concepto de sí mismo, creándose expectativas según sus limitaciones y posibilidades. No alcanzar este autoconocimiento personal implica una sensación de apatía, tristeza, desánimo, abrumándose ante cualquier dificultad. Por ello, desde la infancia se ha de propiciar las situaciones cotidianas necesarias que impidan que los niños y niñas se autolimiten en sus propósitos y desarrollen relaciones sociales satisfactorias.

Resulta interesante señalar que el lenguaje es un instrumento esencial para que se produzcan las interacciones sociales favorables en los contextos en los que se hallan los niños y niñas. El lenguaje facilita aquella transmisión de conocimientos, sentimientos, actitudes, dudas, inquietudes, malestares, etc. El lenguaje es capaz de nutrirse de las relaciones sociales que rodean al acto comunicativo entre los interlocutores y viceversa, promoviendo su ampliación y desarrollo. Un niño o niña que se encuentre en continua interacción lingüística con otros emisores y receptores, amplía significativamente su uso, expresión, manifestación y comprensión del lenguaje. Asimismo, el contacto con otras personas y el aprendizaje que se pueda desarrollar de ese intercambio lingüístico favorece la futura actitud del niño o niña. Si las familias emiten actitudes sociales adecuadas, generalmente los hijos e hijas por imitación las realizará del mismo modo.

Según Ford y Milosky (2008) las niñas y niños que presentan problemas en el lenguaje disponen de menor grado de empatía y habilidades sociales. De hecho, los niños y niñas que

muestran dificultad en el lenguaje son más rechazados por su grupo de iguales. Por tanto, un adecuado uso del lenguaje permite regular la conducta emitida por los niños y niñas (Feldman, 2008). La niña o niño que es capaz de razonar si su comportamiento y actitud en la sociedad es la adecuada o debe modificarla, le permiten adaptarse mejor a las demandas de la situación en ese momento y pertenecer a un grupo social, aspecto muy relevante a esas edades.

No se puede obviar que el acceso temprano a la institución educativa promueve y evita la escasez de recursos y normas que se han podido inculcar en el hogar, desarrollando pautas sociales apropiadas a estas edades (Palacios, Marchesi y Coll, 1999). El centro educativo forma y transmite aquellos conocimientos, técnicas, conductas y valores sociales que en ocasiones, el niño o niña presenta como hándicaps. Por ello, es recomendable la asistencia a Instituciones Educativas que los doten de aquellos recursos sociales que le faciliten su integración en el contexto más inmediato. Se entiende, por tanto, que el lenguaje es una herramienta básica e indispensable para un adecuado desarrollo social e integración en el aula.

A colación con lo anterior, las aportaciones de Santrock (2007) destacan que el desarrollo moral del individuo juzga si lo realizado por el mismo es adecuado o no valorando la idoneidad de la conducta desarrollada. De modo que analiza interiormente si debe cambiar su actitud o mantenerla. Desde la infancia, los niños y niñas comienzan a evaluar sus acciones, disposiciones, gestos, actitudes y valoran las normas establecidas por la sociedad para desarrollarlas, cumplirlas y practicarlas en sus contextos más inmediatos como son la escuela, la familia, ludoteca, etc. A los infantes les resulta muy complicado actuar desde las normas y las pautas de convivencia social predeterminadas. Seguir unas órdenes es complejo para ellos. Entre los tres y cinco años, el autocontrol es extremadamente difícil de dominar. Este tipo de control debe ser corregido por los adultos de su entorno lo antes posible para que la actitud no permanezca en su código social. Un buen lugar para esta función es el centro educativo y, sobre todo el contexto familiar.

Se subraya la importancia de la familia como la entidad socializadora más relevante y poderosa en la formación del niño o niña, aunque si estos presentan múltiples interacciones con

los demás, se verá beneficiado significativamente. Por lo tanto, existen elementos claves para la adquisición de pautas conductuales adecuadas a la sociedad tales como el castigo. Estos facilitan que la niña o niño corrija sus actitudes y no las repitan en el futuro. Para conseguir un óptimo resultado en un castigo, es necesario analizar la situación y explicar las consecuencias que se han desarrollado, para aprender de forma constructiva y eliminar la reaparición de la misma. Razonar con la niña o niño sobre las decisiones tomadas facilita la adquisición de correctas pautas sociales.

Las relaciones sociales se pueden establecer entre los distintos estamentos personales que rodean al niño o niña. Estos son la familia, las amistades y los agentes del centro educativo. La familia, es el contexto de socialización por excelencia en la infancia. La niña o niño adquiere progresivamente los hábitos, valores, inquietudes, creencias, normas y valores que se le inculcan en el hogar. Por orden de prioridad, la familia es la primera entidad social en la que el niño o niña se sustenta, adoptando su código ético, sus normas, conductas y valores. (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001). La familia es la encargada de transmitir aquellos conocimientos, normas de convivencia, pautas de actuación y elementos básicos para propiciar una adecuada convivencia en la sociedad. No se puede descuidar la valiosa función que realiza la familia siendo el pilar básico de educación, crecimiento y desarrollo moral de los hijos e hijas.

La familia es la entidad socializadora por excelencia, la cual ha de ser la responsable de ayudar y prestar su colaboración a los hijos e hijas ante situaciones complejas. Debe transmitir conductas de comportamiento apropiadas ante las situaciones sociales cotidianas que surjan. Ha de inculcar hábitos y valores imprescindibles para su formación integral. Debe solventar las necesidades básicas de los niños y niñas. Se han de evitar las situaciones familiares permisivas que en la actualidad existen debido a la falta de tiempo y los empleos tan agotadores de los progenitores. Debido a esto, las familias se sienten restringidas para permanecer gran parte del tiempo diario al cuidado de los niños y niñas. Es fácil comprobar que los padres o madres regalan demasiados objetos como muestra de su afectividad y no sancionan las conductas no adecuadas. Estas actitudes se han de corregir, ya que no favorecen en la formación del hijo o

hija. En la experiencia pasada de estos padres, se encuentra un modelo autoritario vivido y hasta violento (Céspedes, 2008). Lo recomendable no es regalar tantos objetos o materiales sino corregir aquellas pautas y conductas incorrectas, sancionando en los momentos justos y premiando ante situaciones bien realizadas.

El rol que adopten los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas repercute encarecidamente en su desarrollo social, afianzando conductas adecuadas para la resolución de conflictos y convivencia en la sociedad en la que se encuentran. Son decisivas las pautas de actuación familiares para la futura vida de la hija o hijo.

Expuesto el ambiente más importante para el desarrollo social del niño o niña (la familia), las amistades también influyen de manera significativa en los comportamientos sociales de los infantes. La creación de amistades tiene sus inicios en la etapa infantil siendo clave para la identidad de uno mismo. El niño o niña va forjando su propia identidad, sus inquietudes, sus pensamientos gracias a la interacción con los demás. Los niños y niñas que presentan un número aceptable de amistades actúan en su vida cotidiana con más afecto, mayor implicación y prestan de forma altruista más ayuda a las personas de su alrededor, sintiéndose más colaborativos con los demás. La amistad para los niños y niñas presenta un gran valor, ya que su aceptación por los demás repercute en sus acciones diarias promoviendo un tipo de conductas positivas o negativas.

Otro ambiente social relevante en el desarrollo social del infante es la escuela. Esta es una institución socializadora para la creación de amistades a estas edades. Los procesos de socialización ayudan en el rendimiento académico, la identidad sexual, la futura salud psicológica, el desarrollo de habilidades intelectuales, la superación del egocentrismo, la identidad sexual, la creación de adecuadas actitudes y valores sociales (Báez y Jiménez, 1999). En la misma línea, Schaffer (2002) defiende que las relaciones sociales entre los amigos ayudan a estabilizar la vida social futura de las niñas y niños, creándoles una escala de valores sustentada en pilares emocionales y sociales básicos. A través de los encuentros que se efectúan entre los amigos con diversidad de intenciones, se adquieren valores y destrezas sociales relevantes para el

progreso y crecimiento del desarrollo social. Aprenden a trabajar mediante un aprendizaje colaborativo en el que cada uno aporta sus opiniones y conocimientos, resultando trabajos efectivos y una factible consolidación de actitudes de ayuda y participación.

El desarrollo social se fortalece con la presencia de los amigos. Estos son aquellas personas que acompañan al niño o niña en sus dificultades, alegrías, ejerciendo un papel decisivo en el desarrollo social del niño o niña, ya que existe una alta correlación entre las relaciones de los compañeros y compañeras y la fortaleza o debilidad emocional en la edad adulta. Los amigos o amigas aprenden entre ellos habilidades y conductas que son incapaces de adquirir con los adultos. Las niñas o niños son los mejores evaluadores de las actuaciones de su grupo de iguales, generando una aprobación o rechazo hacia las consecuencias mostradas, con el fin de corregir aquellas mal utilizadas y elogiando las realizadas apropiadamente. Las compañeras o compañeros son los mejores informadores de las actitudes, situaciones, aventuras y comportamientos más adecuados en cada situación vivida, identificándose con las experiencias.

Los entornos sociales pueden ayudar a crear lazos de amistad inquebrantables a través del tiempo. Las amistades para los niños o niñas son imprescindibles e importantes para su desarrollo moral. La escuela es un contexto facilitador del establecimiento de relaciones, permitiendo ayudar en la creación de amistades, realizando actividades extraescolares, complementarias, encuentros entre alumnos y alumnas de diversas edades, etc. El momento del juego es una situación social propicia para el desarrollo y afianzamiento de actitudes adecuadas a cada situación.

Al mismo tiempo, las relaciones sociales que se establecen con los hermanos o hermanas, son otra fuente de desarrollo social para el propio niño o niña. La relación con las hermanas y hermanos suscita situaciones de aprendizaje social de forma continuada. Son pilares básicos en la interacción social para el descubrimiento de uno mismo y para el apoyo incondicional en situaciones adversas. Son los compañeros o compañeras de juego por excelencia. Las relaciones entre hermanas o hermanos establecen situaciones de aprendizaje y ayuda emocional muy

relevante a estas edades. Los hermanos o hermanas mayores cuando se dirigen a los hermanos o hermanas pequeños para explicar algunas situaciones, utilizan frases cortas, elementos clarificadores, adaptándose a su nivel cognitivo. Repiten varias veces el concepto con diferentes palabras y utilizan exageradamente la entonación para captar la atención y persuadir a los más pequeños. Estas estrategias facilitan el desarrollo social, emocional y lingüístico entre ellos. Los hermanos o hermanas son personas de referencia y modelos a seguir entre los hermanos más pequeños.

Finalmente, otro ambiente de socialización que fomenta el desarrollo social del niño o niña es el establecido en el ámbito escolar entre los compañeros, compañeras y profesorado. Según Monjas (2002), el profesorado influye categóricamente en el desarrollo social del alumnado, puesto que son modelos a seguir, controlan las actitudes y vivencias que en la escuela se experimentan. Pasan gran parte de los días juntos, conviviendo y estrechando lazos afectivos y correcciones de tipo social que favorecen su integridad personal futura. Para un alumno o alumna las directrices y normas que el profesorado emite, tiene un gran valor personal. Son sus personas de referencia influyendo en sus pautas sociales y en la forma de resolver conflictos. El pensamiento que le trasmite el profesorado al alumnado presenta gran valor sentimental desarrollando su autoconcepto, motivación, interés y autocontrol en las situaciones cotidianas escolares. El profesorado, por tanto, es el encargado de facilitar ambientes para que el alumnado se encuentre seguro de sí mismo y sea capaz de establecer relaciones sociales apropiadas con sus compañeros y compañeras.

Siguiendo a Droege y Stipek (1993) podemos saber que cada niño o niña en la clase presenta un estatus social. Esta situación puede generar ansiedad y estrés a algunos alumnos o alumnas, mientras que a otros, les propicia una autoestima alta y un liderazgo dominador. Hay compañeros y compañeras que destacan por su generosidad, por su intelecto, por su profesionalidad en la realización de las tareas y el alumnado utiliza su audacia para acercarse al grupo más inteligente y donde las tareas escolares resultan más exitosas. No obstante, hay niños o niñas que suelen ser rechazados por sus conductas de tipo agresivo, egocéntrico, aislado y

apático. Progresivamente, estos perderán la aceptación de los demás para establecer amistades, quedando excluido de los grupos. Al darse este tipo de situaciones, es recomendable llevarse a cabo programas sociales, afectivos y emocionales, de manera que sean capaces de exteriorizar sus sentimientos, emociones y necesidades, resolviendo los conflictos que surjan y estableciendo relaciones interpersonales adecuadas (García - Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

En definitiva, el desarrollo social afecta de manera relevante a la integridad personal del niño o niña. Desde las edades tempranas, se debe propiciar situaciones de intercambio comunicativo y social donde se potencien las habilidades y destrezas básicas para el desenvolvimiento eficaz en el mundo que le rodea. El contexto social familiar es el ambiente por excelencia para inculcarle aquellos hábitos, conductas y pautas sociales que permitan una adecuada relación con las personas de su entorno. El centro educativo, la relación con los hermanos y hermanas, el grupo de iguales impulsan el desarrollo social del niño o niña.

CAPÍTULO 6. LOS HÁBITOS EDUCATIVOS EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA INFANTIL

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

El niño o niña desde su nacimiento, se encuentra inmerso en una organización social y familiar que le permite crecer, comunicarse y desarrollar todas sus potencialidades como ser humano. Por ello, este capítulo versa sobre las influencias que las niñas y niños van adquiriendo a lo largo de infancia logrando una serie de valores, hábitos, destrezas y habilidades que le permitirán un desarrollo integral.

La naturaleza de los hábitos educativos expuestos a lo largo del presente capítulo se delimitan como: morales, conductuales y sociales; ambientales, alimenticios y saludables; de lectura y escritura; tecnológicos y deportivos; cuidado, higiene y autonomía personal. Esta clasificación ha sido diseñada en función del marco teórico elaborado en los anteriores capítulos y de los elementos curriculares del Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre (B.O.E. 4 de Enero) donde se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, aunque las competencias básicas a desarrollar no existen como tal en dicho Real Decreto, ni presentan un carácter prescriptivo.

Según el Decreto 428/2008, de 29 de julio, los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación que componen el currículo para cada una de las áreas de Educación Infantil para segundo ciclo son los establecidos en el Anexo del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y el Anexo de la Orden de 5 de agosto de 2008 que establece las enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El objetivo de los hábitos enunciados en la clasificación mencionada es preparar y anticipar al alumnado durante la etapa de Educación Infantil en las competencias básicas que trabajará durante la etapa de Educación Primaria, según marca el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (B.O.E. 8 de diciembre) donde se establecen las enseñanzas mínimas (Anexo I) de Educación Primaria. La función prioritaria de la Educación Infantil debe ser sentar las bases y los

hábitos educativos necesarios para lograr un óptimo desarrollo integral, social, personal y lingüístico del alumnado para que confluyan aquellos aprendizajes esenciales que facilitan el posterior desarrollo de las competencias básicas manifestadas en el Real Decreto 1513/2006. En relación a esta temática, es conveniente recordar que “la implementación de una formación por competencias es un neo-fenómeno que se está instaurando en el Sistema Educativo Español” (Salmerón, 2009, p.92). Dejando a un lado las diferentes y abundantes definiciones de competencia que se encuentran en la bibliografía, nos fijamos en su raíz etimológica para tenerla presente al desarrollar los hábitos educativos en la infancia y su seguimiento en la etapa de Educación Primaria:

Etimológicamente, “competencia” procede de la raíz griega “ikano”, un derivado de “iknoumai” que significa llegar. “Ikanótis” era el equivalente para competencia, que se traduce como la cualidad de ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Estos términos se vinculan asimismo, respectivamente, con la raíz latina “competens” (el ser capaz) y “competentia” (capacidad). (Sierra, Méndez & Mañana, 2012, p.33)

Las competencias que aparecen en el Real Decreto 1513/2006 son:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

A continuación, se realiza una correspondencia entre los hábitos educativos claves que se han de trabajar en la etapa de Educación Infantil y que deben tener su continuidad en la Educación Primaria.

En primer lugar, los hábitos morales, conductuales y sociales tienen su complementariedad con las competencias: para aprender a aprender, cultural y artística y social y ciudadana puesto que potencian aquellos aspectos culturales, interculturales y creativos que favorecen una adecuada comunicación y representación, desarrollando aquellas habilidades sociales e imaginativas que promueven un propicio entorno para desarrollar el proceso de aprendizaje en la formación de los niños y niñas. En segundo lugar, los hábitos ambientales, alimenticios y saludables se corresponden con las competencias: en el conocimiento y la interacción en el mundo físico debido a la interrelación existente entre los contenidos relacionados con las personas, con la manipulación, la conservación y la intervención con los objetos produciéndose cambios y transformaciones en ellos. En tercer lugar, los hábitos de lectura y escritura se correlacionan con la competencia en comunicación lingüística debido a la analogía existente entre el uso del lenguaje oral como instrumento de comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad y de la vida cotidiana del alumnado. En cuarto lugar, los hábitos tecnológicos y deportivos se relacionan con las competencias: tratamiento de la información y competencia digital y competencia matemática debido a la relación de los contenidos de los números y su aparición en las nuevas tecnologías, contribuyendo a la adquisición de habilidades, destrezas y capacidades básicas adquiridas a través de la manipulación de las nuevas tecnologías y de la práctica de los juegos deportivos desarrollados por el alumnado. La motivación generada por las nuevas tecnologías facilita en el alumnado un aprendizaje por descubrimiento, creativo e innovador. Finalmente, los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal son afines a la competencia de autonomía e iniciativa personal debido a la construcción de la imagen del propio cuerpo, la toma de conciencia de sus posibilidades, limitaciones y control progresivo. Todo esto, permite desarrollar hábitos y

actitudes de organización y cuidado higiénico de su cuerpo, proponiendo nuevas ideas y llevando a cabo metas que le produzca satisfacción personal en cuanto a su cuidado e higiene.

Tabla nº 2. Comparación de los hábitos educativos en Educación Infantil con las competencias a desarrollar en Educación Primaria

HÁBITOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Morales, conductuales y sociales	Competencia para aprender a aprender Competencia cultural y artística Competencia social y ciudadana
Ambientales, alimenticios y saludables	Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico
Lectura y escritura	Competencia en comunicación lingüística
Tecnológicos y deportivos	Tratamiento de la información y competencia digital Competencia matemática
Cuidado, higiene y autonomía personal.	Autonomía e iniciativa personal

Fuente: elaboración propia

El sistema educativo ofrece y recomienda como primordial el aprendizaje de rutinas a edades tempranas, puesto que asegura una educación de calidad desde los tres años, disponiendo de aulas de Educación Infantil habilitadas para tal función. En ellas, se ofrecen múltiples experiencias renovadoras y esenciales para la formación y desarrollo de capacidades en los escolares. Concretamente, se trabajan hábitos educativos que ayudarán en la formación global y armónica de los estudiantes. Se coincide con Zabalza (1996) en valorar a la Escuela Infantil como el marco institucional que proporciona al niño o niña una extensa variedad de estímulos y oportunidades apropiadas. Es una institución formativa y organizada intencionalmente donde se presta un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, intelectuales, éticos, sociales, físicos, corporales, expresivos, ambientales, puesto que la niña o el niño desarrolla su potencial innato. Así pues, en este contexto educativo, el objetivo de la enseñanza infantil se entiende como: “enseñar es saber, crear buenos y poderosos contextos/oportunidades/excusas de aprendizaje, integrando contenidos, proceso y clima de interacción social en torno a las experiencias de aprendizaje... y estableciendo profesional y comprometidamente una integración dialéctica entre currículum, enseñanza y aprendizaje” (Domingo, 2003, p. 6).

En consonancia con lo anterior, la Institución Educativa debe propiciar aquellas experiencias innovadoras basadas en la construcción de costumbres educativas que ayuden a crear una escuela facilitadora de resultados de aprendizaje en el alumnado. Este propósito se aplica en un marco de autonomía curricular para que la toma de decisiones y los compromisos escolares sean llevados a cabo por todos los sectores de la educación, donde predomine el trabajo en equipo y acciones educativas implicando a todos los sectores, llegando a alcanzar una escuela de calidad (Domingo, 2013). De igual forma, “la escuela ha de proporcionar un medio rico de relaciones interpersonales que potencien la comunicación y los intercambios productivos entre compañeros” (Domingo, 2003, p. 9). Todas estas afirmaciones realizadas por el profesor Domingo, revelan la importancia de la Institución Escolar para la consecución de los objetivos didácticos y el logro individual de aquellos hábitos educativos esenciales en la completa formación del alumnado de Educación Infantil.

El trabajo docente diario en las aulas de Educación Infantil conduce a la planificación y desarrollo de experiencias innovadoras educativas que favorezcan el progreso del alumnado. De esta manera y aunando los esfuerzos de todos, se crea una escuela que mejora los resultados para todo el alumnado. Aplicando este enfoque desde un marco de autonomía curricular, con la consolidación de los hábitos educativos desarrollados a través de este capítulo, se puede alcanzar una Educación Infantil digna y ejemplar. Para ello, es necesaria la asunción de compromisos de todos de forma soberana teniendo como referencia las comunidades de aprendizaje, el trabajo en equipo y el compromiso de acciones de supervisión y asesoría por parte de las administraciones competentes (Domingo, 2011). Esta visión educativa favorece un óptimo desarrollo del aprendizaje en el alumnado de Educación Infantil, permitiendo una variedad de posibilidades lúdicas, funcionales y significativas, para que se estimule la curiosidad, motivación e interés del alumnado.

Considerando la importancia de lograr desde la infancia aprendizajes basados en hábitos educativos y siguiendo las aportaciones de Gil (2003), resulta necesario generar situaciones didácticas que provoquen la estimulación del proceso evolutivo y madurativo del niño o niña

desde la escuela infantil. Por tanto, en este capítulo se señalan aquellos hábitos imprescindibles en la infancia, resaltando su importancia y presentando los mecanismos necesarios para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas primeras rutinas y destrezas aprendidas por el alumnado en el centro escolar fortalecerán su personalidad y posterior desarrollo.

2. NATURALEZA DE LOS HÁBITOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La primera cuestión que se aborda es dar respuesta a qué entendemos por “hábito”. El término “hábito” etimológicamente procede del latín “habitus”. El hábito según el diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2006) se define como: “el modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes u originado por tendencias instintivas” (DRAE, 2006, p. 756).

Siguiendo una línea común y aludiendo a la *Ética Aristotélica*, se puede entender que las virtudes y los vicios son hábitos, correspondiéndole a cada virtud dos vicios, uno por exceso y otro por defecto. Aunque el hábito se adquiere por repetición de una conducta, termina por convertirse en una posesión permanente, siempre y cuando se produzca un esfuerzo consciente y voluntario por parte del individuo que lo ha adquirido.

Teniendo en cuenta las actuales concepciones psicopedagógicas, se podrían definir los hábitos como el conjunto de habilidades que posibilitan la adaptación del niño o niña al medio en el cual se encuentran inmersos. Para ello, es necesaria una adquisición de las competencias necesarias para responder a los requerimientos complejos que la vida en sociedad demanda. La frecuencia exigida por determinados comportamientos en la interacción social facilita la adquisición de comportamientos y acciones que posteriormente, se convierten en hábitos. Estos se forman a través de la repetición de actos iguales, de un entrenamiento por parte del sujeto o creándose un aprendizaje originado por tendencias instintivas propias del ser humano, dominando su propia voluntad para alcanzar aquello que se persigue.

Otra aportación interesante facilitada por Sánchez (1998) es la que define los hábitos de vida como aquellas formas adecuadas de actuar tanto a nivel individual como grupal, añadiendo la repercusión a nivel saludable que puede ocasionar. Se deben conducir los hábitos de los niños

y niñas hacia la consecución de una nutrición equilibrada, la práctica regular de ejercicio, una relación respetuosa con otras personas y con el entorno, la regulación de un horario de sueño y vigilia y la supresión de aquellos hábitos perjudiciales para la salud como pueden ser los estimulantes, carencia de vitaminas, contaminación ambiental, ya que estos factores impiden el desarrollo de una apropiada vida saludable.

Es vital la formación de hábitos a edades tempranas, ya que si nos centramos en el marco educativo la principal finalidad es la formación integral de la persona, es decir, el desarrollo armónico de todas sus dimensiones (física, psíquica, social y profesional) en relación con diferentes valores (justicia, solidaridad, libertad, creatividad...). Así pues, la Educación Infantil pretende mejorar la calidad de vida de los alumnos y alumnas inculcándoles valores, hábitos, normas, un código ético y moral para su formación integral. En este sentido, los autores del Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI defienden que la “educación integral” debe construirse sobre cuatro pilares o principios básicos (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Todos estos pilares se refieren a la formación de ciudadanos y ciudadanas desde las más tempranas edades desarrollando habilidades, valores, conductas y hábitos en la Institución Escolar unida con la Institución Familiar.

En la misma dirección, el profesor Domingo (2013) manifiesta que en la enseñanza:

No todo vale, o no todo debe valer. Deben existir unos referentes mínimamente claros de hacia dónde se quiere caminar. Y contar con apoyos para no descaminarse ni desfallecer. Norte, proceso y una buena mochila para andar el camino, orientados, arropados, ilusionados y con los otros. (p. 14)

Por ello, es necesario qué tipología de hábitos educativos han de inculcarse desde la etapa de Educación Infantil orientándose hacia una enseñanza ecuánime y justa donde se sustenten unos principios y orientaciones claras pedagógicas, ya que no todo vale como muy bien indica Domingo (2013).

Por tanto, una vez delimitado conceptualmente el término hábito y sus implicaciones educativas, se puede atender a la naturaleza de los hábitos educativos en la etapa de Educación Infantil. Entre ellos se destacan, atendiendo a su naturaleza y exponiendo los aspectos más representativos, los siguientes cinco grandes bloques, que pasamos a desarrollar. Esta clasificación ha sido creada en función de los capítulos 1, 2, 3, 4 y 5 del marco teórico previo, el Real Decreto 1630/2006, el Decreto 428/2008 y la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (como se ha citado en la introducción de este capítulo).

- Hábitos morales, conductuales y sociales
- Hábitos ambientales, alimenticios y saludables
- Hábitos de lectura y escritura
- Hábitos tecnológicos y deportivos
- Hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal

Se expone a continuación la figura nº 1 que representa la importancia de los hábitos en la vida ordinaria del alumnado. La asimilación de los hábitos educativos evita la dependencia de otras personas y el determinismo biológico. Su adquisición favorece la independencia personal en el contexto en el que se encuentra inmerso. Por tanto, el mejor momento para que el alumnado los adquiriera es durante la infancia.

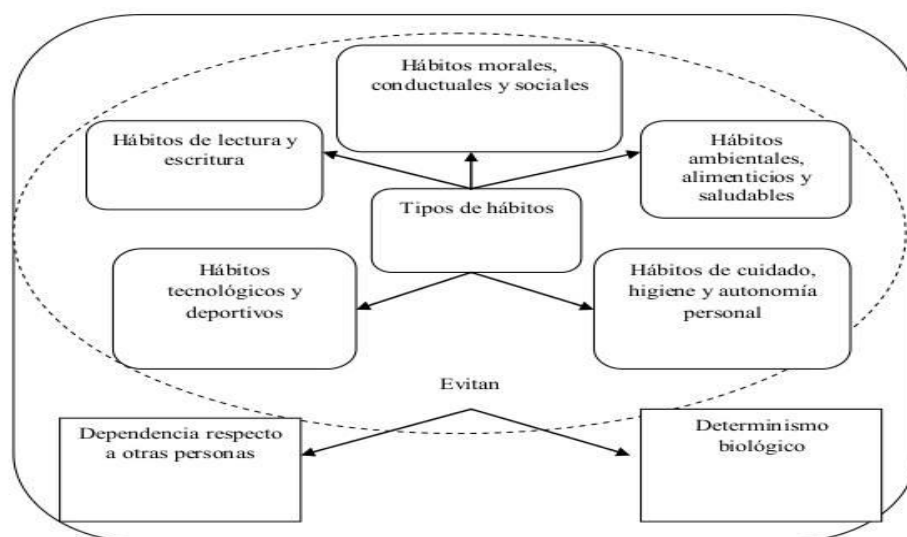


Figura nº1: Hábitos incluidos en el currículum de Educación Infantil

Fuente: Elaboración propia

El trabajo con los hábitos supone una planificación en el ámbito de la programación didáctica, planificación que va secuenciada en orden a los tópicos que se siguen en las unidades didácticas y adecuadas a la madurez del niño y temática de las mismas. El desarrollo de los hábitos en el alumnado supone en el profesorado: observar, escuchar y acoger; además de proceder con una conducta coherente y estable (el profesorado es referente del alumnado). Pero el desarrollo de hábitos no se sustrae al principio de contextualización a la cultura, a la madurez y a los conocimientos que tiene el niño o la niña; por consiguiente, se parte de sus posibilidades y con disposición comprensiva por parte del profesorado. El respeto a la iniciativa del alumnado en sus actuaciones favorecerá su autoestima y reflexionando conjuntamente con él o ella sobre las posibles causas de los intentos fallidos, hará un uso continuado del lenguaje, con el fin de dar sentido y significado a lo que hace la niña o niño. Todo esto, sugiere que el proceso de aprendizaje de los hábitos educativos en el alumnado es una tarea compleja que conlleva implicación personal, familiar y social. La enseñanza y el aprendizaje en estos tres ámbitos se encuentran ligados aunque “enseñar y aprender son dos términos correlativos, pero no causales,

en el sentido determinista de la expresión” (Pérez, 2003, p.126). Tanto la función del que enseña como del que aprende deben encontrarse en un marco coordinado para que el resultado sea el óptimo. Los hábitos educativos al trabajarse de forma coordinada en los contextos culturales, familiares y educativos cobrarán un sentido mayor y su asimilación por parte del sujeto será mejor y perdurable en el tiempo. No obstante, una plausible forma de enseñar a trabajar los hábitos educativos en el aula de Educación Infantil puede ser a través de la creatividad de situaciones nuevas que permitan interiorizar de forma significativa el aprendizaje realizado por el propio alumnado y dirigida por el docente. Así pues, “la tradición creativa da mucha importancia a que el alumno encuentre significados que iluminen su proceso de aprendizaje” (Sierra y Pérez, 2007, p.560).

Enumerados los aspectos precedentes sobre nuestra concepción de hábito y planteados algunos principios de procedimientos para intervenir, es más que conveniente reflexionar sobre las aportaciones de la literatura en relación a los cinco tipos de hábitos que se pueden considerar clave en la Educación Infantil.

2.1. LOS HáBITOS MORALES, CONDUCTUALES Y SOCIALES

Los hábitos morales, conductuales y sociales comprenden aquellas pautas, gestos y conductas permanentes en el tiempo que ayudan a elaborar los propios rasgos individuales de forma inherente en cada alumno o alumna. Simultáneamente, la niña o el niño se sienten partícipes con el grupo social que le rodea, con sus valores y la cultura en la que se encuentran inmersos.

2.1.1. LOS HáBITOS MORALES

En primer lugar, se desarrollan los hábitos morales. Estos manifiestan aquellas acciones y conductas dignas de cualquier ser humano no mermando su aplicación por parte del profesorado en el proceso de aprendizaje del alumnado. Estas costumbres sociales implican la comprensión y

el conocimiento de las realidades y situaciones sociales que existen en el medio más próximo del alumnado, contribuyendo con sus acciones a la cooperación, mejora y responsabilidad de las normas sociales establecidas. El comportamiento de sus acciones ante dichas situaciones se encuentra determinado por el aprendizaje diario de las normas que aprende tanto a nivel familiar, escolar como social. Todo este tipo de valores, hábitos, rasgos, decisiones y responsabilidades, permite al alumnado sentirse parte activa de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Para alcanzar este tipo de costumbres, el profesorado debe planificar y proponer aquellas actividades que potencien este tipo de enseñanzas (normas, actitudes adecuadas a las situaciones, saludos, despedidas, pedir las cosas por favor, despedirse adecuadamente, ser justos, coherentes en sus acciones, etc.), ya que considera que su asimilación por parte de los estudiantes facilitará su proceso educativo a largo plazo. El aprendizaje dirigido y las emociones resultantes de ese aprendizaje se encuentran ligadas para beneficiar la tarea educativa (Sellarés, 2013), dato interesante para el proceso educativo infantil.

Las pautas morales que cada estudiante percibe a través de las enseñanzas del entorno educativo ayudan a la construcción de su compilación de valores tales como la justicia, igualdad, ayuda a los demás, apoyo a los más débiles, fraternidad, concordia, respeto, tolerancia, solidaridad, etc. Por ello, resulta necesaria la formación en conductas morales desde pequeños, de modo que interioricen dichos valores que guíen un estilo propio de vida en la sociedad. Con este tipo de ejercicios personales y grupales su bienestar personal y de las personas que los rodean se verá beneficiado, generando una sociedad más justa y equitativa. Siguiendo las aportaciones de Van Haaften, Wren y Tellings (2001) se pueden señalar las siguientes líneas que manifiestan la moralidad innata que poseen los infantes:

Según la investigación llevada a cabo en las últimas dos décadas, los niños son seres bastante morales desde la más temprana infancia y muestran tener una empatía, una conducta dirigida a los otros y una conciencia de las normas mucho mayores de lo que se había pensado anteriormente. (p.11)

La infancia es un período clave en el cual se gestan los aspectos morales de los escolares,

y no se pueden mermar su importancia debido a la escasa edad que presentan. Desde que nacen son seres que perciben, sienten, interpretan, juzgan, valoran, etc. Y, como tal, se les ha de ir dirigiendo en su comportamiento. Para ello, el entorno juega un papel relevante en este aprendizaje moral tanto en el contexto educativo, social como familiar (Esteban, 2012). El estudiante debe ser dirigido por los adultos para lograr aquellos adecuados hábitos morales en sus actos personales con acciones y reflexiones del tipo ¿es esto correcto?, ¿sigo una buena dirección?, ¿actúo de la mejor forma posible?, etc. Con este tipo de reflexiones, se orientan a los niños y niñas en la práctica activa de hábitos.

2.1.2. LOS HáBITOS CONDUCTUALES

En segundo lugar, se presentan los hábitos conductuales. Estos se entienden como aquellas acciones realizadas por el sujeto que determinan su comportamiento ante situaciones y que permanecen a lo largo del tiempo. Se encuentran avalados por recientes estudios tales como Bravo y Herrera (2011) que defienden la necesidad de descubrir cuanto antes, los problemas y necesidades conductuales acontecidos en las aulas para proponer su resolución. Advierten que la prevención es la mejor actuación que se puede desarrollar para potenciar adecuados hábitos en sus acciones deshonestas y corruptas. Se desemboca en este tipo de situaciones conflictivas en las aulas debido a la falta de interiorización de hábitos conductuales apropiados desde las primeras edades. Si se trabaja en esta línea con rigor y seriedad en la infancia, gran parte de las conductas beligerantes quedarían anuladas. La resolución de conflictos educativos de forma democrática facilita la convivencia en los centros escolares, favoreciendo un óptimo proceso de enseñanza entre los diferentes sectores educativos. Para conseguir este fin, se han de proponer prácticas y pautas preventivas conductuales desde el inicio de la escolaridad.

No obstante, los aspectos conductuales y cognitivos han de ser la esencia de toda educación para poder convertir a los pequeños estudiantes en adultos virtuosos capaces de alcanzar una integridad físico y mental positiva (Gutiérrez; Escartí y Pascual, 2011). Las

destrezas y comportamientos que observa en los adultos el alumnado repercuten significativamente en sus propias acciones. Este hecho pone de manifiesto la importancia de inculcar adecuados hábitos en la conducta del alumnado desde el contexto educativo.

2.1.3. LOS HÁBITOS SOCIALES

En tercer lugar, se alude a los hábitos sociales. Estos engloban aquellas cualidades, comportamientos y conductas que el ser humano desarrolla para poder sentirse integrado en la sociedad en la que se encuentra inmerso. Estos hábitos promueven la importancia del bienestar de los demás. Es tarea de la etapa de Educación Infantil suscitar actividades y costumbres prosociales para alcanzar dicho fin. Se deben evitar aquellas conductas individualistas de las niñas y niños, ya que los aleja del sentido de la integración y comunicación real de la sociedad.

La promoción de actitudes ciudadanas y la potenciación de virtudes propias del alumnado deben trabajarse desde la etapa infantil integrándose en el currículum escolar mediante la repetición, el esfuerzo del estudiante y el dominio de su propia voluntad, ya que estas repercutirán en sus respuestas ante las vicisitudes y acontecimientos que la sociedad le ofrece. Las formas de actuar, las costumbres y los comportamientos de cada niño o niña repercuten significativamente en su relación con los demás. Por ello, desde las edades más tempranas se deben introducir aquellos hábitos sociales que dirijan los comportamientos hacia la integridad de la persona, resaltando la responsabilidad y las obligaciones particulares de cada estudiante. Por tanto, este tipo de hábitos se pueden entender como aquellas actitudes generadas por el individuo ante situaciones cotidianas y de respeto hacia los diferentes sectores de la sociedad. Ejemplos de ellos se pueden apreciar desde un saludo, mostrarse agradecido ante las conductas generosas de otras personas, la ayuda a personas mayores, pedir las cosas “por favor” , “gracias”, ayudar de forma altruista, ser empáticos, ponerse en el lugar de los otros, ser educados, etc.

En la actualidad es un tema muy estudiado debido a su relevancia en la convivencia de la sociedad, y en concreto, por el tema que nos atañe, en los centros educativos. Existen serios

problemas en el comportamiento del alumnado como consecuencia de la ausencia de normas, valores o hábitos, actitudes que traen consigo desde los hogares antes de su incorporación a las aulas, situaciones que impiden un adecuado desarrollo global del estudiante con respecto a la sociedad. Por tanto, el sistema educativo, concretamente desde la Educación Infantil, ha de inculcar y preocuparse de promover aquellos hábitos virtuosos y sociales que ayuden a la adquisición de estos hábitos para eliminar las conductas indeseadas convirtiéndolas en deseadas desde las edades más tempranas. Para conceptualizar dichos hábitos, se recurre a las aportaciones realizadas por Seijo, Novo, y Mohamed (2012), las cuales exponen la importancia de alcanzar habilidades sociales para adquirir aquellas conductas útiles para comunicarnos y relacionarnos con las personas del entorno diario.

La importancia de la adquisición de las habilidades sociales por parte de un individuo, radica en la necesidad de mantener con los demás una relación interpersonal en la que se manifieste de manera cómoda y adecuada. El ser humano es social por naturaleza y necesita tener una estrecha relación con el ambiente social en el que se encuentra. El ser conscientes en la vida de que el comportamiento que manifiesta uno mismo y el que muestra para con los demás puede ser cambiado, así como conocer los medios para que esto se produzca, hace que se dé más importancia a la adquisición de las habilidades sociales y sobre todo a su entrenamiento. (p.231)

Siguiendo la misma trayectoria, existen investigaciones realizadas en el campo de los hábitos sociales que demuestran que los niños y niñas a los tres años poseen la capacidad de distinguir las diferencias raciales y desarrollar actitudes negativas y prejuicios hacia grupos en particular (Ayers, 2004), afectando este tipo de conductas a su comunicación con el medio social (Mundine y Giugni, 2006). Esto implica la imperiosa necesidad de crear situaciones socio-educativas adecuadas que eliminen este tipo de prejuicios raciales, de forma que se consoliden hábitos apropiados de interacción social desde el contexto escolar hasta extrapolarlos a los diferentes ámbitos de actuación del alumnado. Así, se consigue el logro de actitudes beneficiosas del alumnado de tres a seis años.

La familia es una entidad que goza de los resultados de este tipo de aprendizajes si siguen las mismas directrices que el ámbito escolar. No obstante, resulta interesante que la familia se implique activamente en la necesidad de formar a sus hijos e hijas en conductas y habilidades sociales que favorezca un sistema educativo exitoso y una vida feliz para el alumnado (Farrel, Tayler y Tennent, 2006). Por ello, en la etapa infantil se deben potenciar aquellas “estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida para que sea posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta” (Tedesco, 2010, p. 30). En definitiva, “es en la primera infancia donde las oportunidades sociales, económicas y culturales nos igualan o diferencian” (Castañeda, 2010, p. 32). Así pues, se debe considerar la Educación Infantil como la etapa idónea para formar hábitos que ayuden a conseguir un equilibrio emocional y social de los escolares.

Los niños y niñas son seres sociales por naturaleza. Aprenden a convivir desde el momento que forman parte de una entidad o grupo social como puede ser la familia, los amigos, el entorno educativo, etc. Tanto las diferentes funciones y responsabilidades que los estudiantes adquieren paulatinamente como los derechos humanos, de equidad, la diversidad de idioma, la cultura y los valores son parte de ese aprendizaje social que van interiorizando. Desde el momento del nacimiento, el bebé es capaz de sentirse desconsolado sino recibe una respuesta social por parte de las personas de su entorno (Hoffman, 2002). De ahí, la extrema importancia por parte de las personas que lo rodean, de suministrarles respuestas afectivas, sociales y cognitivas. Hoffman (2002) destaca que todos los seres humanos desde su nacimiento necesitan del contacto e interacción social. Por ello, la extrema importancia de las rutinas, hábitos y muestras sociales ya que el bebé se siente protegido y amparado por los adultos tanto en su educación como en su apego y bienestar personal.

Las investigaciones realizadas en este ámbito sugieren que, durante los tres primeros años de vida se produce de forma significativa y decisiva el desarrollo del cerebro y la inteligencia. Es el momento idóneo para ofrecer oportunidades significativas a los niños y niñas de modo que desarrollen relaciones entre sí, con los docentes y con las personas de su entorno. Este tipo de

actitudes sociales se debe ejecutar de forma paciente, calmada, cuidadosa, sosegada y reflexiva, ya que “todo aprendizaje tiene lugar primero dentro de la relación de cuidado ofrecido a un bebé” (Mahon y Rockel, 2001, p. 30).

La escuela de Educación Infantil ha de establecer aquellas condiciones necesarias que favorezcan la implicación de las niñas y niños con sus iguales a través de las relaciones sociales. Para ello, se pueden planificar situaciones educativas que potencien los intercambios comunitarios y sociales tempranos mediante actividades en grupo y por parejas, juegos simbólicos, cuentos, rutinas colectivas, visionado de fragmentos educativos, actividades manipulativas, interactivas o representativas. A través de las mencionadas actividades, los hábitos sociales aumentan progresivamente facilitando la comunicación interpersonal y evitando posibles conflictos que puedan surgir. De este modo, el alumnado crea de forma interna, única e intransferible, aquellos patrones y expectativas personales que le permiten relacionarse con sus compañeros y compañeras. La capacidad para entender y descubrir las emociones de los otros permite a los escolares ampliar su círculo de amistades y sentirse plenos por formar parte de la sociedad que integran.

Resulta interesante resaltar que la educación de los comportamientos sociales se dirige a crear en los estudiantes un conjunto de habilidades y destrezas morales consideradas como positivas y deseables, propias del buen ciudadano, de modo que les motiven a actuar correctamente en futuras situaciones similares. En esta etapa infantil, el propósito de la educación es formar hábitos del carácter, entendidos como aquellos valores operativos que se manifiestan en las pautas individuales del propio comportamiento, tales como compartir con su grupo de iguales, mostrar actitudes prosociales, favorecer un clima de clase que funcione democráticamente, resolver los conflictos con los compañeros y compañeras correctamente, siguiendo las instrucciones y actuaciones mostradas por el profesorado.

La infancia es el período en el que el alumnado se encuentra preparado para interiorizar de forma consciente cómo actuar con el resto de personas de su entorno. Se encuentra dispuesto

a recibir todas aquellas conductas morales a través de la observación, visualización, práctica de los valores y comportamiento propios de su cultura, familia y sociedad. (Nixon y Aldwinkle, 2005). Este aprendizaje debe ejercitarse de forma progresiva, regular y continuada, para que posteriormente sean adquiridos como hábitos propios del niño o niña. Con las experiencias sociales que el contexto les suministra a los escolares, desarrollan su comprensión del mundo social a través de un largo proceso de construcción personal. Ellos utilizan lo que ven como base para la construcción de una comprensión de cómo las personas se tratan entre sí y cómo deben actuar en situaciones similares (Carlsson-Paige y Lantieri, 2005). En esta etapa, la elaboración y la comprensión cultural y racial son fundamentales en la formación de actitudes hacia la diversidad y la diferencia, apareciendo los prejuicios también de forma muy temprana en la vida (Swiniarski y Breitborde, 2003).

Finalmente, se señala que para alcanzar una interiorización de los hábitos morales, conductuales y sociales por parte del alumnado, es necesario propiciarlos desde la infancia por los diferentes agentes que acompañan en el crecimiento de los niños y niñas. Tanto el ámbito familiar, social como educativo son imprescindibles para la temprana formación y desarrollo de estos hábitos con el fin de formar ciudadanos justos y virtuosos. Las situaciones cotidianas que rodean al infante son su fuente de aprendizaje. Por ello, los adultos han de ser extremadamente cuidadosos y respetuosos en sus acciones morales, conductuales y sociales, ya que tienden a ser imitados por los más pequeños.

2.2. LOS HáBITOS AMBIENTALES, ALIMENTICIOS Y SALUDABLES

Los hábitos ambientales, alimenticios y saludables deben promover la cooperación mutua de los diferentes grupos sociales implicados en todas las etapas educativas para alcanzar decisiones unificadas y productivas (Foro Internacional ONG y MMSS, 1994). Estos hábitos se presentan unidos por las características similares que presentan entre sí, aunque aparecen clasificados en subapartados debido al contenido implícito que cada uno de ellos tienen (de forma aislada) para la formación global de los hábitos educativos en el estudiante. Por ello, se

muestran los aspectos más relevantes de cada uno por separado.

2.2.1. LOS HÁBITOS AMBIENTALES

En primer lugar, hacemos referencia a los hábitos ambientales en Educación Infantil, los cuales pretenden conseguir la participación de todos los niños y niñas para mantener el entorno en óptimas condiciones. Para ello, los docentes deben propiciar aquellas actividades y situaciones educativas que fomenten la sensibilización, interiorización y consolidación de pautas y conductas ambientales correctas, tomando como medidas las siguientes: el reciclado, la evitación de un consumismo desmesurado, el uso adecuado del agua, energía, evitar la contaminación acústica, climática, etc. Se deben reforzar aquellas actitudes y valores necesarios que permitan proteger y mejorar el medio ambiente desde las actuaciones individuales de los escolares, disponiendo del asesoramiento personalizado por parte de los docentes.

No obstante, la integración de valores ambientales conlleva un verdadero desafío para la educación ambiental y para el verdadero sentido de la educación (Losito y Mayer, 1995). Este propósito medio ambiental supone un reto a los valores de la sociedad contemporánea (Bifani, 1990), ya que nos encontramos en una sociedad consumista y, en ocasiones, alejada de las apropiadas actitudes para lograr una visión sostenible de la educación ambiental.

Todas estas actuaciones previamente descritas (cuidado del entorno, reciclaje, moderación en el consumo eléctrico...) deben ser llevadas a cabo mediante la iniciativa, actividad, acción y participación del alumnado, intentando descubrir, indagar y profundizar en las posibles soluciones que pueden utilizarse para los problemas ambientales. Esto requiere la consolidación de hábitos individuales, entrenamiento, la definición de objetivos, contenidos, metodología y planificación de actividades específicas para trabajar las actitudes y los comportamientos desde el entorno educativo. Implica, por tanto, la participación activa de la comunidad educativa, la auto-reflexión de los problemas existentes y la colaboración de cada uno para mejorar el medio ambiente desde sus actuaciones propias. Para profundizar en este tipo

de actitudes ambientales debemos establecer una estrecha relación entre la actitud que mostramos y la conducta que desarrollamos (Lucas, 1991). No se trata sólo de manifestarlo verbalmente sino como figuras representativas para los escolares, actuando con nuestro ejemplo diario como educadores. De esta forma, alcanzamos una imagen y figura a seguir imprescindible como modelos representativos para el alumnado, generando una enseñanza basada en valores que analizan la realidad e involucran a los estudiantes en una nueva ética más global, sostenible y relacionada con el entorno que les envuelve.

Siguiendo las aportaciones de Kolybine (1993) “el papel de la educación ambiental en la gestión medioambiental ha sido frecuentemente percibido con toda claridad, en teoría, pero es menospreciado en la práctica” (p.137), sugiere que todos estos aspectos teóricos se pueden alcanzar. El modo es comenzar desde las edades más tempranas, inculcando apropiados hábitos ambientales a través de un proceso continuo y permanente. La educación ambiental debe entenderse como aquella cooperación mutua y equitativa de los grupos sociales implicados en todos los niveles y etapas de los procesos de decisión (Foro Internacional ONG y MMSS, 1994), siendo el comienzo en la Educación Infantil.

En la misma línea, algunos autores se han ocupado de elaborar actividades interesantes de Educación Infantil sobre el reciclaje, el adecuado consumo, la evitación de cualquier tipo de contaminación y la planificación de programas de recogida de residuos contaminantes para conseguir un óptimo desarrollo sostenible. Desde este tipo de propuestas metodológicas, los docentes introducen hábitos adecuados ambientales en los primeros momentos educativos (Bohera, Piñol, Freixenet, Seix, Lilomós y Sadurní, 2010). Con este tipo de iniciativas se pretende manejar adecuadamente los residuos del entorno de forma sostenible con el medio ambiente, dando prioridad a la reducción en el volumen de residuos generados por las inadecuadas conductas (Estivill y Domènech, 2008). Todas estas acciones permiten cuidar el medio ambiente a través de las prácticas individuales formándose convenientes hábitos en su educación.

La interiorización de hábitos ambientales pretende ser concebida como una educación permanente y continua, entendida como aquel proceso que se inicia en los primeros años escolares y que no debería concluir jamás (Otero y Bruno, 2009). Se trata, por tanto, de un proceso a lo largo del ciclo vital no cerrado para que se forjen nuevas estrategias y perspectivas. La educación ambiental no debe trabajarse sólo desde la Educación Infantil sino que han de extrapolarse a todas las áreas del currículo y todas las etapas educativas. Sin embargo, en el ámbito educativo, la presencia de hábitos ambientales se pueden advertir en otras áreas no convencionales, tales como los temas transversales o las nuevas materias denominadas de la forma “Educación para....” (Perrenoud, 2012). Este tipo de enseñanzas se entienden como competencias que no pueden observarse directamente sino a través de las acciones y actuaciones del alumnado. El desarrollo de hábitos ambientales se encuentra en aquellas actividades centradas en la prevención del medio ambiente, en la observación, análisis, clasificación, innovación y toma de decisiones que se realizan continuamente por los escolares ante las diversas situaciones cotidianas del entorno.

Asimismo, se puede destacar las aportaciones de Freire (2011) quien señala que la Educación Infantil es una etapa clave para fomentar la interacción del alumno o alumna con el mundo físico, coordinando las capacidades humanas como la intuición, las emociones y la sensibilidad con el paisaje y el entorno más inmediato. Esta relación del escolar con la naturaleza promueve una actitud positiva, no imperfecta de la ecología, favoreciendo el desarrollo de una auténtica conciencia medioambiental. Esta autora considera que es en la infancia el mejor momento para inculcar una auténtica conciencia ecológica, basada en la fuerza emocional que nos vincula con la vida. Siguiendo la misma línea, García (2009) coincide en señalar que la etapa de Educación Infantil es idónea para la creación de hábitos y su formación en el alumnado, con tareas tales como no tirar basura al suelo, consumir los recursos adecuadamente, reciclar, no contaminar, reparar los objetos, respetar los animales y plantas, controlar el consumo de luz y agua..., siendo estas acciones relevantes para la formación completa y futura del alumnado. Las actitudes y las conductas que se pretenden que los escolares adquieran deben aplicarse desde su

círculo más inmediato a través de rutinas y normas de convivencia que impliquen su total interiorización, favoreciendo el medio ambiente.

Estas iniciativas medio ambientales ayudan al desarrollo madurativo de los infantes como señalan Jiménez y Laliena (1992), ya que se producen complejas interacciones entre los constituyentes biológicos de la persona y la experiencia que este recibe del medio físico y social. Estos datos alertan de la absoluta necesidad que tiene el alumnado desde la Educación Infantil de potenciar y ejercer este tipo de hábitos en sus actividades diarias.

Las tendencias actuales defienden que los hábitos ambientales en la etapa de infantil son eficaces a largo plazo y defienden que la elaboración y planificación de actividades propias para la adquisición de estos hábitos favorece las conductas positivas hacia el medio ambiente. Algunas iniciativas imprescindibles en la infancia son: el reciclaje y sus propiedades, colaborar para un buen desarrollo sostenible, crear programas de recogida de residuos, planes medioambientales, etc., en definitiva, se trata de introducir aquellos hábitos adecuados en las rutinas de cada uno de modo que fomenten la participación con medio ambiente desde las edades más tempranas (Bohera et al., 2010). La obtención de estos hábitos implica una serie de aplicaciones prácticas y didácticas que produzcan la interiorización de hábitos de consumo para defender la reducción del consumo innecesario, la reutilización de los materiales y el reciclaje de todos aquellos elementos que se puedan recomponer. El objetivo prioritario es establecer hábitos generales que permitan moderar el consumo responsable de agua, electricidad, productos, etc. desde las edades más tempranas. Actitudes para el desarrollo de este objetivo son: mantener una alimentación equilibrada, reciclar los envases según su composición (envases, material orgánico, vidrio, papel, etc.), evitar la contaminación acústica, utilizar productos reciclados y reutilizados, etc. La formación de estos hábitos pretenden dotar de estrategias esenciales al alumnado con el fin de manejar productos que sean más beneficiosos con el medio ambiente y reducir los residuos generados por la población mediante el logro de un medio ambiente sostenible (Estivill y Domènech, 2008).

2.2.2. LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS

En segundo lugar, se exponen los hábitos alimenticios. Este grupo de hábitos se encuentra incluido en este epígrafe debido a la relación tan íntima que existe entre la salud, el medio ambiente y la alimentación. El mantenimiento de una alimentación sana y equilibrada favorece un buen estado de salud. La interacción de los estudiantes con el medio ambiente provoca un bienestar personal que favorece el estado general del alumnado.

La alimentación se considera imprescindible para un completo desarrollo general de los niños y niñas siendo el sustento de su organismo. Gracias a un estado de alimentación equilibrado, el alumnado puede desarrollar las tareas escolares con normalidad. Su déficit en nutrientes repercutirá en la eficacia de las actividades encomendadas. La infancia es la etapa clave para conseguir que el alumnado adquiera unos hábitos alimenticios apropiados que cambiará difícilmente a lo largo del tiempo. Se debe enseñar mediante el propio ejemplo del adulto de forma activa y olvidar la enseñanza meramente a través de la teoría. (Requejo y Ortega, 2000).

Las costumbres nutritivas del alumnado determinan notablemente su crecimiento, siendo este considerado como un proceso biológico complejo que consiste en un aumento de la masa corporal. Estos datos arrojan la inmensa importancia que requiere la alimentación en los escolares durante la infancia, ya que repercutirá a lo largo de todo su ciclo vital. Los estudiantes se encuentran en continua formación y aprendizaje, dato que implica que una preparada formación en nutrición facilita los procesos de crecimiento de un modo normal y organizado. Además, uno de los fines educativos infantiles es conseguir que las niñas y niños crezcan sanos y su desarrollo general siga una trayectoria equilibrada evitando enfermedades peligrosas como la obesidad o hipertensión arterial (Mena, Faci, Ruch, Aparicio, Lozano y Ortega, 2002). En estos aspectos, la escuela infantil juega un papel categórico puesto que tiene el deber de educar en esta perspectiva alimenticia saludable.

El objetivo general de vivir conforme a estos valores exige mantener un equilibrado patrón conductual saludable, en consonancia con los determinantes que la sociedad en la que nos encontramos inmersos prevalezca, eliminando los nocivos y fomentando los saludables. El contexto educativo ejerce una influencia significativa para alcanzar dicho objetivo, ya que una de las prioridades de la Educación Infantil debe ser proporcionar aquellos recursos que promuevan la incorporación de hábitos alimenticios en los escolares. Así pues, resulta conveniente que tanto la institución familiar como la educativa incentiven al alumnado en la adopción de medidas alimenticias sanas y beneficiosas para el organismo, interiorizando hábitos nutricionales correctos para alcanzar una adecuada dieta que permanecerá a lo largo del ciclo vital (Story, Lytle, Birnbaum y Perry, 2002). Estas directrices favorecerán el desarrollo y crecimiento del niño o niña.

2.2.3. LOS HÁBITOS SALUDABLES

En tercer lugar, se alude a los hábitos saludables. Se ha considerado conveniente separarlos de los anteriores (alimenticios y medio ambientales) para explicar de forma detallada sus propias características sabiendo que los tres se encuentran íntimamente interrelacionados.

El estado de salud de los estudiantes se ha de cultivar desde las edades más tempranas para alcanzar la edad adulta con normalidad. La salud se encuentra unida con factores tales como el nivel educativo, la economía familiar y la calidad de vida que reciba el alumnado.

Existe una preocupación generalizada en los diferentes sectores de la comunidad educativa por inculcar hábitos saludables desde la infancia, ya que estos fomentan el equilibrio emocional y el desarrollo personal a nivel bio-psico-social (Rodrigo, Maíquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004). Para ello, los organismos competentes educativos planifican diferentes programas que facilitan el acceso a la información y se exponen los hábitos saludables a desarrollar desde el inicio de la etapa de Educación Infantil.

La educación para la Salud es entendida como aquel conjunto de actividades, tareas e informaciones que proporcionan asesoramiento útil para que las personas que deseen estar sanas dispongan de los elementos necesarios para conseguirlo. Las aportaciones emitidas por la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud) entienden la educación para la salud como un compendio de actividades y situaciones de aprendizaje planificadas de forma reflexiva para dotar de aquellas estrategias y herramientas necesarias, que aporten una mejora en la calidad de la salud del alumnado y puedan practicarlas para mejorar sus habilidades en la vida cotidiana.

Los hábitos saludables no son, por tanto, el resultado de conductas aisladas sino que se extraen de una sociedad en la que se forman unos estilos de vida concretos que fomentan el buen estado armónico y saludable del estudiante. Para potenciar este estilo de vida saludable disponemos desde la Administración Educativa (por ejemplo, en la Junta de Andalucía) de programas educativos y portales de promoción de hábitos de vida saludables tales como: “Dí no, prevenir para vivir, y tú, ¿qué piensas?, alimentación saludable, plan de consumo de fruta, aprende a sonreír, a no fumar ¡me apunto!, mira...”. Estos programas promueven aquellas estrategias educativas que favorecen el alcance de metas para desarrollar una equilibrada Educación para la Salud. El objetivo prioritario se basa en la mejora cualitativa de la salud humana enfocando todos los esfuerzos en conseguir estilos de vida sanos (Perea, 2002). Este tipo de actitudes favorables para el bienestar del alumnado se han de trabajar desde la familia y desde la escuela de forma organizada y planificada, de modo que permanezca en la vida de los futuros adultos a través de sus acciones cotidianas, siendo ese el verdadero éxito alcanzado.

Algunas investigaciones recientes (Ruiz y Ham, 2007) han demostrado la eficacia que supone presentar una adecuada salud en la infancia, puesto que determina la inmunidad ante las enfermedades inexistentes en la tercera edad. Se ha comprobado que los niños y niñas que han gozado de una adecuada etapa sana en la infancia, se han beneficiado de una adecuada salud en la vejez.

Otro aspecto interesante en la salud de los infantes corresponde a la salud bucodental, donde diversos programas educativos, formativos, preventivos y correctivos se encargan de dotar con las técnicas y procedimientos necesarios a los docentes para su aplicación en el aula. A modo de ejemplo, podemos señalar que en la Comunidad Autónoma de Andalucía existe el programa “Aprende a sonreír”. Este consiste en fomentar la utilización del cepillado adecuado en los dientes de los estudiantes. Además, engloba las recomendaciones básicas para una buena higiene buco-dental, la prevención de caries, la evitación de alimentos azucarados, el asesoramiento a través de programas educativos, la asistencia de profesionales a las aulas para implicarlos de forma más directa y activa entre otras medidas preventivas. Los resultados que se han obtenido han sido beneficiosos y satisfactorios para la salud buco-dental de los alumnos y alumnas.

La promoción de higiene buco-dental en los infantes se encuentra avalado por investigaciones recientes. González (2012) incide en la importancia de desarrollar desde las edades tempranas la prevención de aspectos saludables que beneficien el bienestar global del alumnado. Estos cuidados y hábitos influirán significativamente en la vida futura del escolar.

Otro aspecto interesante para disponer de una proporcionada salud, son los factores mentales. El alumnado debe presentar un equilibrio psicológico gracias a la manifestación en sus actuaciones cotidianas de emociones positivas, tema muy estudiado por Holder y Coleman (2008). Las emociones positivas ayudan al afrontamiento de situaciones difíciles del alumnado, permitiéndoles ajustarse a la necesidad en sí y evitando la tristeza, apatía y desconsuelo. Simultáneamente, la disposición y aprendizaje de este tipo de emociones dotan al alumnado de recursos prácticos y útiles que les benefician en el momento de resolver problemas, creándoles mayor confianza y seguridad en sí mismos. Todas estas actuaciones generan un equilibrio y estado mental saludable valioso a estas edades.

En la misma línea, hacemos referencia a las aportaciones emitidas por Oros (2008b), el cual manifiesta explícitamente la importancia de las emociones positivas en las actuaciones de

los escolares y cómo estas repercuten de manera extraordinaria en sus logros académicos y salud mental, expuesto de la siguiente manera:

Por ejemplo, el optimismo y la esperanza ayudarían a mantener esfuerzos perseverantes frente a los fracasos escolares; la capacidad de disfrutar de las actividades en el contexto escolar incrementaría el gusto por la participación y el sentido de pertenencia al grupo; la facilidad para serenarse y el disfrute de esta facultad predispondría a la aparición de conductas más eficientes y menos disruptivas dentro del aula; por último el desarrollo de la satisfacción personal por los logros académicos podría tener un invaluable impacto sobre las competencias escolares futuras. (p. 233)

En la actualidad, se abordan diversas investigaciones que pretenden demostrar la imperiosa relevancia que sostiene a nivel mental las emociones que el alumnado infantil experimenta en sus actos. La autorregulación en sus acciones le dota de aquellas técnicas y mecanismos necesarios para afrontar de manera adecuada las problemáticas que surgen a su alrededor, evitando el enojo, la violencia, la ira, el enfado, el malestar, la agresión y el mal comportamiento. Todas estas actitudes pueden extrapolarse al lado positivo, emitiendo afectos, alegría, felicidad, resolución de conflictos, técnicas de relajación y autocontrol, reaccionando con sensibilidad y tacto ante las demandas de su entorno más inmediato. Este cambio favorece el estado emocional y mental del escolar. Desde el contexto escolar y familiar han de trabajar conjuntamente en esta dirección para conseguir futuros adultos juiciosos, democráticos y responsables.

En definitiva, tanto los hábitos ambientales, alimenticios como saludables forman un compendio inquebrantable para el verdadero sentido de la educación del alumnado de tres a seis años. Todos estos factores benefician el desarrollo óptimo de las futuras personas que se están formando en las aulas infantiles. Por tanto, el esfuerzo de todos los sectores (familia, centro, administración) debe seguir esta dirección para disfrutar en el futuro de ciudadanos felices, ecuanímes, íntegros y honestos.

2.3. LOS HáBITOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Los hábitos de lectura y escritura hacen referencia a las estrategias y condiciones necesarias que se establece entre el alumnado y el texto para alcanzar un significado y una idea en su estructura cognitiva.

2.3.1. LOS HáBITOS DE LA LECTURA

La lectura es la transformación mediante la cual se concibe el texto escrito. Es un proceso activo con un objetivo claro, siendo este el establecimiento de relaciones entre quien lee y el texto. Durante el ejercicio lector se establece una relación automática y unos procesos de inferencias entre la persona que lee y el texto, valorando si se están efectuando las hipótesis generadas previstas por el lector (Solé, 1987). Los hábitos de lectura implican una serie de recursos, técnicas y capacidades complejas en el primer momento de su aprendizaje. De hecho, resulta dificultoso enfrentarse a priori a dicho conocimiento, ya que interactúan implícitamente diversas funciones cerebrales. No es menos cierto que, un apropiado aprendizaje en la interiorización de las fases lectoras aseguran una optimización en sus posteriores aprendizajes (Mata, 2013).

En los hábitos de lectura se considera un error pensar que con la sola presencia corporal de los niños o niñas en el intercambio comunicativo, estos aprenderán el lenguaje. Si no existe una predisposición voluntaria por parte del alumnado, su aprendizaje por comunicarse oralmente no se producirá. Esta situación “resulta difícil demostrar que la formación de representaciones fonológicas se establezca por el mero hecho de estar expuestos a la lengua oral” (Jiménez y O’Shanahan, 2008, p.4). Por ello, resulta necesario desde las edades más tempranas, la formación de hábitos lectores que propicien un aprendizaje correcto de la lengua objeto de estudio para mitigar los errores acontecidos durante la exposición a la lengua oral. Con sólo la presencia del alumnado en las aulas no se asegura un adecuado hábito lector, puesto que además del reconocimiento visual de las letras, palabras y de la conciencia fonológica, el alumnado deber

mostrar una predisposición (Labat, Ecalte y Magnan, 2010). El hábito lector implica otras habilidades cognoscitivas como la conversión de los grafemas en fonemas y viceversa. Existen autores que consideran que ser un experto o inexperto lector depende de la instrucción directa que se le haya proporcionado por parte del profesorado en consonancia con los hábitos que este haya adquirido. La función docente y pericia profesional determina significativamente el proceso lector del alumnado (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Para potenciar hábitos lectores efectivos existen programas perceptivos que ayudan a interiorizar las habilidades de lectura, velocidad, fluidez verbal y semántica (Soriano, 2007). Este tipo de programas son recomendables para afianzar aquellos hábitos que ayuden a conseguir un óptimo proceso de aprendizaje en el alumnado. Por tanto, resulta interesante añadir las aportaciones de Wanzek y Vaughn (2007), ya que manifiestan que el alumnado que recibe una intervención adecuada en hábitos lectores de forma temprana tiene un mejor pronóstico que los que son detectados en edades más avanzadas. Evidencia que pone de manifiesto la imperiosa necesidad de utilizar métodos lectores adecuados desde la Educación Infantil para la adquisición de una lectura fluida. La consolidación de un apropiado hábito lector depende de la ejecución de las tareas propuestas y de los programas empleados desde la infancia, resultando esencial la función docente en dichas actividades.

El proceso lector implica una rutina diaria que establece aquellas relaciones e intercambios lingüísticos y sociales que generan persuasión entre el alumnado. Las estrategias que el docente como experto puede utilizar es la dedicación de un tiempo prudencial diario a la lectura, tanto individual, en pequeño grupo y gran grupo. La dedicación de un espacio concreto en el aula facilita la tarea lectora entre el alumnado creando un hábito diario. La lectura diaria ayuda al aprendizaje de la expresión escrita de forma placentera y satisfactoria (Rodríguez y Víctor, 2013).

En las aulas de Educación Infantil se han de proyectar un amplio repertorio de vocabulario que facilite la compleja actividad de leer. El alumnado no asimila de forma completa

el significado de las palabras, por ello resulta relevante la creación de hábitos lectores accesibles que ofrezcan la facilidad a dicho proceso. Una vez alcanzado un extenso vocabulario, la lectura se convierte más automática para los procesos cognitivos del alumnado (Morales, 2013). Estrategias didácticas que contribuyen a factibles hábitos lectores pueden ser: utilizar siempre el mismo lugar y hora para la dedicación a la lectura, mostrar imágenes atractivas, manipular juegos didácticos y lúdicos lectores, disponer de un clima adecuado para ese momento, proponer actividades funcionales, significativas y atractivas para el alumnado, utilizar las nuevas tecnologías con recursos sugestivos, realizar tareas que impliquen a la familia, organizar eventos y actividades innovadoras y lectoras coordinadas, fluidas y armónicas entre las familias, el alumnado y el centro. Todas estas tácticas de formación de hábitos permiten integrar los componentes léxicos en las estructuras cognitivas del alumnado, resultando eficaz el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, todos los componentes que engloban el proceso lector resultarán beneficiados, atendiendo al léxico, fonética, sintaxis, estructuras gramaticales, etc.

La consolidación del hábito lector depende, en gran medida, de los programas empleados desde la infancia. Así, parte de los inicios en la conciencia fonémica repercuten significativamente en la adquisición del proceso lector. Lyon (1995) halló que la causa que explicaba la dificultad para leer y adquirir su posterior hábito para etapas venideras era la incapacidad de segmentar palabras y sílabas en unidades constituyentes de sonidos. En la misma línea, Smith, Simmons y Kame'ennui (1998) defienden que la capacidad para escuchar y manipular los fonemas juega un papel causal en la adquisición de las habilidades iniciales de la lectura, ayudando a un posterior desarrollo del hábito lector. Shaywitz (2003) manifiesta que los efectos de un entrenamiento en conciencia fonémica y la lectura de palabras en la infancia se refuerzan mutuamente, por tanto, la conciencia fonémica es el paso previo para el desarrollo de unas habilidades lectoras básicas. Existen resultados que constatan este hecho a través de varias investigaciones, las cuales manifiestan que el alumnado que carece de conciencia fonémica tiende a presentar mayores dificultades en la lectura en el futuro (Jiménez 1997; Jiménez, García, Ortiz, Hernández-Valle, Guzmán, Rodrigo, Estévez, Díaz y Hernández, 2005). Todas estas

evidencias constatan que los mecanismos que facilitan una lectura adecuada en edades tempranas se nutren de otros que deben estar asimilados previamente para que el proceso lector sea óptimo.

Otro aprendizaje lingüístico que resulta esencial para el hábito lector es el conocimiento alfabético. Según Juel (1991) la disposición automática de las reglas de conversión grafema - fonema en el alumnado facilita la tarea del reconocimiento de la palabra. Para la lectura se debe desarrollar, además de las capacidades definidas en anteriores párrafos, la capacidad de establecer relaciones entre las letras y los sonidos que permitan identificar las palabras. Para demostrar esto, Ehri (1991) argumenta que la fase alfabética era el reconocimiento de las letras como símbolos para los sonidos, siendo imprescindible un adecuado funcionamiento de la lectura en la infancia. El alumnado se familiariza con regularidad gracias al constante empleo y utilización de las palabras, proyectando esta destreza en la consolidación del hábito lector.

A colación con lo anterior, se han de señalar las aportaciones de Stanovich (1986) que asegura que las niñas y niños que inician de forma temprana el hábito lector obtienen mejores resultados a largo plazo. Liberman y Liberman (1990) concluye que pese a la dificultad de aprender a decodificar fonológicamente las palabras para los estudiantes, los resultados que se obtienen se consideran satisfactorios para interiorizar un hábito lector apropiado a largo plazo.

Alcanzar el hábito lector implica fluidez. Según Hasbrouck (1988) los lectores con pericia se basan en las letras de las palabras y obvian el lugar del contexto o ilustraciones para identificar las palabras familiares y desconocidas. De igual forma, Kuhn y Stahl (2000) defienden que los lectores competentes son tan automáticos con las habilidades previamente descritas (conciencia fonémica, conocimiento alfabético, conversión grafema-fonema) que se encargan de forma prioritaria sólo en extraer todo el significado del texto para llegar antes a su comprensión. Existen datos empíricos que avalan que la fluidez en la lectura oral es una vía básica para la capacidad y comprensión lectora de los niños y niñas (Baker, Smolkowski, Katz, Fien, Seeley, Kame'enui y Beck, 2008; Domínguez de Ramírez y Shapiro, 2007). La fluidez lectora se obtiene a través de la ejercitación de habilidades básicas que deben ir adquiriéndose

progresivamente por el alumnado, como son: identificación automática entre las letras y sonidos, habilidad de formar palabras, acceso automático a las representaciones léxicas, deducción del significado de las palabras o textos como ideas generales (Fuchs, Fuchs, Hosp y Jenkins, 2001). Todas estas habilidades contribuyen al afianzamiento del hábito lector desde las primeras edades fortaleciendo su permanencia en la conducta del estudiante para posteriores etapas educativas.

La comprensión y el vocabulario que las alumnas y alumnos adquieren a través de las situaciones educativas y cotidianas expresando sus propias palabras, facilitan la comprensión de las lecturas que realizan, motivándoles a ampliar su capacidad lexical (Anderson y Nagy, 1991). Por ello, desde las aulas de Educación Infantil se deben promover aquellos escenarios educativos que permitan exteriorizar las inquietudes lectoras poseen los estudiantes. En la misma dirección, la ampliación de vocabulario es primordial para el hábito lector de los niños y niñas, ya que facilita la comprensión de las ideas que emite el texto, favoreciendo una relación más estrecha entre el texto y el lector. Por el contrario, Baker, Simmons y Kame'enui (1998) demuestran que los escolares que se incorporan a la Educación Infantil con un pobre conocimiento de vocabulario, presentan mayores dificultades en comparación con su grupo de iguales que aquellos que poseen un conocimiento rico del vocabulario. El vocabulario amplía de forma significativa las estructuras cognoscitivas facilitando un mayor entendimiento de las ideas principales. Según las investigaciones efectuadas por Anderson y Nagy (1992) demuestran que los escolares que consigan interiorizar un hábito lector diario alrededor de diez minutos fuera del ámbito escolar, presentan mayores tasas de crecimiento de vocabulario que los escolares que practican la lectura poco o nada. Todo esto manifiesta que, una vez que el hábito lector queda consolidado en la práctica diaria del alumnado, su procesamiento de la información se verá beneficiado a largo plazo.

El proceso de lectura permite al alumnado disponer de un vasto abanico de posibilidades y experiencias necesarias para desarrollarse como persona a lo largo de vida. Además, ayuda a expandir su propio vocabulario de uso cotidiano, potenciando la comunicación y la interacción

social con los demás, generando nuevas ideas, esquemas cognitivos y vivencias muy significativas en la etapa infantil.

2.3.2. LOS HÁBITOS DE LA ESCRITURA

La escritura es el proceso que tiene como último objeto el texto escrito. Para llegar a él, es necesario tener en cuenta el receptor, el mensaje, la forma en que se ha de expresar lo que se quiere transmitir, etc. Es un proceso que implica el código escrito además de otras múltiples variables como la forma, el estilo, el mensaje, el contenido formal, etc. Por tanto, es importante señalar que “la escritura parte del significado o del sonido para llegar al signo gráfico” (Cuetos, 1989, p.72).

Es recomendable señalar las aportaciones de Camps (1994), el cual explica los diferentes subprocesos del fenómeno de la escritura. Estos son: la planificación, la textualización y la revisión. La planificación implica la toma de decisiones que el alumnado debe ejercer para escribir y el mensaje que pretende transmitir al receptor. Para ello, genera ideas, las organiza y se marca unos objetivos a cumplir, intentando cumplir sus expectativas. La textualización alude a la construcción del contenido del texto para que el estudiante domine algunas reglas básicas del código de la escritura. Por ejemplo, a los cinco años, el niño o niña puede construir y generar sus propios textos. Además, puede identificar textos realizados por otras personas. El último proceso implicado en la escritura es la revisión. Este es el más importante puesto que se diferencia de la producción oral. Pretende reexaminar la composición escrita realizada hasta conseguir el resultado que se propone el sujeto desde el principio. Para ello, es necesario modificar y cambiar los aspectos necesarios reajustando el texto hasta que llegue al propósito que el escritor, o en este caso la alumna o alumno pretende.

Una vez descrita la escritura y sus fases, se conceptualizan los hábitos de escritura. Estos aluden a las destrezas y habilidades utilizadas por el alumnado para crear en un documento la grafía adecuada que aluda a un significado. La primera fase de la escritura en la Educación

Infantil se comienza por la grafomotricidad, ya que ayuda a establecer las primeras pautas motrices y simbólicas para conseguir un apropiado hábito escritor. La grafomotricidad establece aquella expresión de representación del sistema ortográfico que permite seguir un patrón como referencia para alcanzar la forma y la parte de algunas letras (Selles y Martínez, 2008). Para obtener la palabra escrita y su posterior consolidación como hábito escritor, se necesita cambiar la ortografía en sonidos y examinar la estructura del sonido del habla, simbolizada por la escritura. (Abbott, Berninger y Fayol, 2010). Todos estos procesos implican una atención, esfuerzo, aprendizaje y dedicación por parte del alumnado constante. La importancia de la adquisición de hábitos de escritura la avalan las siguientes investigaciones tales como Defior y Serrano (2005) y Tolchinsky (1993). Defienden la importancia de inculcar adecuados hábitos de escritura en los escolares. A modo de ejemplo se puede señalar, la adecuada grafía de los símbolos escritos, la dedicación de una parte de la jornada escolar a su práctica, la apropiada postura para utilizar los materiales de escritura (lápices, rotuladores, ceras, etc).

En la misma línea, se destacan las aportaciones de Colmenero y Hernández (2008), ya que alertan sobre cómo se puede evitar que el alumnado se encuentre en la etapa de Educación Primaria con dificultades de índole lectora o de escritura. Para ello resulta necesario conocer y observar al alumnado desde la infancia, situación clave para prevenir posibles dificultades de aprendizaje en la escritura. La Educación Infantil es la etapa idónea para corregir aquellas actitudes que impiden y dificultan un desarrollo normal en el alumnado.

Los estudios realizados sobre la escritura han sido abundantes como se ha podido apreciar en líneas anteriores. No obstante, se señalan algunas investigaciones que se han centrado en diversos aspectos tales como la enseñanza de habilidades de forma más o menos explícita (Defior y Serrano, 2005; Jiménez, 1992), la evolución del conocimiento de los sistemas de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979); las actividades y organización en el aula (Nemirovsky, 1999), la familiaridad con los materiales escritos (Fons, 1999). Estos estudios han demostrado que la consolidación de buenos hábitos para el aprendizaje de la escritura favorece el desarrollo completo del alumnado en sus futuras etapas educativas. En las aulas de infantil existen espacios

dedicados al afianzamiento del hábito escritor, tales como gran variedad de material escrito, cuentos, libros, periódicos, revistas, rincón de la biblioteca, etc. Asimismo, existe material impreso en los diferentes espacios del aula tales como rincones, paredes, los nombres del alumnado, la zona de la biblioteca, las etiquetas de bandejas, abecedarios, calendarios, ordenadores con prácticas de escritura autónomo, los trabajos en las pizarras digitales y encerados, las propias producciones personales, materiales impresos, “libros viajeros”, etc. Las clases de Educación Infantil son espacios capacitados para potenciar la escritura, aunque cada docente posee su propio método de enseñanza respecto a la formación del hábito escritor. Estas diferencias metodológicas entre docentes radican principalmente en el tipo de materiales que utilizan, en la organización del aula en pequeños o grandes grupos o en la realización de actividades de escritura autónoma (Tolchinsky y Ríos, 2009), factores que influyen en la adquisición de hábitos adecuados en la escritura.

Igualmente, es importante señalar la concepción constructivista del aprendizaje, ya que el hábito escritor se construye a través de diferentes niveles según Teberosky (1996):

- Primer nivel: escribir teniendo como modelos los rasgos de la escritura adulta.
- Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas.
- Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.
- Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra.
- Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.

Todos estos niveles se van adquiriendo a través de la práctica. El ejercicio repetido y el ensayo para el aprendizaje del proceso de la escritura resultan fundamentales. La aplicación de estas fases a situaciones cotidianas favorece la asimilación del hábito de escritura en los niños y niñas de Educación Infantil.

El conocimiento de este tipo de fases por parte del profesorado de Educación Infantil se considera elemental para la propuesta de actividades y la programación diaria del docente. El rol del docente promueve contextos de aprendizajes y experiencias significativas que ayudan al alumnado a interiorizar las situaciones de uso con la lengua escrita como situaciones de aprendizaje para estos. Para la adquisición del hábito escritor de los estudiantes el profesorado ejerce una gran influencia. Para ello, puede seguir las siguientes directrices:

- Crear situaciones en el aula de modo que la utilización de la lengua escrita sea necesaria.
- Buscar soluciones para satisfacer esa necesidad.
- Resolver las problemáticas surgidas a través de las soluciones propuestas por los propios alumnos y alumnas.
- Utilizar la lengua escrita para conseguir metas que se propongan.
- Reflexionar y valorar el proceso seguido y su importancia en las vidas de los escolares para satisfacer las necesidades de escritura que han surgido previamente.

En definitiva, tanto los hábitos de escritura como de lectura se encuentran íntimamente relacionados. Por tanto, es necesaria la convergencia de ambos para que el proceso de lecto-escritura se interiorice en la infancia. Estos hábitos influyen en el desarrollo global y formativo del niño o niña a lo largo de toda su vida, resultando imprescindibles para el avance como persona en la sociedad que les rodea.

2.4. LOS HáBITOS TECNOLÓGICOS Y DEPORTIVOS

Este apartado engloba los hábitos tecnológicos y posteriormente los hábitos deportivos. La agrupación de este apartado de los hábitos tecnológicos y deportivos se debe a la estrecha relación que existe entre ambos, puesto que en ocasiones, la utilización desmesurada de las nuevas tecnologías provoca un detrimento en la salud física y deportiva de los estudiantes. El ser humano tiene una predisposición innata a la práctica y realización de ejercicio físico. No obstante, esta tendencia se ha visto perturbada por los extensos, innovadores y variados progresos tecnológicos que han surgido de la sociedad actual, consecuencia que ha favorecido la disminución de la salud física y mental (Hoeger, Hoeger e Ibarra, 1996). Esta situación ha provocado que los niños y niñas en la actualidad no realicen el ejercicio necesario para alcanzar una provechosa salud, dedicando gran parte del tiempo diario a actividades sedentarias con los recursos tecnológicos (Fernández, González, Moncada, Pearson, Picado y Salas, 2001).

A continuación, se abordan los aspectos más relevantes de los hábitos tecnológicos. Una vez finalizados estos, se sintetizan aquellas características principales de los hábitos deportivos para un adecuado desarrollo del alumnado de Educación Infantil entre tres y seis años.

2.4.1. LOS HáBITOS TECNOLÓGICOS

La primera parte es la dedicada a los hábitos tecnológicos. Se denominan hábitos tecnológicos a aquellas actitudes y rutinas que el alumnado adquiere para gestionar de forma apropiada las nuevas tecnologías utilizando información útil, veraz y apropiada a los objetivos planteados. Los hábitos tecnológicos propician el acceso a las plataformas tecnológicas habilitando un espacio para que los escolares descubran y analicen nuevas realidades. Permiten a los estudiantes divulgar experiencias, emociones, sentimientos y compartir vivencias.

En las realidades educativas actuales, el aprendizaje se encuentra en proceso de cambio, incluyendo nuevas situaciones menos formales (Mateo, Romero y Romeu, 2014; McLoughlin y

Lee, 2010). Este cambio permite gestionar de forma diferente los medios tecnológicos que utilizan los estudiantes, de modo que descubren e investigan conocimientos curriculares y significativos a través de las redes de comunicación (Valjataga, Pata y Tammets, 2011). Por ello, los docentes de Educación Infantil han de facilitar aquellas estrategias, herramientas y cambios conceptuales que permitan al alumnado interactuar a través de los medios tecnológicos, advirtiéndoles de los inconvenientes y ventajas que ofrecen adaptándose a sus edades. Desde pequeños se les ha de advertir los peligros que las nuevas tecnologías ofrecen y las utilidades que aportan adaptadas a su nivel de comprensión y maduración cognitiva a través de cuentos, retahílas, juegos educativos, refranes, canciones... Esto no implica la sustitución de los sistemas aplicados anteriormente sino proyectar un nuevo enfoque donde la utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se inicie en la infancia y trascorra durante todo el ciclo vital (Adell y Castañeda, 2010). Todo esto conlleva implicaciones en la sociedad, la cual ha cambiado y por tanto, se debe modificar el enfoque metodológico educativo como señala Franco (2013):

Las diversas opciones de entrenamiento y comunicación que ofrece la modernidad están diseñadas para ser muy atractivas, inclusive para los niños muy pequeños y, han sido comercializadas aprovechando su utilidad evidente en ámbitos como el apoyo a las tareas escolares, al acceso a la información y a la comunicación virtual. (p.109)

El papel como docentes en la etapa infantil implica dotar al alumnado de aquellos recursos útiles y necesarios que les permitan seleccionar cuáles son los más convenientes y rechazar los superfluos, ya que un hábito tecnológico no se adquiere con la simple “dotación de hardware, cables y software” (Means, 1998, p.9). Sin embargo, para Mead (1982) tanto las intenciones tecnológicas como las interpretaciones de un comportamiento humano son necesarias para emprender acciones grupales, de manera que cada uno debe acomodar sus actos a la meta que persiga. Para conseguir este tipo de conductas tecnológicas, los estudiantes deben basar parte de su tiempo y aprendizaje a la manipulación de las nuevas tecnologías generando conocimiento útil y apropiado a sus edades.

Aplicado al ámbito educativo, en las aulas de Educación Infantil la cámara fotográfica y de vídeo se han revelado imprescindibles para que brote la “mirada nativa” (Pink, 2007) a través de las narraciones que los niños y niñas elaboran en los tres cursos escolares de Educación Infantil. La fotografía, el vídeo y el mini vídeo, además de la función ya clásica que cumplen en la investigación educativa para registrar la realidad, dan lugar a un espacio para que los estudiantes creen representaciones. Es un buen método para transmitir experiencias, emociones, sentimientos y compartir extraordinarias vivencias educativas. El vídeo juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y, de acuerdo con De La Fuente, Hernández y Pra (2013):

Las funciones del vídeo en el contexto educativo dependen de su naturaleza bidireccional y autosuficiencia a la hora de generar mensajes. Así, se puede utilizar como transmisor de información, como medio para aprender, como herramienta de evaluación de aprendizajes y habilidades o como instrumento de investigación. (p. 179)

Según los datos más representativos del vídeo, se señala otro soporte interesante denominado como mini vídeo. Este se puede definir como “un vídeo de corta duración que constituye un material didáctico de tipo tecnológico para transmitir una determinada información que ayude a consolidar cierto aprendizaje” (De la Fuente et al., 2013, p. 180). Las grabaciones filmadas por estos aparatos posibilitan la creación de vídeos, soportadas en formatos tales como presentaciones en Power-Point u otros programas que registran y almacenan todos los acontecimientos educativos vividos. Se pueden entregar a los escolares para su recuerdo, además de trabajar en clase todos los contenidos aparecidos en dicho material. Todos estos recursos interactivos permiten fortalecer los conocimientos, desarrollar la curiosidad, motivación e interés del alumnado infantil.

Crear este tipo de conductas audiovisuales (grabaciones, comunicaciones con otros centros, actividades interactivas, vídeos, etc) permite recordar y analizar vivencias pasadas, conocer otros modos de vida, situaciones educativas y concluir con nuevas ideas y perspectivas didácticas. Las grabaciones, vídeos y dinámicas de grupo registradas a través de material

informático en la Educación Infantil permiten que, al final de la etapa de Educación Primaria, se puedan analizar y valorar con datos objetivos las vivencias, experiencias y sentimientos desarrollados a los tres años. Este tipo de prácticas escolares han sido investigadas y avaladas por Ardèvol (2006) y Banks (2007), ya que han mostrado resultados que favorecen significativamente la comunicación, la relación social y el aprendizaje entre el alumnado, no sólo en la etapa educativa en la que se hallan sino a lo largo de toda la vida.

Es interesante resaltar las aportaciones ofrecidas por Domingo (2000), el cual señala que las tecnologías ofrecen amplias posibilidades en su uso educativo y permite la conexión con cualquier cultura y lugar del mundo. Las tecnologías son necesarias para que busquen una aceleración en el proceso educativo, el desarrollo comunitario, la integración y justicia social. Por ello, desde la escuela infantil resulta interesante y necesario dotar de aquellas herramientas útiles y necesarias que permitan al alumnado poder aprender en la sociedad del progreso en la que se encuentran inmersos. Por tanto, es importante que al finalizar la etapa de Educación Infantil el alumnado posea una adecuada formación en las nuevas tecnologías para poder expresar sus pensamientos, opiniones, inquietudes, etc. y estar preparado para la sociedad del futuro. Estas capacidades han de desarrollarse e inculcarse desde la escuela infantil según García-Ruiz, Duarte y Guerra (2014) como se puede apreciar en el siguiente texto:

Un adecuado tratamiento de la competencia mediática en la Educación Infantil, supondría que los niños que finalizan esta etapa educativa han desarrollado una serie de capacidades que, desde una perspectiva generalista, les permita utilizar activamente los medios, utilizando de forma correcta su potencial lúdico, cultural, formativo y comunicativo; aprovechándolos de una manera creativa para difundir sus propios mensajes, a través de múltiples lenguajes; y tomar conciencia crítica de su uso, consumo y poder de manipulación. (p. 85-86)

Otra cuestión muy curiosa resulta al interrelacionar los hábitos tecnológicos con los lectores, ya que según las investigaciones de Evans, Tannehill y Martin (1995) la habilidad para la lectura de textos informáticos en comparación con los resultados de decodificación y de tests fonéticos de una batería de pruebas mejora significativamente. Los resultados de los tests de

lectura administrados por el ordenador evalúan los mismos aspectos que las pruebas tradicionales, aunque sorprendentemente, la administración de esta aplicación facilita la participación del alumnado desarrollando otras destrezas funcionales de lectura. Estos datos revelan que la utilización y manipulación de forma correcta de las nuevas tecnologías, promueven el interés, el desarrollo intelectual, la atención, la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado. Hoy en día, debido a la gran cantidad de información disponible en la red, se debe educar y enseñar a los niños y niñas desde las edades de infantil a realizar un adecuado y equilibrado uso de las nuevas tecnologías, seleccionando sólo lo relevante.

Los hábitos tecnológicos se apoyan fundamentalmente en los aparatos electrónicos y en las redes tales como Internet. Tuvo su origen en 1987 y no se desarrolló hasta 1990. Desde entonces, la sociedad se ha ido adaptando paulatinamente a este medio aprovechando todas las ventajas que ofrecen. Así pues, el contexto educativo debe dar respuesta a estos cambios producidos, creando nuevas estrategias y pautas de actuación que ayuden a formar aquellas habilidades informáticas apropiadas en el alumnado. Estos, deben alertar y seleccionar la información adecuada y advertir tanto de las ventajas como los inconvenientes que la red presenta. El entorno escolar debe ser el propulsor en proporcionar aquel software educativo y aquellas prácticas escolares que ayuden al alumnado a discernir entre lo adecuado e inadecuado para mejorar su rendimiento académico. Por ello, como docentes, se ha de ser cautos y concienciarnos como indica Duarte (2000) que:

Las nuevas tecnologías son innovaciones tecnológicas, puesto que uno de sus objetivos es la continua superación de tecnologías predecesoras, y por ende, de las funciones que éstas realizaban. Ahora bien, no podemos decir que su mera introducción en los centros y aulas puedan ser consideradas innovaciones educativas, por cuanto esto va a depender de las personas y el contexto en el que se inserte, más que de ellas mismas. (p. 132)

Quienes reciben todas las directrices y orientaciones informáticas dirigidas por los docentes para adquirir hábitos tecnológicos son las alumnas y alumnos, los cuales son seres creativos y muy imaginativos (Brown, 1991). La sociedad del conocimiento les permite ampliar

esta cualidad llegando a ser personas más vulnerables y fáciles de manipulación, confundiendo en múltiples ocasiones, la realidad con la ficción. Por ello, es un deber inexcusable dotar de aquellos mecanismos concretos que favorezcan el sentido crítico y analítico desde la infancia respecto a la utilización de las nuevas tecnologías y todo lo que contiene la nube (Internet). Para ello y según las aportaciones de Aguaded (1998) resulta oportuna la formación de técnicas, estrategias y recursos que ayuden a formar un sentido crítico y reflexivo, que permita decidir y actuar de forma libre y juiciosa en una sociedad cada vez más dominada por las tecnologías. Para conseguir estos propósitos Cabero (1998) indica que hay que aportar situaciones educativas necesarias que permitan crearles hábitos que les:

Sirvan no sólo para desenvolverse en las tecnologías y en las instituciones educativas, sino lo que puede ser más significativo, para desenvolverse en la sociedad del futuro, que como viene apuntándose desde diferentes sectores será una sociedad del aprendizaje y del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (p. 5)

Siguiendo la misma idea, las directrices que muestra Sangrá (2000) resultan muy interesantes para la práctica diaria de la función docente, ya que ayuda a interiorizar el hábito tecnológico:

- Explicar de forma lúdica y funcional aquellos datos interesantes que conduzcan a aclarar las dudas surgidas y evitar aquellos errores sobre los temas de búsqueda por el alumnado a través de la red.
- Concienciar de la excesiva información que circula por Internet, analizando el objeto de estudio, buscando lo concreto y divagando lo menos posible.
- Definir criterios tecnológicos y ser conscientes de los recursos disponibles, utilizando aquellas herramientas necesarias que permitan un mayor logro para alcanzar la meta propuesta.

Con este tipo de orientaciones aplicadas a la Educación Infantil, el niño o niña va adquiriendo las formas, usos y pautas necesarias para interiorizar un adecuado hábito

tecnológico, de modo que evite aquellas confusiones propias de una sociedad basada en el uso de las T.I.C.

Los hábitos tecnológicos ejercidos adecuadamente permiten la utilización de herramientas y entornos que favorecen la comunicación personal y el intercambio entre personas (Jubany, 2009). Con la web 2.0 y 3.0. se genera aprendizajes donde confluyen hábitos lectores, sociales, escritores, ambientales interaccionando todos ellos para la completa formación del alumnado. Una parte importante del proceso de aprendizaje de los estudiantes radica en la unión de estas experiencias, potenciando una metodología socio-constructivista donde el escolar es el protagonista de su propio aprendizaje supervisado por el profesorado (Marqués, 2007). Todas estas aplicaciones consienten que el alumnado se sienta motivado e interesado en el aprendizaje, introduciéndolos en el mundo del conocimiento tecnológico actual. El profesorado debe estar sensibilizado con dichas temáticas para potenciar este tipo de conocimientos, saberes y hábitos en los más pequeños.

Del mismo modo, la tecnología facilita la intercomunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa propiciando diferentes recursos online (blogs, edublogs, wikis...). Se ha evolucionado en la utilización de sitios webs con la finalidad de mantener respuestas interactivas a las dudas, problemas, cuestiones, etc. surgidos en cualquier momento del día sin tener que esperar a la asistencia a clase (Area, 2009). Esta situación potencia la participación por parte de las familias en el uso educativo de las nuevas tecnologías. Además, ofrece otro uso utilizado por el contexto educativo para proporcionar una estrecha relación entre las familias, el alumnado y el centro educativo siendo esta la utilización de wikis, blogs y edublogs. Según las aportaciones de Hernández, Martínez y Torrecillas (2014) una wiki es:

Una de las muchas herramientas de trabajo de la denominada web 2.0, que nos proporciona a los docentes una nueva posibilidad para desarrollar de manera complementaria tanto el trabajo autónomo/ individual del estudiante como el aprendizaje colaborativo, todo ello, mediado por la tecnología. Teniendo en cuenta además que es un recurso motivador para los estudiantes, en

la actualidad, podemos decir que la wiki se está consolidando como la herramienta por excelencia de trabajo colaborativo en red. (p. 100)

Los blogs permiten profundizar en el proceso educativo de los estudiantes facilitando la participación activa por parte de las familias y generando un control más preciso del rendimiento de los escolares (Baggetun, 2006). Estos blogs pretenden aunar criterios y conocimientos a través de un sistema de publicación en red interactivo (Lara, 2005). Otro recurso muy útil que beneficia el proceso de enseñanza del alumnado son los edublogs. Estos espacios se encargan de transmitir aprendizajes donde toda la comunidad educativa puede participar. Las aportaciones de cada uno (blogs, wikis y edublogs) ofrecen una nueva visión de la educación para que el objetivo común sea el aprendizaje por parte de los escolares. Se puede observar que este proceso de comunicación educativo pasa de ser un monólogo a un diálogo que invita a la conversación (Wrede, 2004). Este tipo de recursos multimedia promueven a la participación activa y provocan una sorprendente inquietud por aprender bastante significativa. La participación de la familia resulta primordial en este tipo aprendizaje basado en las TIC, ya que es considerada como un ámbito extraordinariamente potente por el gran valor que ofrece a la educación y a la consolidación de hábitos en los infantes.

El establecimiento de un control y uso no adictivo a las nuevas tecnologías es un tema central, ya que es un dato preocupante en nuestra sociedad. Como consecuencia de esta adhesión incontrolada a las nuevas tecnologías resulta vital establecer adecuados hábitos tecnológicos desde la escuela infantil que controlen el tiempo expuesto a los medios, los logros académicos conseguidos y el entusiasmo por aprender. No obstante, es necesario utilizar los entornos virtuales para introducir al alumnado en los cambios que se producen en su contexto más inmediato, preparándolos para la sociedad del futuro. Si el proceso de aprendizaje de la infancia se beneficia de los entornos virtuales en el que existe un aprendizaje cooperativo, se ayudará a alcanzar el futuro éxito escolar del alumnado. No se debe olvidar, por tanto, que “el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales desarrolla habilidades de colaboración y trabajo en equipo, amplía los recursos, estimula el aprendizaje, motiva para aprender y continuar superándose,

además de fomentar valores como la solidaridad” (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010, p.168). Todas estas ventajas promueven un óptimo desarrollo pedagógico y tecnológico en los discentes.

Para potenciar el uso beneficioso de estos recursos, el profesorado puede emplear soportes tecnológicos para la realización de lecturas, fichas, materiales en función del nivel madurativo del alumnado (Richardson, 2005). Asimismo, la utilización de este tipo de recursos según Efimova y Filder (2004) en las comunidades de aprendizaje presenta una serie de ventajas:

- Incrementa la motivación por aprender a través de las comunidades de weblogs.
- Son novedosos medios de expresión para desarrollar el proceso educativo.
- Facilitan la curiosidad por parte de los alumnos y alumnas sobre determinados temas.
- Son útiles para aumentar las habilidades meta - cognitivas del alumnado.
- Difunden el aprendizaje comunitario.

Wise (2005) considera que este tipo de aprendizajes a través de los weblogs potencian la interacción social y resultan socorridos tanto para el alumnado como para el profesorado en el proceso educativo. Este tipo de aplicaciones prácticas interactivas favorece un papel activo y dinámico para la consecución del éxito escolar y desarrolla satisfactorias habilidades implicadas en la educación (Farmer, 2006). Además, este tipo de beneficios son avalados por Tekinarslan (2008) que expone que la utilización de los blogs y edublogs en el contexto escolar ayuda al proceso educativo del alumnado, dotándoles de aquellos adecuados hábitos sobre el uso de las tecnologías y las plataformas educativas.

Todas estas innovaciones educativas aportan nuevas visiones educativas para alcanzar el éxito escolar en los aprendizajes realizados por el alumnado de Educación Infantil, modificando algunas prácticas docentes actuales. No es menos cierto que “la introducción de nuevas tecnologías a un aula, se trataría de un cambio, de una transformación, pero sólo podrá llegar a considerarse como innovación si esto repercute de manera significativa respecto a la rutina

establecida tradicionalmente en el aula” (Colmenero, 2012, p.369). Estas consideraciones son relevantes para la acción educativa, ya que las prácticas docentes se encuentran en un incipiente cambio metodológico, coordinado con las demandas que la sociedad solicita. Todas estas transformaciones tecnológicas favorecen no sólo la adquisición de hábitos tecnológicos en el alumnado sino todo el proceso educativo de un modo holístico para alcanzar una Educación Infantil de calidad.

2.4.2. LOS HáBITOS DEPORTIVOS

Los hábitos deportivos se encuentran sustentados en diversas investigaciones sobre el desarrollo humano, las cuales avalan la necesaria importancia que tiene la conceptualización de la motricidad y psicomotricidad en la formación de la personalidad del niño y niña. Al profundizar en los hábitos deportivos adquiridos por las alumnas y alumnos de Educación Infantil se deben señalar como claves y célebres los estudios y trabajos desarrollados por Ajuriaguerra (1978), Bruner (1979), Cratty (1990), Da Fonseca (1984, 1988 y 1996), Freud (1968), Gallahue y McClenaghan (1985), Gesell (1958), Guilmain (1981), Le Boulch (1981), Vayer (1973) Vygostky (1979) y Wallon (1969). No obstante, existen estudios más específicos y actuales tales como Aucouturier (2004), Arnáiz, Rabadán y Vives (2001), Berruezo (2000), Franc (2001), Justo (2000), Lázaro (2000), Mendiara y Gil (2003), Pastor (2002), Sugrañes y Ángel (2007), Vaca y Varela (2008) y Viscarro (2010). A través de ellos se destaca la importancia de adquirir adecuados hábitos en los movimientos y posturas desde las primeras edades, ya que los estudiantes sustentan sus futuras experiencias y conductas en estas primeras vivencias educativas.

Por hábitos deportivos se entienden aquellos movimientos repetidos que han sido interiorizados por el alumnado. Permiten actuar y ejecutar acciones de una manera determinada y continuada ante situaciones que suceden en el entorno más próximo. Este tipo de acciones previene al sujeto de anomalías y acciones incorrectas ante estímulos del contexto. Algunos

ejemplos son los calentamientos y estiramientos antes de comenzar un deporte, adecuadas posturas del cuerpo (colocar bien la espalda, los brazos, las piernas, etc.) para la realización de acciones tales como andar, postura de sentado, forma de coger el lápiz, saltar, etc.

Los movimientos del cuerpo permiten realizar actividades adecuadas que favorecen la integración del niño o niña en su entorno a través de los músculos, los cuales necesitan un gasto energético. Además, estos movimientos necesitan sustentarse en rutinas y actividades fijas que ayuden a determinar el control del cuerpo (Caspersen, Powell y Christenson, 1985). Para que estas actividades desarrolladas por el cuerpo lleguen a convertirse en hábitos se han de mecanizar a través del ejercicio y de la repetición. Una vez adquirido un hábito, estos actos le permiten hacer frente a todos los acontecimientos cotidianos que se le presenten. El niño o niña va memorizando progresivamente los esquemas corporales, situación que le facilita realizar otro tipo de operaciones simultáneamente, favoreciendo su coordinación dinámica general. La consolidación de un hábito deportivo lleva implícito un esfuerzo que debe realizar el propio estudiante. No obstante, son necesarias las repeticiones de unas pautas y normas ejercitadas minuciosamente para que el hábito llegue a afianzarse de forma correcta para futuras situaciones similares.

Se destacan las aportaciones de Román (2008) que demuestra que el sistema nervioso es capaz de extrapolar los hábitos motrices adquiridos en un ambiente concreto a través de la repetición de movimientos a otros contextos cotidianos. Esto pone de manifiesto la extraordinaria importancia que presentan los movimientos corporales de los escolares, ya que los hábitos motrices que adquieran de forma temprana repercuten en sus actos motores futuros.

La infancia es el período evolutivo apropiado para asimilar e incorporar aquellos hábitos deportivos en el repertorio comportamental del niño o niña, desarrollando un estilo de vida apropiado, evitando enfermedades, infecciones y otros agentes nocivos existentes en el entorno más inmediato del alumnado. A estas edades, los niños y niñas repiten los actos promovidos por los adultos sin plantearse su conveniencia o no. Por tanto, se deben cuidar aquellas actitudes y

movimientos desarrollados por los adultos, ya que estos son el marco referencial de los escolares. El profesorado genera una sólida base conductual para el desarrollo de normas y actos convenientes ante las situaciones. Se ha de cuidar, por tanto, las actitudes desarrolladas por los adultos para que sean las idóneas, ya que repercute decisivamente en las conductas emitidas por los estudiantes. Desde la etapa infantil, se ha de trabajar en la consolidación de normas y hábitos propicios que favorezcan el desarrollo deportivo y armónico del alumnado (Delgado, 1997).

Los hábitos deportivos iniciados en la etapa de la Educación Infantil serán transformadas en competencias motrices a lo largo de la Educación Primaria. Estas se pueden definir gracias a las aportaciones de Méndez, López - Tellez y Sierra (2009) del siguiente modo:

La competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas. También implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensorio-perceptiva, una adecuada estructuración espacio temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa, comprensiva y reflexiva en torno al desenvolvimiento motor, así como el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico deportivas. Asimismo conlleva ser consciente de las implicaciones de la participación en el deporte y de sus beneficios, así como valorar la actividad física y su contribución a un estilo de vida saludable. (p.52)

Todas estas actuaciones deportivas y beneficiosas para el desarrollo integral del alumnado serán alcanzadas si desde la etapa infantil se trabaja de este modo, es decir, potenciando los hábitos deportivos. El período infantil es un momento crucial e importante de la vida de una persona para adquirir comportamientos y hábitos de vida. El centro escolar es el organismo encargado de crear situaciones educativas que fomenten la consolidación de conductas deportivas gracias a las propuestas saludables establecidas en los centros de forma motivadora y significativa (Torres, 1999). Se recomienda la utilización de unos buenos programas de actividad física en la escuela que aporten el conocimiento y las destrezas básicas para mantener y consolidar un hábito de práctica física a lo largo de toda la vida del individuo (Gutiérrez, 2000). Este tipo de programas educativos en Educación Infantil se proponen como

señalan García y Berruezo (1999) para afianzar logros que posibiliten el proceso de adquisición de control sobre el cuerpo, favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en las que se desarrolla la acción. Todos ellos pretenden crear posiciones adecuadas que faciliten la coordinación dinámica general del alumnado.

Las propuestas de actividades a través de programas deportivos posibilitan el aprendizaje de conocimientos formalizados y regulados, adquiriéndose de forma dinámica e interactiva, para que el escolar se enfrente a los problemas buscando las diferentes soluciones posibles, desarrollando sus propias estrategias y habilidades para enfrentarse posteriormente a problemáticas similares sin demasiada complejidad. El profesorado es el encargado de propiciar este tipo de situaciones confusas y dificultosas que permitan al alumnado adquirir aquellos hábitos deportivos ajustados al tipo de tarea que se le encomienda (Meirieu, 2009). Con este tipo de actividades y hábitos se evitará la obesidad y el sedentarismo a largo plazo, problemática peligrosa y actual en la sociedad.

Con este tipo de programas y con la práctica regular de ejercicio se favorece un adecuado aprendizaje en el desarrollo motor de los estudiantes, necesaria para su posterior formación integral del cuerpo (Ruiz, 1995). Las actividades y los juegos motrices son aquellos instrumentos potentes que permiten ejercitar la competencia motriz de las alumnas y alumnos, resultándoles útil para su equilibrada coordinación dinámica general (Cecchini, González, Méndez-Giménez, Fernández-Río, Contreras, y Romero; 2008). Si bien es cierto que entre los tres y seis años los escolares encuentran serias dificultades para resolver los conflictos motores que le plantean los docentes, una vez que consiguen unificar todos los movimientos de forma automática y convertirlos en hábitos, quedan mecanizados en su repertorio de destrezas motoras, logrando solvencia en sus actividades, deportes y movimientos.

Según Buceta (2004), junto a los posibles beneficios que la aplicación de hábitos deportivos aporta al desarrollo físico, se ha de tener presente que la realización de ejercicio físico implica otras ventajas saludables. Por ello, la importancia de desarrollarse y aprender en un

contexto escolar resulta clave para la formación de los estudiantes. Son numerosos los autores que han establecido las características que debe poseer el deporte en la escuela para promover todas sus potencialidades y ventajas a nivel académico (Delgado, 2007; Martínez y Buxarraís, 2000). Los deportes escolares favorecen la formación de hábitos adecuados a edades tempranas donde se potencia la participación, la autonomía del alumnado, el desarrollo de capacidades perceptivas y motrices, consiguiendo estudiantes sanos y enérgicos. La clave reside en las condiciones donde se desarrollen las prácticas deportivas para conseguir un desarrollo armónico de los escolares (Monjas, 2006).

Los estudiantes pueden desarrollar su esquema corporal adquiriendo nuevas representaciones físicas y motrices a través de la psicomotricidad, aspecto relevante en el proceso educativo de la infancia. La psicomotricidad permite articular cuerpo y mente de los escolares, dotándoles de nuevas perspectivas de su imagen corporal. La psicomotricidad vincula el cuerpo y la mente de forma didáctica proponiendo nuevos entornos que favorecen el desarrollo integral de los escolares (Lázaro, 2011). El aula de Educación Infantil debe presentar un espacio habilitado para tal fin. La sala de psicomotricidad debe estructurarse como una zona donde el alumnado sea el protagonista desarrollando sus aspectos motrices, afectivos y cognitivos (Bustabad, 2013). Este tipo de actividades fomenta la adquisición de conductas para potenciar el equilibrio deportivo, manifestar actitudes y gestos atléticos para su crecimiento como seres racionales y sanos.

Recapitulando, tanto los hábitos tecnológicos como los hábitos deportivos forman un conjunto de actos y rutinas necesarias en la vida cotidiana del alumnado. El momento adecuado para generar este tipo de situaciones que provoquen el aprendizaje por parte de los escolares es durante la etapa de Educación Infantil.

2.5. LOS HÁBITOS DE CUIDADO, HIGIENE Y AUTONOMÍA PERSONAL

Los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal responden a aquellos comportamientos y actitudes que permiten alcanzar la consecución de pautas para el desenvolvimiento del alumnado de forma independiente en el contexto en el que se encuentran inmersos. Así pues, el aprendizaje se puede adquirir a través de las diferentes propuestas coherentes de forma eficaz por parte del alumnado desde las edades tempranas (Entwistle, 2000). Por ello, el mejor momento para iniciar una adquisición de la higiene, del cuidado de uno mismo y de la autonomía personal es el período infantil. Estos acontecimientos se encuentran ligados a factores que favorecen una madurez personal futura. Por tanto, se han de planificar aquellas actividades y metodologías que potencien una regulación en el sueño y descanso personal, los aspectos de higiene del alumnado (cepillado de dientes, lavado de manos, etc...), en la iniciación de tareas de forma autónoma (lavado del cabello y cuerpo, peinarse, ser ordenado, etc...), en el adecuado comportamiento de las comidas, etc., imprescindibles para su presente y futuro desenvolvimiento en la vida cotidiana.

2.5.1. LOS HÁBITOS DE CUIDADO PERSONAL

Los hábitos de cuidado de uno mismo hacen referencia a aquellas pautas y conductas que favorecen la higiene y el aseo en relación con el bienestar personal. La colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas propiciadas por uno mismo, afectan a los modelos que cada escolar presenta en su educación y formación. Por ello, se han de modificar si no son acertados sus comportamientos y fomentar aquellos que sí lo son.

Las actitudes referentes al descanso y sueño forman parte de los hábitos de cuidado que el alumnado debe interiorizar desde la infancia, ofreciéndoles el entorno escolar su ayuda y colaboración si es necesario. El descanso juega un papel relevante sea o no con sueño para reponerse de la actividad diaria y recobrar las energías perdidas a lo largo del día. El alumnado

se encuentra en un período de crecimiento de forma que el descanso le permite crecer. La vida del niño o de la niña se caracteriza por períodos cíclicos de actividad y reposo. Resulta necesario que el infante descanse por la noche con un número determinado de horas para que pueda mantener un desarrollo normal durante la jornada diaria. En el centro educativo se le enseña a aunar la actividad con el descanso, propiciando actividades que les permitan dedicar un tiempo a la relajación, esfuerzo y vuelta a la actividad, creando los espacios, rutinas y actividades dedicadas a ello. El lugar de sueño, descanso o relajación del alumnado de Educación Infantil debe estar bien ventilado, libre de estímulos que alteren su descanso y tranquilidad. Un niño o niña debe dormir alrededor de once horas en su hogar para estar preparado para su jornada escolar en el centro. En el momento de ir a la cama en la casa, el niño o niña no debe estar sobre excitado, ni nervioso, ya que esto impedirá la conciliación de su sueño. Si se realiza una rutina realizando siempre las mismas acciones, facilitará la conciliación del sueño y evitará el insomnio hasta la mañana siguiente. El sueño es una de las necesidades biológicas de la vida tanto psicológicamente como biológicamente. La falta de un sueño reparador impedirá realizar las actividades cotidianas del alumnado en su medio más inmediato.

2.5.2. LOS HÁBITOS DE HIGIENE PERSONAL

En cuanto a los hábitos de higiene se deben resaltar su importancia ya que determinarán el estado de salud del escolar. Bien es cierto que gran parte de la higiene corresponde a la Institución familiar. No obstante, desde el centro educativo se pueden enseñar hábitos que favorezcan su continuidad en el hogar, como pueden ser el lavado de manos (antes y después del desayuno), de dientes, de cara, de boca (después del desayuno), entre otros, actividades que se llevan a cabo en el aula, aunque resultaría efectivo que se continuaran en el resto de comidas en los hogares. Se señala el desayuno porque es el momento educativo nutritivo en el cual el alumnado se encuentra en el centro educativo.

La higiene es un hábito complejo para el infante, por ello es necesario concederle tiempo

que le permita familiarizarse con los nuevos aprendizajes, siendo recomendables, retahílas, canciones, palabras, incentivos, gestos agradables y sonrisas que promuevan su interés hacia este tipo de aprendizaje.

El niño o la niña, debe aprender cuanto antes a realizar su limpieza personal por sí mismo. El baño diario debe ser ayudado por los adultos, pero desde los cuatro años se recomienda que se le estimule para que lo vaya realizando progresivamente por sí solo, desde enjabonarse las distintas partes del cuerpo, aclararse, secarse y colocarse la ropa limpia. El ambiente del baño es un momento clave para aprender a sentir otro tipo de sensaciones relajantes, de modo que sea capaz de disfrutar de las posibilidades que le ofrecen sus propios movimientos y sensaciones corporales. Por ello, es interesante aprovecharlo para que el alumnado interiorice dicho hábitos cuanto antes. Así pues, es necesario que aprenda a solicitar ayuda cuando necesite ir al baño y no se haya limpiado adecuadamente o no haya utilizado correctamente el papel higiénico, por ejemplo. Debe aprender durante la jornada escolar a cuidar y mantener limpios los espacios del aula (pasillos, jardín, patio), de la casa y de su trabajo personal (buena presentación de las fichas, cuadernos, mesa, etc). La utilización de las papeleras y los cubos de basura resultan otros hábitos imprescindibles a estas edades para formar futuros ciudadanos pulcros y sensibilizados con la limpieza de su entorno. Otro momento que implica un aprendizaje por parte de los escolares es el momento del estornudo. Estos deben aprender a taparse la boca o girar la cabeza al toser, evitando contagiar a su grupo de iguales. Todas estas actuaciones permiten que el estudiante vaya creciendo como una persona educada y respetuosa con su entorno y las personas que habitan en él.

Para que los hábitos de higiene resulten agradables y satisfactorios se les ha de preparar al alumnado con refuerzos positivos y palabras amables, puesto que los adultos suelen utilizar gran variedad de imperativos y órdenes que impiden que dichos hábitos de higiene se realicen de forma placentera, debido a la falta de tiempo u otras cuestiones. Por estas condiciones, es necesario que se valoren los esfuerzos realizados por el alumnado siendo docentes empáticos y respetando su tiempo de acción en las tareas de higiene.

2.5.3. LOS HÁBITOS DE AUTONOMÍA PERSONAL

Finalmente, el alcance de una adecuada autonomía personal implica un equilibrio en el estado emocional del alumnado. El profesorado debe ser el encargado de llevar a cabo programas y actividades que potencien las competencias emocionales de cada estudiante. Estas actividades deben basarse en dinámicas donde predominen el autoconocimiento personal, las habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, la detección de las emociones (ira, miedo, llanto, felicidad, angustia, etc.) (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Fillella y Agulló, 2005). Todas estas actividades facilitan la pronta adquisición de hábitos autónomos para una formación global del alumnado y por extensión, del futuro adulto. Desde la infancia se han de solidificar los cimientos que permitan proyectar futuros ciudadanos afables, virtuosos, justos, competentes e instruidos.

Los hábitos de autonomía personal implican actividades propias como limpiarse los zapatos, limpiarse las uñas, disfrutar cuando se encuentra limpio y bien vestido, valorar la ropa sin manchas, aprender a utilizar productos naturales esenciales (protectores solares, cremas hidratantes, etc). De igual forma, ser ordenados implica concienciarse de la importancia de colocar cada objeto en su lugar correspondiente siendo una rutina importante. No molestar a los compañeros o compañeras cuando trabajan, saber permanecer en silencio, no dar golpes al abrir y cerrar puertas, pasar y ceder el paso, etc. implica una capacidad personal adecuada para vivir de forma independiente y adaptada a la sociedad.

En definitiva, todas estas actividades y rutinas permiten que el alumnado, desde el ámbito educativo, capten e interioricen las acciones ajustadas a cada situación, asimilando dichas conductas en sus propias acciones. Tanto desde la Institución familiar como educativa se han de aunar criterios para seguir una trayectoria similar en la enseñanza de hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal.

PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla en los centros de Educación Infantil de la zona de la Loma, Sierra de Segura y El Condado de la provincia de Jaén. Concretamente, las poblaciones estudiadas son Úbeda, Villanueva del Arzobispo, Beas de Segura, Puente de Génave, Sorihuela del Guadalimar, Castellar y Santisteban del Puerto. Estamos ante una serie de centros con características socioculturales diferentes.

En la tabla nº 3 representamos la población, número de centros participantes y número de habitantes de cada uno de los municipios citados anteriormente.

Tabla nº 3: Número de centros, habitantes de la población y zonas de la investigación

POBLACIÓN	N DE CENTROS	N HABITANTES – ZONA (provincia Jaén)
Beas de Segura	1	5763 - Comarca Sierra Segura
Puente de Génave	1	2232 - Comarca Sierra Segura
Villanueva del Arzobispo	3	8924 - Las Villas
Sorihuela del Guadalimar	1	1334 - Las Villas
Castellar	1	3573 - El Condado
Santisteban del Puerto	1	4806 - El Condado
Úbeda	6	35866 - La Loma

Fuente: Elaboración propia

Realizando una breve descripción del contexto de la investigación, nos encontramos con zonas bien delimitadas en cuanto a su situación geográfica, las cuales son: La comarca de Sierra Segura, Las Villas, el Condado y la Loma.

Beas de Segura y Puente Génave cuentan con 5763 y 2232 habitantes respectivamente, estando su economía basada en áreas de agricultura dedicadas principalmente al cultivo del olivo. Esta actividad junto a la ganadería, el turismo y los numerosos espacios de interés natural, cultural y rural, constituyen su principal actividad económica.

Úbeda fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la Unesco el 3 de julio de 2003, debido a la calidad y buena conservación de sus numerosos edificios renacentistas y de su singular entorno urbanístico. Llamada “la ciudad de los cerros”, Úbeda está enclavada sobre una prominencia en la famosa comarca de La Loma, volcada hacia el valle del Guadalquivir, frente a la imponente Sierra Mágina, y cerca del centro geográfico de la provincia. Constituye un importante centro de atracción, cuenta con hospital comarcal, centros educativos y escuelas universitarias (UNED y SAFA), delegaciones de Hacienda y de la seguridad social, juzgados, Centro del Profesorado (CEP), etc., derivando en uno de los índices de centralidad más altos de toda Andalucía. Actualmente el sector transformador que ha resurgido tiene el mayor peso en el conglomerado agro-industrial del olivar. Su actividad también se halla enmarcada por una floreciente industria turística y en un comercio de cierta pujanza.

Villanueva del Arzobispo es un municipio y localidad española de la provincia de Jaén, enclavado en la comarca de Las Villas. Posee una población 8.924 habitantes. Es muy importante en este municipio la industria oleícola. Cuenta con una de las cooperativas de fabricación de aceite más grandes de nuestro país. En la agricultura domina el olivar. Actualmente, cuatro grandes almazaras trabajan en la transformación de la oliva en aceite.

Castellar es un municipio español situado en la comarca del Condado de la provincia de Jaén. Cuenta con 3.573 habitantes. Está ubicado en la comarca de El Condado en la zona noreste de la provincia de Jaén. Su territorio podría dividirse en dos, uno agrícola dedicado principalmente al cultivo del olivar y el otro sería la zona de sierra con formaciones típicas de pizarras y tierras típicas de Sierra Morena donde el principal uso y aprovechamiento es la práctica caza deportiva, explotación de la masa forestal, ganadería y la apicultura.

Santisteban del Puerto es un municipio español de la provincia de Jaén, situado en la comarca del Condado. Es un pueblo de larga historia, parece ser que tuvo como primeros moradores a los arcosaurios en la Era Secundaria, según se desprende de los estudios científicos de las huellas (icnitas) localizadas en el paraje de las Erillas Blancas. Hoy en día, existe un

Fuente: Elaboración propia

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la etapa de Educación Infantil, la adquisición y posterior desarrollo de hábitos en el alumnado resulta de gran importancia. No se puede obviar este tipo de aprendizaje y limitarse sólo a los conocimientos teóricos y academicistas. Por tanto, se debe dar prioridad a las actividades y tareas en las que se fomenten hábitos que necesitarán tener interiorizados en etapas venideras. Los hábitos educativos iniciados en la infancia favorecen el desarrollo integral de los estudiantes además de fomentar sus destrezas, rutinas, conductas apropiadas a cada situación y un crecimiento normal en su desarrollo infantil. Los escolares durante la infancia se encuentran en un período idóneo para asimilar todas aquellas pautas y directrices formativas y educativas que le permitirán llegar a ser ciudadanos y adultos justos, respetuosos, equilibrados y honestos con su entorno y con ellos mismos. En esta etapa educativa presentan mayores facilidades para aprender y concienciarse de los actos sociales, personales, morales y humanos que se han de ejercitar y aplicar en su vida cotidiana. Todas estas acciones facilitan su desarrollo integral como personal abarcando sus desarrollos: afectivo, cognitivo, psicomotor, social, personal, ambiental, cívico e interactivo con la sociedad en la que se encuentran inmersos.

En la actualidad, un amplio porcentaje de fracaso escolar procede de las primeras etapas educativas. Se ha de subrayar que la adquisición de hábitos de estudio, lectura, escritura, etc, tiene su origen a estas edades, por lo que si el alumnado adquiere este tipo de habilidades y destrezas en este segundo ciclo de Educación Infantil podrá beneficiarse de esos logros en etapas venideras.

Teniendo en cuenta estas premisas, Creswell (2002) señala que:

Un problema debería ser abordado si el investigador puede justificar que su estudio contribuirá a generar conocimiento o a mejorar la práctica. Un problema puede ser investigado si el

investigador tiene acceso a la población y al lugar de estudio y si tiene el tiempo, los recursos y las destrezas necesarias para abordar adecuadamente el estudio del problema . (p.84)

En la misma línea, se debe tener en cuenta que “un problema que esté bien definido y planteado, además de evitar quebraderos de cabeza al investigador, ya supone un avance considerable hacia la solución” (Pantoja, 2009, p.23). Por ello es tan importante conocer en profundidad el problema de investigación y enfocarlo de la mejor manera.

La experiencia personal que posee quien realiza esta investigación, permite abordar el problema de investigación y posibles resultados con una dimensión que sólo aporta el conocimiento de la práctica. Pero ello no es suficiente, también es necesario que el investigador realice una revisión de la bibliografía adecuada para conocer el desarrollo de esa línea de investigación y los logros alcanzados sobre la misma en el ámbito nacional e internacional.

A colación de lo citado, el título que se ha dado a la presente investigación es: “Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil”, el cual requiere profundizar en distintas relaciones conceptuales. En primer lugar, en la construcción de referentes teóricos sobre el proceso de adquisición de hábitos a edades tempranas; a continuación, en la relación existente entre la interiorización y desarrollo de estos hábitos en la vida educativa y cotidiana del alumnado; y por último, la influencia que ejerce el docente como trasmisor de conocimiento, priorizando la adquisición de unos sobre otros.

Las reflexiones precedentes y la revisión de la literatura efectuada en el capítulo 6 de la presente investigación, llevan a plantear el siguiente problema de investigación: *¿Influyen los hábitos educativos del currículum de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años según las opiniones del profesorado?*

Para dar respuesta a este problema se definieron los objetivos, a fin de profundizar en la pregunta que se plantea.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación “tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías de estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.47).

3.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación es:

“Valorar la influencia de los hábitos educativos englobados en el Currículum de Educación Infantil, en la adquisición de aprendizajes, atendiendo a las opiniones de los docentes de dicho alumnado”.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para establecer unos objetivos específicos adecuados es “fundamental seguir una secuencia lógica en la investigación y prescindir de aspectos triviales” (Pantoja, 2009, p. 28). Teniendo presente esta aportación, los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Delimitar los distintos tipos de hábitos con los que trabaja el profesorado en el segundo ciclo de Educación Infantil.
- Determinar los hábitos mejor valorados por parte del profesorado de Educación Infantil de la zona de La Loma y alrededores.
- Reconocer la tipología de hábitos desarrollados en la práctica docente según la normativa existente.

- Determinar los hábitos más interiorizados por parte del alumnado según la opinión del profesorado.
- Conocer si las variables descriptivas propuestas en la investigación generan diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los encuestados, respecto a la influencia de los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes.

4. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Las variables de una investigación representan datos relevantes para el desarrollo de la misma. Así pues “una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández et al., 2006, pp.123-124).

Las variables atendiendo a las funciones que se les asignen en la investigación se clasifican en independiente o dependientes.

De acuerdo con Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) entendemos la variable independiente como la característica que el investigador observa o manipula deliberadamente para conocer su relación con la variable dependiente. La variable independiente es la situación antecedente de un efecto; responde a la idea de causa, si bien en educación resulta más propio hablar de relación. La variable dependiente es la característica que aparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente. Suele denominarse criterio y corresponde a la idea de efecto producido por los cambios de la variable independiente.

Atendiendo a otros autores, se puede entender que “una variable independiente es un atributo o característica que influye afecta a un resultado o variable dependiente” (Creswell, 2002, p. 131). Del mismo modo, Creswell (2002) afirma que:

Una variable dependiente es un atributo o una característica que depende o está influida por la variable independiente. Se suelen conocer como el resultado, el efecto, la consecuencia. Los

investigadores normalmente investigan múltiples variables dependientes en un estudio concreto, y en muchos estudios, unas pocas de las variables dependientes constituyen el interés central. (p.136)

Según Igartua y Humanes (2004), la variable independiente es la que el investigador utiliza para ver en qué medida cambia la variable dependiente. Y la variable dependiente es aquella que el investigador pretende investigar y explicar.

La variable dependiente responde a la posible influencia que los hábitos educativos del currículum de Educación Infantil pueden ejercer en los procesos de aprendizaje del alumnado de tres a seis años. En el caso de las investigaciones descriptivas, las variables que en un principio se denominaban independientes, pasan a denominarse descriptivas. Las seleccionadas son las siguientes:

- Variables descriptivas de carácter demográfico:

- Sexo del profesorado.
- Edad.
- Experiencia docente.
- Titulación de más alto grado que posee el docente.
- Tiempo de permanencia en el mismo centro.

- Variables descriptivas de centro:

- Tipo de centro educativo.
- Localización del centro.

5. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Para redactar la enunciación de hipótesis se considera que “en la mayoría de los estudios descriptivos, por encuesta, se postula una hipótesis y la investigación se estructura de forma que permite comprobarla” (Bell, 2002, p.39). Las hipótesis hacen afirmaciones sobre las relaciones entre las variables del estudio y sirven de guía al investigador.

Según Hernández et al., (2006), las hipótesis indican lo que se está tratando de buscar o probar y se definen como “proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables que se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados” (p.123).

De acuerdo con Ávila (2006), las hipótesis de investigación se conceptualizan como:

Una respuesta probable de carácter tentativo a un problema de investigación y que es factible de verificación empírica. La hipótesis expresan la relación entre dos o más variables que son susceptibles de medición. Una hipótesis planteada correctamente debe poderse verificar o contrastar contra la evidencia empírica. (p. 25)

Teniendo en cuenta el problema a abordar, las preguntas que surgen del mismo y los objetivos planteados, se definen las siguientes hipótesis:

Hipótesis nº 1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

Hipótesis nº 2: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

- *Subhipótesis 2.1.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos morales, conductuales y sociales, dependiendo de la edad del profesorado.
- *Subhipótesis 2.2.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables, dependiendo de la edad del profesorado.
- *Subhipótesis 2.3.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de lectura y escritura, dependiendo de la edad del profesorado.
- *Subhipótesis 2.4.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos tecnológicos y deportivos, dependiendo de la edad del profesorado.
- *Subhipótesis 2.5.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, dependiendo de la edad del profesorado.

Hipótesis nº 3: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la experiencia profesional de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

- *Subhipótesis 3.1.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos morales, conductuales y sociales, dependiendo de la experiencia profesional.
- *Subhipótesis 3.2.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables, dependiendo de la experiencia profesional.
- *Subhipótesis 3.3.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de lectura y escritura, dependiendo de la experiencia profesional.
- *Subhipótesis 3.4.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos tecnológicos y deportivos, dependiendo de la experiencia profesional.

- *Subhipótesis 3.5.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, dependiendo de la experiencia profesional.

Hipótesis nº 4: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la titulación académica de mayor grado de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

- *Subhipótesis 4.1.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos morales, conductuales y sociales, dependiendo de la titulación académica de mayor grado de los docentes.

- *Subhipótesis 4.2.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables, dependiendo de la titulación académica de mayor grado de los docentes.

- *Subhipótesis 4.3.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de lectura y escritura, dependiendo de la titulación académica de mayor grado de los docentes.

- *Subhipótesis 4.4.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos tecnológicos y deportivos, dependiendo de la titulación académica de mayor grado de los docentes.

- *Subhipótesis 4.5.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, dependiendo de la titulación académica de mayor grado de los docentes.

Hipótesis nº 5: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a los años de enseñanza de los docentes en el mismo centro educativo, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

- *Subhipótesis 5.1.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos morales, conductuales y sociales, dependiendo de los años de antigüedad del profesorado en el mismo centro.
- *Subhipótesis 5.2.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables, dependiendo de los años de antigüedad del profesorado en el mismo centro.
- *Subhipótesis 5.3.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de lectura y escritura, dependiendo de los años de antigüedad del profesorado en el mismo centro.
- *Subhipótesis 5.4.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos tecnológicos y deportivos, dependiendo de los años de antigüedad del profesorado en el mismo centro.
- *Subhipótesis 5.5.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, dependiendo de los años de antigüedad del profesorado en el mismo centro.

Hipótesis nº 6: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, dependiendo del tipo de centro educativo en el que desempeñan su función docente, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

- *Subhipótesis 6.1.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos morales, conductuales y sociales, dependiendo del tipo de centro educativo.
- *Subhipótesis 6.2.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables, dependiendo del tipo de centro educativo.

- *Subhipótesis 6.3.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de lectura y escritura, dependiendo del tipo de centro educativo.
- *Subhipótesis 6.4.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos tecnológicos y deportivos, dependiendo del tipo de centro educativo.
- *Subhipótesis 6.5.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, dependiendo del tipo de centro educativo.

Hipótesis nº 7: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a localización del centro escolar, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorece el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

- *Subhipótesis 7.1.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos morales, conductuales y sociales, dependiendo de la edad del profesorado.
- *Subhipótesis 7.2.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables, dependiendo de la localización del centro escolar.
- *Subhipótesis 7.3.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de lectura y escritura, dependiendo de de la localización del centro escolar.
- *Subhipótesis 7.4.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos tecnológicos y deportivos, dependiendo de la localización del centro escolar.
- *Subhipótesis 7.5.:* Existen diferencias significativas en el factor referido a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, dependiendo de la localización del centro escolar.

6. MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

La decisión más importante que los investigadores deben tomar es, sin duda, optar por el paradigma de investigación más adecuado a la naturaleza de la investigación, con el fin de explicar el qué, para qué y cómo abordar el problema a estudiar. A este respecto Dendaluce (1994) afirma que:

Lo importante no es hacer investigación cuantitativa o cualitativa, sino hacer buena investigación, del tipo que sea. Que lo importante es responder a los problemas que se plantean, sabiendo que es el problema el que dicta el método y no al revés. (p.11)

Siguiendo a Kuhl (1971), “un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma” (p.271).

Con estos parámetros, la presente tesis, ha optado por aquel enfoque metodológico que mejor se adecúa al problema, hipótesis, sujetos y contexto de investigación, como se verá más adelante. Si el problema de investigación y las hipótesis declaradas son los que tienen que informarnos del procedimiento metodológico a seguir, la metodología de corte cuantitativo parece ser la más adecuada en nuestro caso.

La investigación queda situada en el marco del paradigma racional-tecnológico y en el ámbito de un modelo descriptivo-exploratorio. En el ámbito descriptivo se pretende conocer cuál es comportamiento de la opinión del profesorado consultado sobre la incidencia de los hábitos educativos del currículum de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años. Aunque hay evidencias de investigaciones sobre esta realidad en otros ámbitos geográficos, no se tiene conocimiento de estos datos en el espacio físico que define la presente investigación. Pero también se pretende saber si las variables descriptivas enumeradas en las hipótesis generan diferencias con relación a las diferentes opciones que permiten ubicarse en cada una de las variables.

La educación es un proceso social, entendido como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas. La transformación de la práctica docente para una mejor calidad en la transmisión de hábitos educativos comprende las iniciativas particulares según los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Se busca una investigación con compromiso ideológico, autoreflexivo y crítico en los procesos asimilación y consolidación de actos y destrezas básicas a estas edades. La investigación se propone como una acción para comprender y valorar la realidad desde la propia práctica y observación por parte de los docentes en cuanto al desarrollo integral del alumnado en sus actividades cotidianas.

7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se aborda la metodología de la investigación, resaltando que “el método es el procedimiento para alcanzar los objetivos y la metodología constituye el estudio del método” (Pérez, 2009, p.74). Comprender la realidad educativa significa tener presentes los métodos y técnicas de la investigación educativa. Siguiendo a Catena, Ramos y Trujillo, (2003) afirman que:

Toda investigación se realiza porque se pretende resolver un problema, porque se intenta responder a una pregunta. Eso significa que la investigación tiene un objetivo claro. Pues bien, el diseño de la investigación dependerá en gran medida de ese objetivo, pero también la técnica de análisis que empleemos. (p. 32)

Estamos ante un estudio descriptivo - exploratorio; por tanto, se pretenden conocer cuáles son los hábitos que desarrollan los alumnos y alumnas en el segundo ciclo de Educación Infantil, qué preferencias muestra el profesorado de este ciclo educativo respecto a los hábitos a desarrollar, cuáles de ellos favorecen de modo más acentuado el aprendizaje del alumnado. El carácter exploratorio del estudio permite determinar si las variables descriptivas, en sus diversas

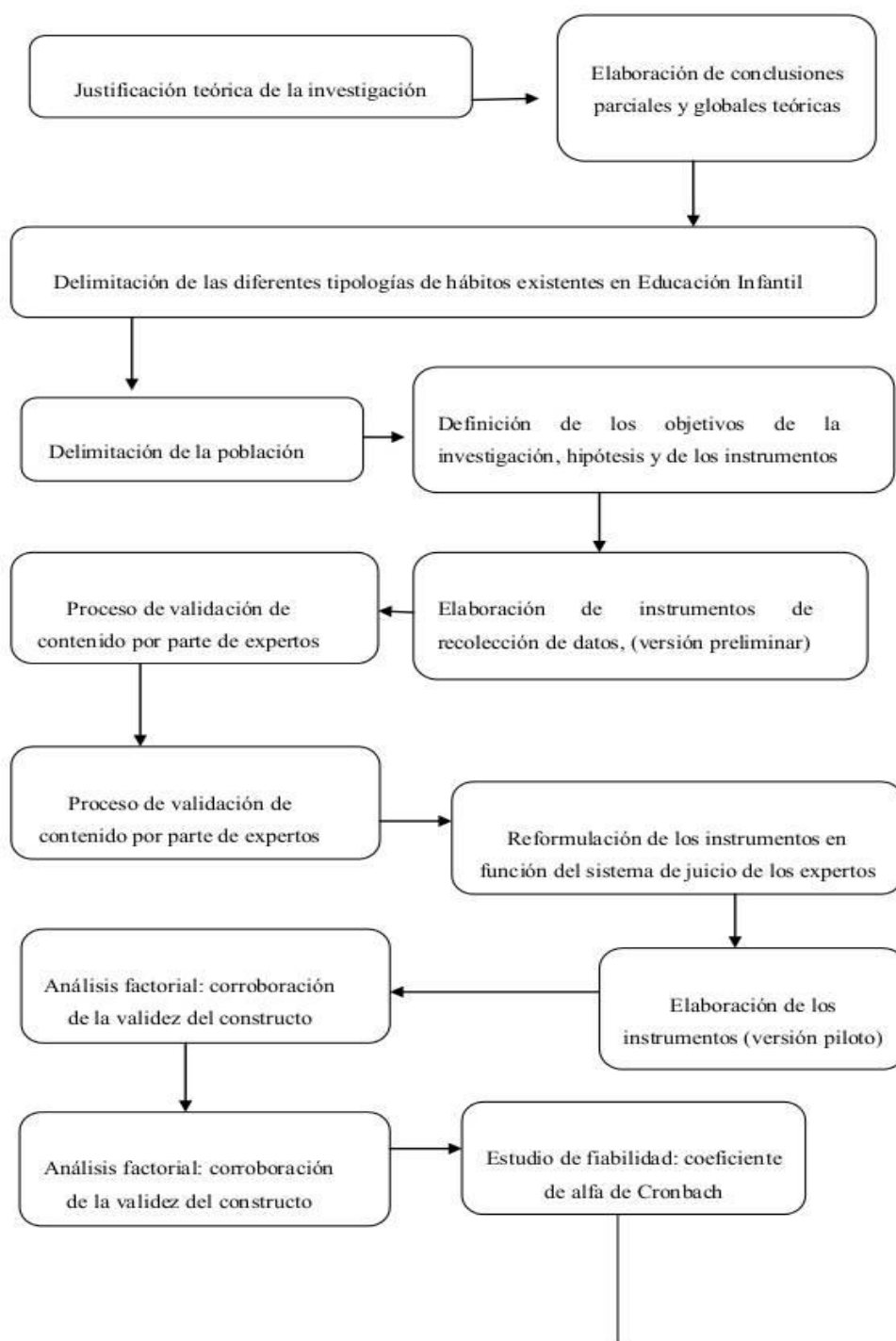
manifestaciones, influyen de modo diferente en las opiniones de los docentes hacia la incidencia de los hábitos en el aprendizaje del alumnado.

Por tanto, se puede entender que “los estudios descriptivos no hacen más que reflejar la naturaleza de los datos y en ese sentido están determinados por ellos. Contribuyen a que conozcamos cómo se ha comportado la muestra” (Pérez, 2009, p.77).

Según Hernández et al., (2006):

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto a un contexto particular. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potencialmente entre variables; o establecen el tono de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversas variables, aspectos o componentes del fenómeno a investigar. Los estudios descriptivos ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes. En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componente, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos, etc.). (pp. 101-103)

Desde el planteamiento descriptivo se realizarán análisis estadísticos con medidas de tendencia central (frecuencias y porcentajes), a fin de conocer la opinión de los profesores y profesoras. Para el estudio exploratorio se utiliza un análisis de varianza de una vía para todas las variables descriptivas, excepto la que es dicotómica (sexo) para la que hallaremos la “t de Student”. Llegados a este punto, se plantea el esquema de las fases del estudio en cuanto al diseño de investigación a través de la siguiente figura:



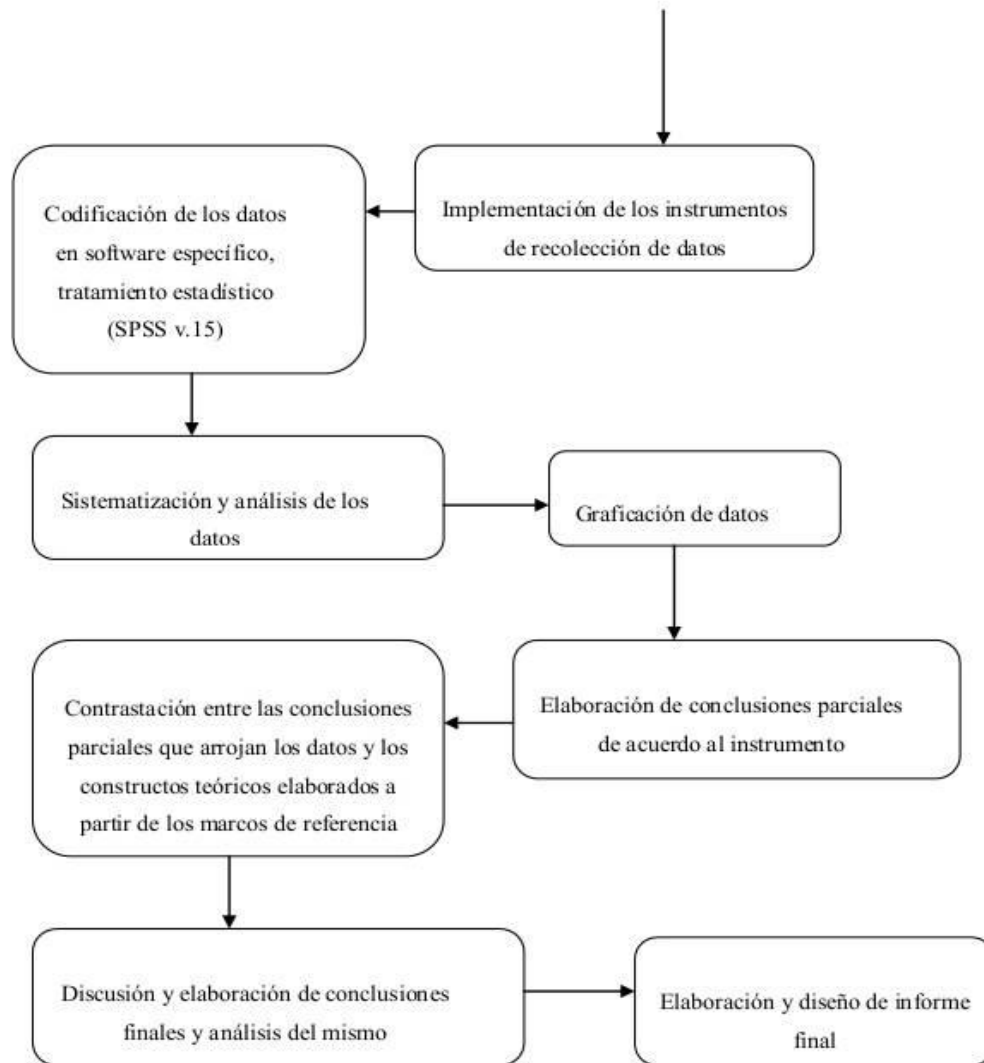


Figura nº 3: Elaboración de las fases de estudio del diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 8. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

1. POBLACIÓN

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Siguiendo a autores como Calvo (1990), Colás y Buendía (1992), Creswell (2002), García (1995) y Tejedor (2004), la población o universo es el conjunto de sujetos con características comunes que constituyen el objeto de análisis y estudio.

Una de las primeras tareas del trabajo de campo de la investigación consiste en determinar la población en la cual se va a desarrollar la investigación. Los centros que forman parte de nuestro estudio quedan recogidos en la tabla nº 4. En dicha tabla se muestra la localidad en la que están ubicados los centros de Educación Infantil y Primaria, aunque sólo ha participado el profesorado de Educación Infantil. Del mismo modo, el mapa de las poblaciones se halla en la tabla nº 4 y responde a los datos del curso académico 2011-2012.

La población la integran 100 docentes pertenecientes a la etapa de 2º ciclo de Educación Infantil, referidos a centros de titularidad pública, privada y concertada.

Según lo expuesto en líneas anteriores, la población del estudio la conforma el profesorado de Educación Infantil de las zonas de Úbeda, Sierra de Segura y El Condado, pertenecientes a la provincia de Jaén. Como quiera que el número de profesorado sea adecuado para trabajar con la población en un estudio descriptivo, no se ha determinado la muestra, que en este caso sería muy baja, atendiendo a Fox (1987) sería de un 40% respecto a la población; es decir, 40 docentes, número no representativo.

El profesorado que ha participado en la investigación, siguiendo la propuesta de Fox (1987) y la sugerencia de Creswell (2002) queda representado por los docentes de la comarca de Sierra de Segura, El Condado y las Villas, cuya cabecera de comarca es Úbeda durante el curso escolar 2011-2012. Las poblaciones quedan recogidas en la tabla nº 4.

Tabla nº 4: Relación de centros educativos de Educación Infantil que componen la población de la investigación

CENTRO DOCENTE	NÚMERO PROFESORADO	SITUACIÓN DE LAS LOCALIDADES
C.E.I.P.(1) Nuestra señora de la Fuensanta	9	Villanueva del Arzobispo
C. D. P. (2)Cristo Rey	3	Villanueva del Arzobispo
C.D.C.(3)Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	4	Villanueva del Arzobispo
C.E.I.P. Padre Manjón	4	Sorihuela del Guadalimar
E.I.(4) San Fernando	11	Beas de Segura
C.E.I.P. San Isidro Labrador	5	Puente de Génave
C.E.I.P. Román Crespo Hoyo	8	Castellar
C.E.I.P. Bachiller Pérez de Moya	9	Santisteban del Puerto
C.D.C. Santo Domingo Savio	9	Úbeda
C.E.I.P. Juan Pasquau	7	Úbeda
C.D.C. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	8	Úbeda
C.E.I.P. Sebastián de Córdoba	11	Úbeda
C.E.I.P. Virgen de Guadalupe	9	Úbeda
C.D.C. Ciudad de Úbeda	3	Úbeda

Fuente: Elaboración propia

(1) Centro de Educación Infantil y Primaria.

(2) Centro Docente Privado.

(3) Centro Docente Concertado.

(4) Escuela Infantil.

1.2. VARIABLES DE ESTUDIO

De acuerdo con Tójar y Matas (2009), por variable se entiende que es una propiedad o símbolo que adopta diferentes valores y que está ligado a un fenómeno de la realidad estudiada. A su vez, las variables se operacionalizan a través de dimensiones e indicadores:

- Dimensiones: las diversas facetas en que puede ser examinada la característica o propiedad del objeto de estudio.

- Indicadores: aquellas cualidades o propiedades del objeto que pueden ser directamente observadas y cuantificadas en la práctica.

1.2.1. CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Desde el punto de vista estadístico, las variables se pueden clasificar de acuerdo a las relaciones establecidas en el estudio o al tipo de datos que constituyen la medición de la variable. En nuestro caso, se clasifican como:

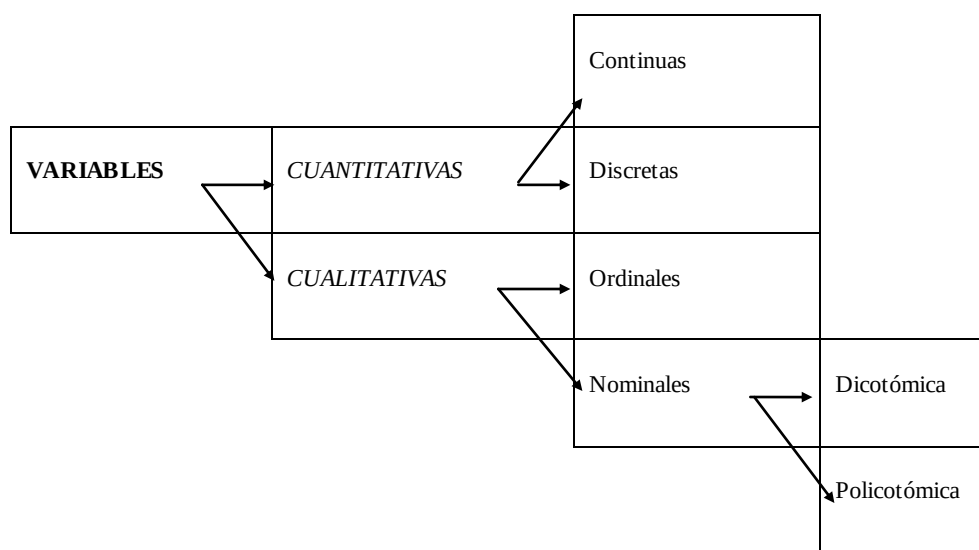


Figura nº 4: Variables de acuerdo al tipo de datos

Fuente: Elaboración propia

El estudio consta de las siguientes variables descriptivas demográficas y de centro como se indican en la tabla nº 5:

Tabla nº 5: Variables descriptivas demográficas y de centro de la investigación

TIPOS		DIMENSIONES	VARIABLES
CUALITATIVAS	Variable demográficas	Sexo	Hombre, Mujer
		Edad	De 21 a 28 años, de 29 a 33 años, de 34 a 40 años, de 41 a 50 años y de 51 a 65 años
		Experiencia Docente	Menos de 5 años, entre 5 y 10 años, entre 10 y 15 años, más de 15 años
		Titulación de más alto grado	Doctor, Licenciado, Otra diplomatura y Diplomatura de maestro
		Tiempo de permanencia en el centro	Menos de 1 año, Entre 1 y 5 años y Más de 5 años
	Variables de centro	Tipo de centro	Público, Concertado, Privado
		Localización	-Localidades de más de cien mil habitantes -Localidades comprendidas entre más de cincuenta mil habitantes y menos de cien mil -Localidades comprendidas entre más de quince mil habitantes y menos de cincuenta mil -Localidades comprendidas entre mil y catorce mil habitantes

Fuente: Elaboración propia

1.2.2. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO QUE INTEGRA LA POBLACIÓN

Según los análisis estadísticos efectuados sobre la población, en función de las variables demográficas y de centro indicadas líneas atrás, se plantean las características de la población encuestada.

Tabla nº 6: Media, moda, mediana, desviación típica y error típico de la media, atendiendo a las variables demográficas del profesorado respecto a la totalidad de los ítems de la escala

ASPECTOS DEMOGRÁFICOS						
VARIABLES DEMOGRÁFICAS	MEDIA	MODA	MEDIANA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA	INTERVALO
Sexo		2	2			
Edad	3,21	4	3	1,258	0,126	4,46-1,95
Experiencia docente	2,59	4	2,50	1,215	0,122	3,8- 1,38
Titulación de más alto grado	3,17	3	3	,766	0,077	3,93-2,41
Tiempo de permanencia en el centro actual	2,16	3	2	,825	0,083	2,98-1,34

Fuente: Elaboración propia

Se destaca la riqueza de las aportaciones de la población y así se pone de manifiesto en la tabla nº 7, contando con una total participación de los docentes de Educación Infantil encuestados, es decir, población invitada es igual a la población suministradora de datos, cien profesores/as. Estando representados todos los intervalos de edad considerados. Interesa saber la consistencia de la población para lo cual se halla, como se hace en las variables de centro, la media, la moda, la mediana, la desviación típica y el error típico de la media salvo en la variable dicotómica, sexo, que permite precisar los datos correspondientes a las variables demográficas. Como se puede apreciar en todas las variables demográficas, las medias y demás datos estadísticos son consistentes según se muestra en la citada tabla.

Tabla nº 7: Desglose de datos en frecuencias y porcentajes de las variables demográficas, considerando las opciones de respuesta

ASPECTOS DEMOGRÁFICOS			
VARIABLES DEMOGRÁFICAS	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Sexo	Hombre	10	10,0
	Mujer	90	90,0
Edad	De 21 a 28 años	10	10,0
	De 29 a 33 años	24	24,0
	De 34 a 40 años	17	17,0
	De 41 a 50 años	33	33,0
	De 51 a 65 años	16	16,0
Experiencia docente	Menos de 5 años	26	26,0
	Entre 5 y 10 años	24	24,0
	Entre 10 y 15 años	15	15,0
	Más de 15 años	35	35,0
Titulación de más alto grado	Licenciado	22	22,0
	Otra diplomatura	39	39,0
	Diplomatura Maestro	39	39,0
Tiempo de permanencia en el centro actual	Menos de 1 año	27	27,0
	Entre 1 y 5 años	30	30,0
	Más de 5 años	43	43,0

Fuente: Elaboración propia

La lectura de la tabla nº 8 lleva a la consideración de que entre el profesorado predominan las mujeres, que ha contestado un profesorado de mediana edad de entre 41 y 50 años, con formación extraordinaria, esto es, además de su formación requerida para la labor docente con alguna diplomatura más, con más de 15 años de experiencia docente y con más de 5 años de enseñanza en el mismo centro.

Estas evidencias permiten constatar que, excepto un 10%, el resto de los profesores y profesoras que participaron en la encuesta son mujeres (90%). Asimismo, se comprueba que son mayoría quienes imparten docencia en esta etapa educativa debido al carácter asistencial y educativo de la misma.

Atendiendo a la edad de los docentes, se percibe que los porcentajes menores son los que corresponden a las edades más avanzadas y más tempranas. Esto es un 10% para profesorado de 21 a 28 años y un 16 % para profesorado de 51 a 65 años, siendo el grupo más representativo el integrado por profesores/profesoras, cuya edad queda comprendida entre 41 y 50 años, y el segundo grupo en importancia, queda comprendido entre 29 y 33 años. Ello supone que es un profesorado con experiencia docente, que ha definido su identidad profesional y dispone de vigor físico para llevar a cabo su actividad. Respecto a la experiencia docente, el porcentaje que resulta más sorprendente y elevado es el debido a los docentes con más de 15 años impartiendo docencia en centros educativos con un 35%. Según la titulación de los profesores y profesoras se comprueba que, a pesar de su formación inicial y necesaria para ser docentes un 39%, aparece un 22% que posee una licenciatura y un 39% que han conseguido otra diplomatura. Se señala finalmente, que es un 43%, los encuestados quienes permanecen más de 5 años en un mismo centro sin pedir traslado, dato concerniente al profesorado que ha encontrado su destino definitivo y se ha afincado en ese centro educativo. De todo ello se puede deducir que el profesorado es experimentado, con formación más que suficiente, según manifiestan las segundas titulaciones, que está integrado, o al menos debe estarlo, en la realidad cultural de su centro y con experiencia más que demostrada para llevar a cabo su tarea profesional.

Se recoge gráficamente cómo se distribuye la población encuestada por sexo, edad, experiencia docente, titulación de más alto grado y tiempo de permanencia en el mismo centro.

En relación a la figura nº 5, se percibe que el sexo de los docentes encuestados es mayoritariamente femenino. Es previsible por el carácter asistencial que manifiesta esta etapa educativa. Siempre se ha visto la Educación Infantil como una prolongación de los cuidados y actitudes de los hogares. Este dato parece revelar que, efectivamente, la feminización sigue siendo una de las características inherentes a la actividad de la enseñanza (Barquín y Fernández, 2002; Montoya, 2013).

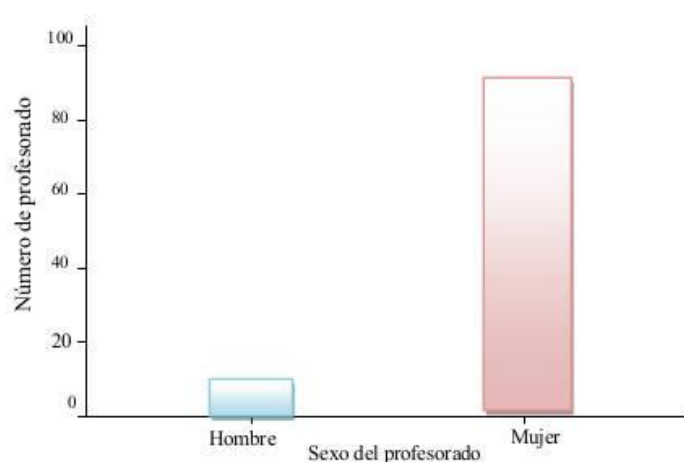


Figura nº 5: Representación del profesorado que contesta a la encuesta, atendiendo al sexo de los encuestados

Fuente: Elaboración propia

¿Qué edad tenía los docentes? Con relación a ella se ha decantado el concepto cultura de ciclo vital, que se ha querido constatar, porque habilitando esta idea podemos acercarnos a la tipología del profesorado que lo forma. El intervalo dominante de edad entre el profesorado es el comprendido entre 41 y 50 años (33,00%), seguido del intervalo comprendido 29 a 33 años de

edad (24,0%), a continuación el profesorado comprendido entre 34 y 40 años (17,00%) y, por último, entre 51 y 65 años, (16,00%).

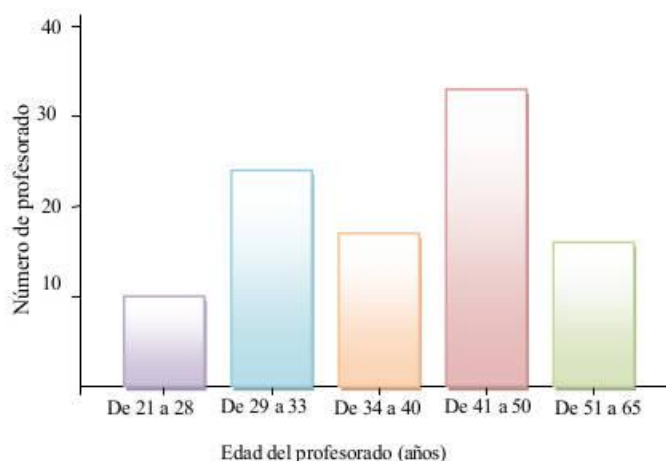


Figura nº 6: Representación de los docentes que contestan a la encuesta, atendiendo a la edad de los encuestados

Fuente: Elaboración propia

La experiencia docente constituye uno de los activos más importantes del profesorado siempre que desaparezca de su práctica docente las huellas que dejan las experiencias negativas vividas. Tiende a verse como un atributo de competencia profesional. Cuatro son los grupos de experiencia docente a destacar: grupo comprendido de menos de 5 años de experiencia docente, con un porcentaje de 26,0 %; seguido del grupo entre 5 y 10 años, con un tanto por ciento de 24,0 %; en tercer lugar el grupo comprendido entre 10 y 15 años, con un porcentaje de 15,0 % y finalmente, se encuentra el grupo más participativo, más de 15 años con un 35,0 %.

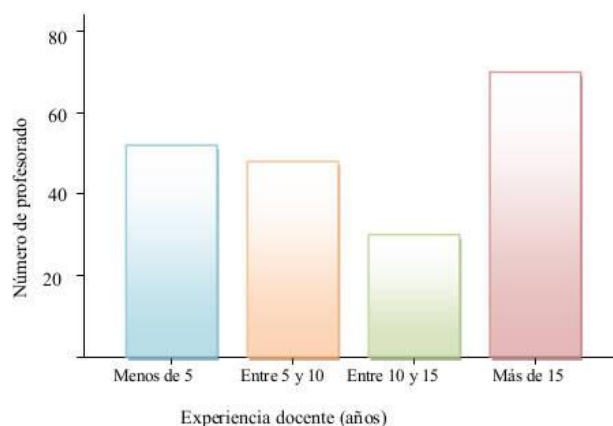


Figura nº 7: Representación del profesorado que contesta a la encuesta, atendiendo a la experiencia docente de los encuestados

Fuente: Elaboración propia

El conocimiento de la posesión de títulos académicos del profesorado facilita una comprensión de la vasta formación que presentan nuestros docentes en las aulas. En el estudio 39,0% de los encuestados poseen sólo el título de maestro para ejercer como docente; con el mismo porcentaje, un 39,0% del profesorado poseen otra diplomatura además de la propia para la función docente; un 22,0% del profesorado encuestado han obtenido una licenciatura y ninguno posee la titularidad de doctor. Ello es importante, porque el hecho de estar en posesión de otro título permite ver la función docente desde otras miradas complementarias. Además, disponer de una licenciatura normalmente en pedagogía o psicología, permite aunar la experiencia con una sólida base teórica.

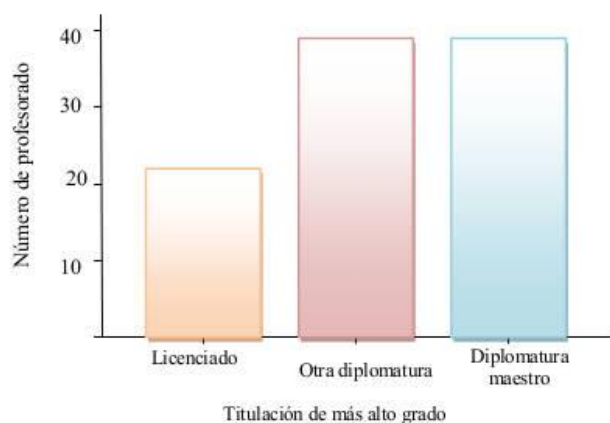


Figura n° 8: Representación de los docentes que contestan a la encuesta, atendiendo a la titulación académica que poseen

Fuente: Elaboración propia

Las importantes y sabias enseñanzas que se van adquiriendo en la práctica docente durante la continuidad en el mismo centro tienden a verse como una forma de competencia profesional para la acción y práctica educativa. Atendiendo a los años de experiencia docente obtenidos en la investigación, se encuentra el grupo que ha estado menos de un año con un 27,0%; en segundo lugar, aparece el grupo comprendido entre 1 y 5 años en el mismo centro con un 30,0%; en tercer lugar, aparece el grupo de más de 5 años con un 43,0 %, siendo el más numeroso en ofrecer sus respuestas.

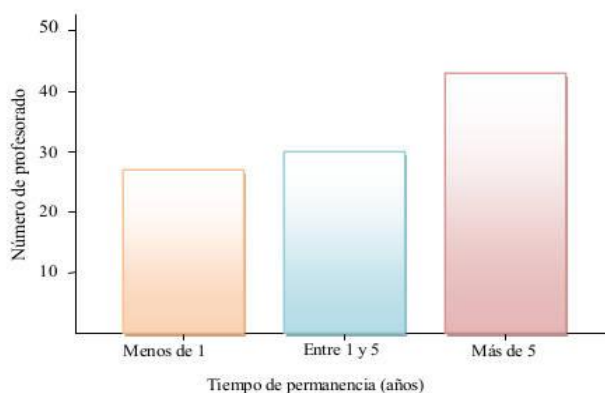


Figura nº 9: Representación del profesorado que contesta a la encuesta, atendiendo al tiempo de permanencia en el mismo centro educativo

Fuente: Elaboración propia

1.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS DOCENTES

No obstante, se pasa a describir de forma más exhaustiva el tipo de variables de centro con sus correspondientes datos estadísticos obtenidos en el análisis realizado.

- Media, moda, mediana, desviación típica y error típico de la media, atendiendo a las variables de centro respecto a la totalidad de los ítems de la escala (Tabla nº 8).

- Desglose de datos en frecuencias y porcentajes de las variables de centro, considerando las opciones de respuesta (Tabla nº 9).

- Figuras de cada una de las variables de centro de la investigación (Figura nº 10 y nº 11).

Tabla nº 8: Media, moda, mediana, desviación típica y error típico de la media, atendiendo a las variables de centro

ASPECTOS DEMOGRAFICOS					
VARIABLES DE CENTRO	MEDIA	MODA	MEDIANA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA
Tipo de centro	1,30	1	1	,522	0,0522
Localización del centro	3,53	4	4	,502	0,0502

Los centros que han colaborado en la investigación son mayoritariamente públicos y están localizados en poblaciones que no exceden los diez mil habitantes tales como Villanueva del Arzobispo, Santisteban del Puerto, Génave, Beas de Segura, Sorihuela del Guadalimar y Castellar, salvo la ciudad de Úbeda que tiene más de treinta mil habitantes.

Tabla nº 9: Frecuencias y porcentajes atendiendo a las variables de centro

CENTRO DOCENTE			
VARIABLES DEL CENTRO	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Tipo de centro	Público	73	73,0
	Privado	3	3,0
	Concertado	24	24,0
Localización del centro	Más de 15000 y menos de 50000 habitantes	47	47,0
	Entre 1000 y 14000 habitantes	53	53,0

En el tipo de centro docente, los profesores y profesoras que contestaron al cuestionario enseñan preferentemente en centros públicos (73,0%), seguidos de quienes lo hacen en centros concertados (24,0%) y con un porcentaje muy bajo en centros privados (3,0%).

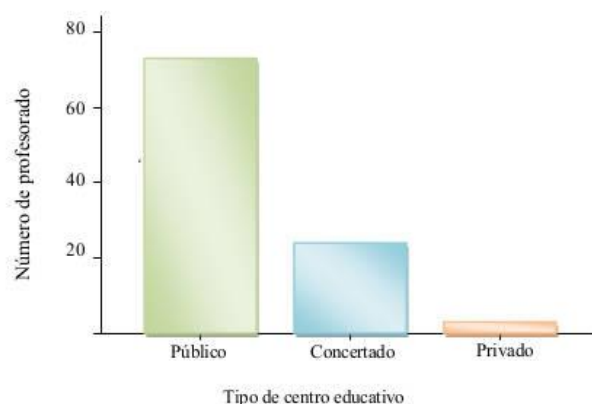


Figura nº 10: Representación de los docentes que participan en la investigación, atendiendo a la titularidad del centro educativo

Fuente: Elaboración propia

Hay en el profesorado una ligera mayoría (53,0%) que enseña en poblaciones entre mil y catorce mil habitantes, en este caso, nos referimos a poblaciones como Villanueva del Arzobispo con casi nueve mil habitantes, Sorihuela del Guadalimar con mil trescientos habitantes, Beas de Segura con cinco mil seiscientos habitantes, Puente de Génave con dos mil cien habitantes, Castellar con tres mil setecientos habitantes y Santisteban del Puerto con unos cinco mil habitantes; otros docentes, y más concretamente el 47,0%, desarrollan su labor docente en poblaciones de más de quince mil y menos de cincuenta mil habitantes menos, concretamente en Úbeda con casi treinta y seis mil habitantes. Esto pone de manifiesto, según los estándares demográficos que, salvo Villanueva del Arzobispo, el resto de poblaciones se pueden considerar

de ámbito rural, ya que el límite se encuentra en los cinco mil habitantes; otros docentes, y más concretamente el 47,0 %, desarrollan su labor docente en poblaciones de más de quince mil y menos de cincuenta mil habitantes, concretamente en Úbeda con casi treinta y seis mil habitantes.

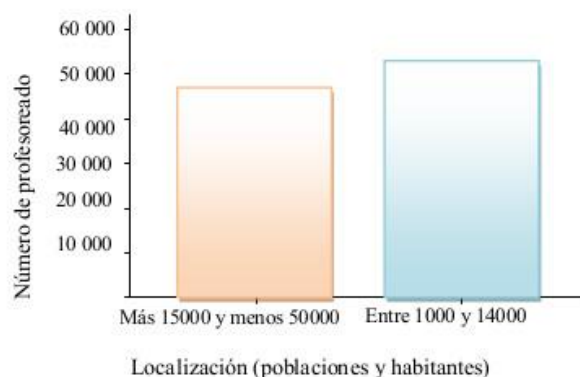


Figura nº 11: Representación del profesorado que participa en la investigación, atendiendo a la localización del centro educativo

Fuente: Elaboración propia

Los resultados ponen de manifiesto que ha contestado un profesorado que enseña fundamentalmente en el ámbito rural, ya que parte de las poblaciones a las que se ha realizado la investigación han sido pertenecientes a la Sierra de Segura, La Loma y El Condado, situadas todas ellas en la provincia de Jaén.

2. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Este epígrafe tiene por objeto explicar el diseño de un cuestionario de encuesta, tipo Escala Likert, cuya finalidad es valorar los hábitos que se han de desarrollar en el currículum de segundo ciclo de Educación Infantil.

Es interesante disponer de un instrumento que reúna la mayor cantidad y diversidad de elementos que puedan brindar datos concretos para la posterior interpretación y valoración de los problemas de investigación planteados. Para realizar un adecuado instrumento de recogida de datos se debe tener presente la siguiente aportación: “las estrategias que se han de seguir se elaboran en función de las situaciones educativas implicadas” (Pérez, 2009, p.97).

Este epígrafe se divide en dos subepígrafes; el primero de ellos se refiere a la *elaboración del instrumento de medida*, donde se explica el porqué de una escala de valoración de hábitos educativos tipo Likert, cómo se ha elaborado, el modo de respuesta elegido, el tipo de preguntas y la presentación del cuestionario; el segundo subepígrafe hace referencia al *estudio de fiabilidad y validez* del instrumento de medida. Por ello, se demuestra la población, los procedimientos para calcular tanto la fiabilidad como la validez, los análisis estadísticos empleados para ello, los resultados obtenidos, la discusión de éstos hallazgos y, por último, las conclusiones. Gráficamente lo expuesto quedaría reflejado en la figura nº 12, del siguiente modo:

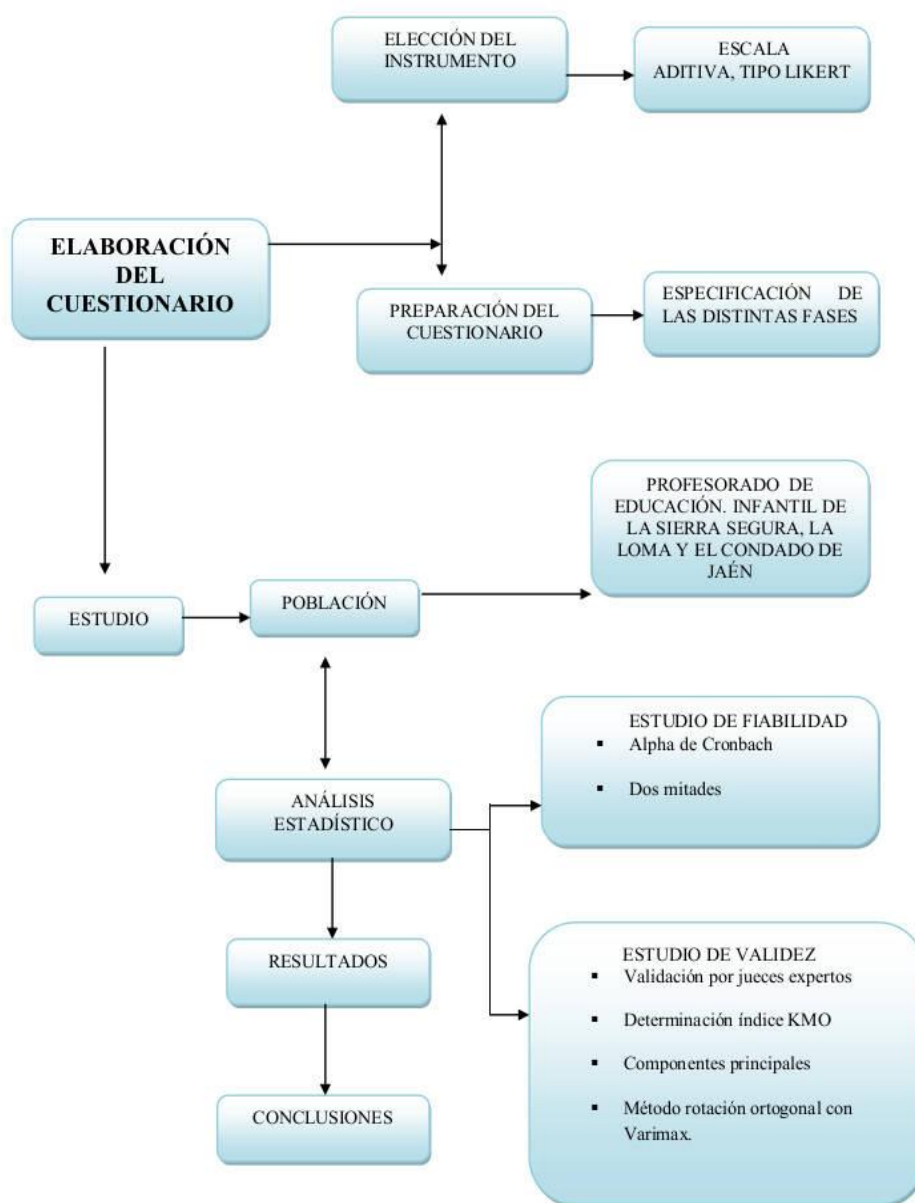


Figura nº 12: Esquema de elaboración, fiabilidad y validez de la Escala Likert de los hábitos de Educación Infantil
Fuente: Elaboración propia

2.1. ELECCIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para la presente investigación se ha elegido el cuestionario ya indicado, siendo una escala aditiva de hábitos de Educación Infantil tipo Likert, consistente en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objeto determinado, sobre las que el encuestado ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo.

La finalidad de la escala en cuestión se puede definir como aquella adquisición de forma organizada y sistematizada donde la información procede de la población que se pretende investigar teniendo presentes las variables, que son el objeto de la investigación que se pretende estudiar (Pérez y García, 2001). En nuestro caso, se pretende conocer los hábitos que se están desarrollando en las aulas de Educación Infantil de los centros de las zonas de la Sierra de Segura, El Condado y la Loma.

La mayoría de los estudios empíricos sobre las actitudes, hábitos, etc., emplean cuestionarios, entrevistas, escalas..., es decir, técnicas verbales. De todos estos métodos empleados en la medida de hábitos educativos, el que tiene mayor rango científico por ser el más estudiado, fundamentado, contrastado y, por ende, utilizado, es sin duda el de las escalas (Morales, Urosa y Blanco, 2003).

Para ello, se consultó la literatura y siguieron las recomendaciones que proporcionan autores como Aguirre (1995), Bell (2002), Buendía (1994), Colás y Buendía (1992), Fox (1987), Tejedor (1990), Wolf (1992) para “lograr un inventario bien hecho” (Wolf, 1992, p. 1003) y para evitar o hacer frente a algunos de los problemas que en esta ardua tarea se pueden plantear, tomando las decisiones oportunas en cada caso.

Se ha elegido este tipo de escalas por varias razones, que se exponen seguidamente:

- Con la escala de tipo aditivo de Likert se ayuda a la sinceridad en las respuestas emitidas.

- El sujeto no señala si está en acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.
- Los ítems guardan un cierto grado de correlación entre ellos.
- La valoración global se obtiene sumando las diferentes sub-puntuaciones de cada ítem en función de la categoría seleccionada.
- Su elaboración es bastante más sencilla que las escala tipo Thurstone.
- Con las escalas tipo Likert suelen alcanzarse más altos índices de fiabilidad, incluyendo menos ítems que en otros modelos (Farrell, Rabinowitz, Wallander y Curran, 1985).

Aunque en este tipo de escalas también dos puntuaciones idénticas pueden reflejar actitudes distintas, esto sucede con menor intensidad, ya que tienden más a la unidimensionalidad, aspecto que contrastaremos con la fiabilidad y se favorece la correlación ítem-total.

2.2. PROCEDIMIENTO PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO

Una vez seleccionados los centros se presenta la investigadora a cada uno de los centros, accediendo a los directores y directoras de los centros, o en su caso, a los coordinadores del equipo de Educación Infantil. Después de la pertinente presentación, se pasa a informarles sobre la posibilidad de mantener una entrevista con ellos, a fin de poder explicarles la investigación y los objetivos, para que posteriormente se realice, si así se considera oportuno, la misma explicación a los docentes de los centros seleccionados. Todos accedieron a participar en la investigación. En estas reuniones se explica y se insiste que la cumplimentación de los cuestionarios es voluntaria y tiene como finalidad conocer las opiniones del profesorado sobre la influencia de los hábitos educativos del currículum de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años de la zona de la Loma y comarca de la provincia de Jaén.

Se les explica el cuestionario, las pretensiones del mismo y se ofrece la colaboración para aplicar los resultados de la investigación al centro, con lo cual se evitaba la concepción de que sólo se les pide colaboración para que actúen como muestra para determinadas investigaciones, pero no se aprovechan sus resultados en los centros. Es importante resaltar que la participación de la población fue satisfactoria aunque algunas actitudes fueron reticentes, ya que creían que iban a ser evaluados, juzgados y controlados en su práctica educativa. Se insiste, en gran medida, que su participación es totalmente anónima y sin ningún carácter examinador. La investigadora se repite y persiste para que todos los cuestionarios se cumplimentaran debidamente de modo que no resultaran nulos, ni perdidos, ni extraviados. Para ello, asiste en repetidas ocasiones a algunos centros, ya que el despiste, la falta de tiempo, la enorme burocracia que los docentes deben cumplimentar, entre otras causas, impide que se rellenen de forma ágil y rápida.

La población suministradora de información fue la siguiente:

Recogidos en los centros educativos:

- En centros de titularidad pública.....73
- En centros concertados.....24
- En centros privados.....3

Utilizamos el procedimiento enunciado por Tuckman (1972) para distribuir este tipo de documentos para su posible cumplimentación, a saber:

1. Manifestar los objetivos del estudio, tanto en el primer encuentro como en la portada de la investigación, así como en las entrevistas mantenidas con el Director/a de cada centro y los coordinadores/as de la etapa de Educación Infantil.

2. Garantizar la confidencialidad de las respuestas del profesorado, ya que los cuestionarios son anónimos y no requieren escritura.

3. Garantías del estudio: se comenta en las entrevistas qué instituciones avalan el estudio, en este caso, compañera de docencia en la etapa educativa de Educación infantil durante casi una década de práctica docente y el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén.

4. Todas las gestiones enumeradas fueron realizadas por quien suscribe estas líneas que se acredita convenientemente ante los directores y directoras de cada centro educativo y a los respectivos coordinadores de ciclo.

5. Se menciona que se pueden obtener resultados interesantes para cada centro y muchos de ellos manifiestan su colaboración para desarrollar en sus centros programas de hábitos educativos en el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

6. Instrucciones especiales que figuran en la carátula del cuestionario, que a continuación se adjunta.

La participación en los centros públicos, privados y concertados, sobre una población de 100 docentes, fue del cien por cien, suponiendo un índice de participación elevadísimo. Esto puede ser debido a las reiteradas veces que se visita a los centros para recogerlos (cuestionarios), ya que si no los tienen (los habían olvidado o algunas otras cuestiones) y quieren libremente participar, se les facilita múltiples oportunidades para que lo cumplimenten y entreguen correctamente rellenos.

2.3. PREPARACIÓN DEL CUESTIONARIO

2.3.1. DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA LIKERT

La escala Likert se puede elaborar teniendo en cuenta que “tú puedes desarrollar tú propio instrumento, lo cual es un proceso largo y laborioso” (Creswell, 2002, p. 179).

Fox (1987), por ejemplo, aconseja cuidar los siguientes aspectos en la construcción de un cuestionario o de un inventario:

a) Limitar su extensión para que los encuestados tengan que dedicar el menor tiempo posible a contestarlo.

b) Estructurar el modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir lo que tengan que escribir los sujetos.

c) Redactar el material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de su utilidad.

d) Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación.

Tejedor (1990), por su parte, señala estos otros:

a) Explicitación del propósito del instrumento.

b) Identificación de los sujetos a quienes va dirigido.

c) Cuidar el contenido de los ítems: su redacción, estructura y tipo de respuesta.

d) La forma más adecuada de presentación (formato).

e) Los pasos para una adecuada codificación.

f) Las técnicas de análisis.

g) El tipo de informe que puede elaborarse.

De un modo más concreto, Buendía (1994) revela los siguientes pasos de cara a la confección de un inventario en una escala tipo Likert. Tales pasos son:

1. Especificar y definir la variable que vamos a medir. Se trata de concretar qué es lo que vamos a medir, a qué sujetos va dirigida la escala, etc. 2. Formular ítems o proposiciones acerca de esta variable, procurando que todos estén formulados en la misma dirección, es decir, todos en sentido positivo o todos en sentido negativo. 3. Eliminar aquellos ítems que sean ambiguos, los que contienen una doble opinión y los que no midan lo mismo que los demás. Para ello, se debería realizar un primer estudio - lo que otros autores han denominado estudio o prueba piloto- en el que la escala sea contrastada por un grupo de personas, de tal modo que, a la luz de sus respuestas, sugerencias o anotaciones, pudiéramos eliminar aquellos ítems que ofrecieran respuestas contradictorias. (p. 219)

Bell (2002) informa de que hay diferentes tipos de escalas para elegir en la elaboración de un inventario, algunas de las cuales requieren una elaboración y un análisis complejo. En su opinión, la escala más sencilla de construir es la de Likert. En estas escalas se les pide a los encuestados que indiquen el grado de asentamiento o disenso con una afirmación o serie de afirmaciones dadas, en una escala de varios puntos, por ejemplo, de 4 o 5 puntos. Luego, se puntúan las respuestas, por ejemplo, de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), en función de las opciones de respuesta o puntos que se consideren. De este modo, se puede obtener una medida de los hábitos educativos en función de la opinión de los docentes encuestados.

Pese a esta serie de anotaciones que facilitan, sin duda, el resultado final, esto es, la redacción definitiva de nuestra escala, Aguirre (1995) sostiene que este instrumento, como herramienta de captación de información, depende, al fin y al cabo, de las estrategias y habilidades que el investigador o investigadora presente en función de sus características personales.

En general, el proceso de elaboración personal de la escala se presenta como una tarea compleja y dificultosa, pues aunque esta tarea puede parecer a priori un proceso sencillo, en absoluto lo es, al menos no lo ha sido. Las fases o pasos definitivos que se han seguido en su

elaboración han sido los siguientes: 1) especificar el propósito del instrumento; 2) revisar la literatura; 3) redactar los ítems; 4) comprobar que el instrumento es válido y fiable (Creswell, 2002).

En cuanto al número de cuestiones que se deben contemplar en la escala, la literatura no revela de forma exhaustiva el máximo de ítems que tienen que integrarlos. No obstante, como resultado de nuestras lecturas se pudo comprobar que un intervalo de 40 a 60 ítems eran más que suficientes para medir el constructo o variable de interés de nuestro estudio, teniendo en cuenta que ningún instrumento contiene todas las preguntas posibles, sino sólo una muestra (Fox, 1987).

Siguiendo la misma dirección, el modelo de Likert es el más sencillo de todos, responde al perfil de escala aditiva y es el que aparece descrito con más frecuencia en numerosas fuentes.

Lo que hizo Likert fue extender a la medición de hábitos lo que era normal en la medición de rasgos de personalidad: la suma de una serie de respuestas a ítems supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida; en el caso de los hábitos educativos las posibilidades de respuesta son más de lo que es frecuente en los tests de personalidad, (cinco generalmente), aunque para evitar el efecto de la centralidad, en nuestro caso, se han dejado en cuatro, siendo:

- Completamente de acuerdo (CA)
- De acuerdo (DA)
- En desacuerdo (ED)
- Completamente en desacuerdo (CD)

La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada ítem está en función de la posición del sujeto en el continuo de la variable medida: a más acuerdo (o desacuerdo, según la dirección del ítem y la clave de corrección), el sujeto tiene más del rasgo que se pretende

medir. Las correlaciones inter ítem deben ser positivas y la varianza compartida por todos ellos se identifica con la actitud o rasgo objeto de la medición, Likert no formuló ninguna teoría específica; toda la teoría de tests (fiabilidad, error, etc.) elaborada a propósito de los tests de personalidad o de rendimiento académico, es aplicable a estas escalas.

La escala consiste en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objetivo determinado, *rasgo de actitud*, sobre el que los encuestados han de indicar su grado de acuerdo o desacuerdo.

El método del “*summated ratings*” de Likert resulta de la suma algebraica de las respuestas de individuos a ítems seleccionados previamente como válidos y confiables. Si bien la escala es aditiva, no se trata de encontrar ítems que se distribuyan uniformemente sobre un continuo “favorable-desfavorable”, sino que el método de selección y construcción de la escala apunta a la utilización de ítems que son definitivamente favorables o desfavorables con relación al objeto de estudio. El puntaje final del sujeto es interpretado como su posición en una escala de hábitos que expresa un continuo con respecto al objeto de estudio.

La escala Likert es pues un *test de Tipo A*, ya que el sujeto a través de su conducta en la situación de prueba, consciente o inconscientemente, se sitúa a lo largo de la variable o rasgo de la actitud. La escala Likert es también una escala del tipo *centrada en el sujeto*. El supuesto subyacente es que la variación en las respuestas se debe a diferencias individuales en los sujetos.

2.3.2. FASES EN LA ELABORACIÓN DE LA ESCALA

Antes de redactar los ítems de la escala se tuvo en cuenta el *rasgo* o actitud que se desea valorar, en nuestro caso, “*La incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil*”. La definición del rasgo (hábitos educativos) es de suma importancia para no tener problemas con la unidimensionalidad y validez de la escala.

Posteriormente, se procede a la *selección de ítems*, proceso que se lleva a cabo teniendo presentes que “la redacción se hizo en forma de opiniones con las que se puede estar de acuerdo o no” (Morales, 2000, pp.53-55). Esta es la práctica de Likert pero también caben otras formas y estilos que se exponen por separado. Se acudió al modelo tradicional que considera los siguientes parámetros en la redacción de un ítem:

- *Relevancia*. Las opiniones recogidas en los ítems deben ser relevantes y claramente relacionadas con el objeto de la actitud.

- *Claridad*. Se intenta utilizar expresiones sencillas; se evita la doble negación que puede inducir a confusión y se prescinde de la utilización de expresiones que influyen en dos afirmaciones u opiniones.

- *Discriminación*. Se trata de evitar opiniones con las que previsiblemente todos o casi todos están de acuerdo o en desacuerdo.

- Hemos *evitado las preguntas directivas*, a fin de determinar la respuesta de los encuestados.

- *Bipolaridad*. Se ha cuidado que los ítems sean positivos y negativos en una proporción razonable, que sin ser del 50% en cada caso, sea aproximada.

Una de las decisiones que se ha de tomar cuando se construye una escala de hábitos es la de determinar el número de respuestas que van a acompañar a las preguntas implícitas en los ítems. No es lo mismo elegir entre de acuerdo y en desacuerdo, que encontrarse con una gama más amplia de respuestas, como se ha planteado en nuestra investigación.

La mayoría de las investigaciones sobre el número de respuestas en los ítems tienen la fiabilidad como criterio. Se puede, en principio, suponer que al aumentar el número de respuestas posibles en los ítems, aumentará el valor del coeficiente de fiabilidad. Sin embargo, en la práctica, esta cuestión no es tan simple. No se puede poner un número tal de respuestas que

supere la capacidad discriminatoria de los sujetos; en este caso aumentarán las inconsistencias en las respuestas, aumentarán los errores de medición y bajará la fiabilidad. Se trata, por tanto, de elegir un número de respuestas que no sea tan elevado que dificulta la fiabilidad, en tanto que se está forzando la capacidad discriminatoria en las respuestas, ni tampoco reducir las respuestas a la bipolaridad que también baja la fiabilidad y hace que se pierda información fiable. Se ha elegido el número de cuatro respuestas por ítem, ya que supone un número equidistante y, a la vez, evita el fenómeno a la respuesta central. Del mismo modo, lógicamente se plantean los ítems de la escala para que: “una actitud favorable se mostrará a veces indicando acuerdo y otras desacuerdo” (Morales, 2000, p. 54).

Se pretende tener en consideración la controversia *respuestas obvias vs. respuestas sutiles*. Es evidente que con una respuesta obvia se puede advertir qué se está midiendo. La relevancia y la claridad de las respuestas obvias son más importantes que el esconder lo que se quiere medir; sin embargo, para criterios de validez de la escala suelen ser mejores los ítems que se pueden denominar sutiles. Según estas consideraciones, se formulan los ítems de modo que son claros pero no inductores de respuestas.

2.3.3. ELECCIÓN DEL FORMATO DE PREGUNTA Y MODO DE RESPUESTA

Respecto a la elección del formato de pregunta, Wolf (1992), en la descripción que ofrece del proceso de elaboración de un cuestionario en la Enciclopedia Internacional de la Educación, remarca la especial atención que el investigador ha de conceder a la elección de la redacción de las preguntas, a fin de no proporcionar indicios sutiles o no tan sutiles, que induzcan al sujeto a responder de un modo determinado.

“Para obtener resultados imparciales es preciso tener mucho cuidado y sensibilidad en la redacción de las preguntas del instrumento” (Wolf, 1992, p. 1006).

Se tiene claro, por tanto, que en la redacción y disposición de los ítems de la escala se debe ser cauto, concreto y preciso.

A este respecto, Tuckman (1972) nos lanza varios interrogantes: ¿en qué medida una pregunta influye en la respuesta?, ¿en qué medida una pregunta induce la respuesta en la medida en que esta anticipa lo que el investigador quiere oír o encontrar?, ¿en qué medida inquiere una información que no es cierta ni quizá probable?, etc.

El mismo autor argumenta que: “no hay reglas específicas sobre la selección del modo de respuesta” (Tuckman, 1972, p. 188).

La escala de respuesta que se decide emparejar con las preguntas del cuestionario fue una escala ordinal, aunque en las dimensiones centro educativo y demografía también se utilizaron cuestiones nominales, pero no afectan directamente a la escala de hábitos, al ser variables descriptivas. Se utiliza la escala ordinal, que se define como una clasificación ordenada de cosas, porque es más informativa desde un primer momento y ofrece datos más precisos.

Se puede definir la escala nominal como “una clasificación ordenada de cosas, con una categorización en términos de “más que” o “menos que” (Tuckman, 1972, p. 142).

Al tomar como referencia tradicional a Marcelo (1992) y considerando las aportaciones de Buendía (1994) y Bell (2002) señaladas anteriormente en el instrumento, se utiliza el formato de la escala Likert, con los valores de 1 (completamente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (completamente de acuerdo). Se evitan los puntos intermedios para impedir la tendencia a la respuesta central, como recomienda la literatura y se ha expuesto en líneas anteriores.

Son cuatro los tipos de preguntas básicas que un cuestionario debe integrar (Sierra, 1985): a) preguntas de hecho: versan sobre hechos o acontecimientos concretos y objetivos; b) preguntas de acción: se refieren a actividades de los encuestados; c) preguntas de información:

buscan comprobar los conocimientos del encuestado y d) preguntas batería: son un conjunto de ítems que versan sobre la misma cuestión, que se complementan y completan unas a otras, enfocando diversos aspectos de ella. En la construcción de la escala se han incluido preguntas batería, es decir, un conjunto de declaraciones sobre los hábitos educativos, tratando los diferentes aspectos y cuestiones que en torno a este constructo la literatura revela.

Y de cara a la redacción de los ítems del inventario, este mismo autor, tras plantear que una pregunta bien formulada es aquella que: a) no ejerce influencia en el sentido de la respuesta del encuestado y b) no incita a una contestación inexacta, que no corresponde a la información buscada, muestra las siguientes reglas:

- Redactar las preguntas en forma personal y directa, no impersonal.
- No presentar las preguntas en forma negativa, pues dan lugar a duda sobre el sentido de la respuesta, ni tampoco en forma afirmativa, pues inducen a contestar afirmativamente.
- Es conveniente formularlas de un modo neutral.
- Evitar utilizar palabras abstractas, ni de tipo valorativo pues se pueden tomar en sentidos diferentes.
- Las preguntas han de ser lo más cortas posibles para evitar ambigüedad.
- Con relación a las palabras empleadas habría que plantearse si: significan exactamente lo que se quiere decir, si no tienen otro sentido, si no prestan a confusión con otra palabra y si no puede encontrarse otra palabra o giro más sencillo.

Buendía (1994) en uno de sus manuales de investigación educativa recoge también las siguientes normas:

La redacción de las preguntas debe ser muy precisa, de manera que permita una interpretación única y clara; de contrario se complica el análisis posterior. No se debe preguntar directamente

si no hay garantías de que se va a responder con sinceridad. Razón por la cual es mejor que los cuestionarios sean anónimos. No se debe hacer más preguntas que las necesarias, pero a veces es conveniente hacer preguntas similares (...) para detectar falta de sinceridad o seriedad en el que responde al cuestionario, etc. (p. 208)

Atendiendo a la configuración de los ítems, Cohen y Manion (1990) distinguen entre cuestionarios restringidos o abiertos. La característica fundamental de los primeros es ofrecer un abanico de posibles alternativas de respuesta con una finalidad básicamente descriptiva. En cambio, las encuestas de preguntas abiertas permiten al encuestado manifestar libremente su opinión sobre aquello que se le pregunta, aportando una información más variada y completa. Cabe distinguir una tercera modalidad: la de los cuestionarios de preguntas mixtas, que incluyen preguntas de los dos tipos anteriores. Según tales características, nuestro instrumento se sitúa en la primera modalidad, al integrar preguntas cerradas que permiten abordar el tema de estudio desde una perspectiva meramente descriptiva.

Resulta evidente, por lo expuesto hasta el momento que “redactar las preguntas no es tan sencillo como pudiera parecer” a priori (Bell, 2002, p. 26).

Relacionando todo lo anterior, se procede a la elaboración del instrumento, cuyo proceso se describe a continuación.

La confección del instrumento de recogida de datos es un proceso laborioso, en una continua elaboración y reelaboración, tanto a nivel de forma, de estructura, como de contenido. En la figura siguiente se ilustra gráficamente las fases seguidas en su construcción.

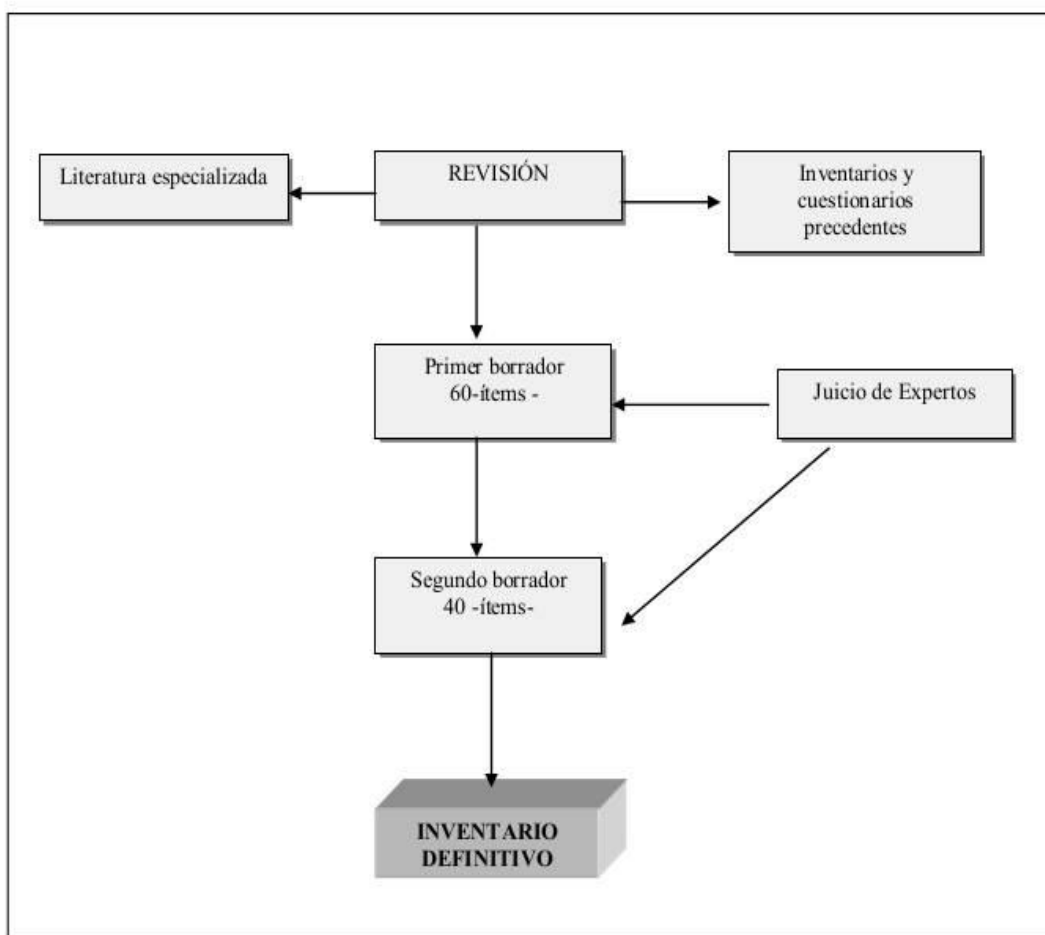


Figura nº 13: Fases en la elaboración de la escala de los hábitos educativos

Fuente: Elaboración propia

Para la elaboración del instrumento se muestran distintas fases. Por un lado, revisión de la literatura especializada. Por otro, consulta de otros inventarios y cuestionarios precedentes en relación al tema de estudio.

En esta primera tarea, conforme se consulta el material bibliográfico que hasta la fecha se tiene recopilado, se fue elaborando un banco de ítems, esto es, un listado de cuestiones importantes que tienen relación con el tema de estudio y que, posteriormente, se utiliza para la redacción de los ítems que conforman la escala de hábitos educativos. Debido al enorme listado de descriptores con el que se contaba, el resultado es un inventario que se somete a juicio de expertos, esto es, a un proceso de afinamiento de los ítems por el sistema de jueces especialistas en el campo, que ayudan en la ambiciosa tarea de reducir los mismos. De este modo, se comienza el proceso de validación cualitativa de la escala.

2.3.4. CONCRECIONES SOBRE LA ESCALA UTILIZADA

La escala que se confecciona consta de tres partes; una primera, que recoge los aspectos informativos necesarios que ha de conocer el profesorado para poder cumplimentarla. Estos datos son sexo, edad, experiencia docente, etc. La segunda de ellas se refiere al título, al objeto, a quién va dirigida, a qué es lo que interesa que se conteste y a las instrucciones para ello. Seguidamente se muestra esta segunda parte tal y como se presenta al profesorado de Educación Infantil, tabla nº 10.

Tabla nº 10: Carátula explicativa de la escala Likert para facilitar su cumplimentación

CUESTIONARIO LOS HÁBITOS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL DE TRES A SEIS AÑOS Este cuestionario que te presentamos tiene como finalidad conocer cuáles son las opiniones del profesorado de Educación Infantil, en relación a los hábitos educativos que han de adquirir los niños y niñas mediante el currículum de Educación Infantil de 3 a 6 años. La información recogida se utilizará en una investigación que tiene como finalidad elaborar un catálogo de hábitos que ha de incorporar el currículum de esa etapa educativa, para que puedan ser considerados por el profesorado como aspectos a adquirir. Si colaboración, en este sentido, será de vital importancia para favorecer la calidad de los procesos educativos, razón por la que solicitamos su colaboración. El cuestionario garantiza el anonimato de la persona que lo cumplimenta. Le agradecemos de antemano su colaboración, que tendrá un estimable valor para quienes trabajamos en Educación Infantil. Si opta por responder a las cuestiones que se formulan, debe atender los siguientes criterios. Completamente de acuerdo (CA).....4 De acuerdo (DA).....3 En desacuerdo (ED).....2 Completamente en desacuerdo (CD).....1 Agradecemos su participación, con el compromiso de hacerle participe de los resultados generales de esta investigación.

Fuente: Elaboración propia

La tercera parte de la escala responde a la escala propiamente dicha de hábitos educativos (Tabla nº 11), correspondiente a las variables dependientes, ya que contempla los ítems que formulan cuestiones sobre el rasgo del hábito, objeto de medida. La escala que se presenta tiene cuarenta ítems y responde a los resultantes después de la validación dirigida a expertos, cuyo cuestionario propuesto para la validación se halla en el anexo nº III.

En toda la elaboración del instrumento, proceso lento pero bien conseguido, se basa en los supuestos de partida y en una extensa revisión y análisis de la literatura, consiguiendo así la correspondencia necesaria que, según los especialistas de la materia, ha de existir entre los propósitos de estudio y la estructura del instrumento.

Tabla nº 11: Escala de hábitos educativos del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

N Ítem	ÍTEM				
		4	3	2	1
1	Fomento los hábitos de higiene personal tales como el cepillado de dientes y el aseo personal.				
2	Proporcio al alumnado la realización de actividades tales como la representación espontánea de personajes, hechos y situaciones a través de su propio cuerpo.				
3	Fomento experiencias manipulativas, tales como construcción de palabras, juegos de escritura, donde el alumnado adquiere aprendizajes significativos.				
4	Desarrollo actividades para fomentar hábitos de esfuerzo, constancia, y el placer por el trabajo bien acabado.				
5	Expreso la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada.				
6	Posibilito situaciones de aprendizaje en las que el alumnado pueda exteriorizar sus propios sentimientos.				
7	Organizo actividades para que el alumnado ponga en práctica acciones de colaboración, cooperación y ayuda entre iguales.				
8	Propongo actividades de reflexión y de intercambio, entre el alumnado, de opiniones sobre la prevención de accidentes y los hábitos de salud y cuidado.				
9	Fomento en el aula actividades de reflexión y de acción de cuidado y respeto al medio ambiente.				
10	Propongo desde la propia aula actividades de reciclaje de materiales.				
11	Planteo situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de opinión y pensamiento.				
12	Resalto la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos y que las relaciones entre ellas deben estar basadas en el bienestar mutuo.				
13	Contribuyo al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan incipientes en nuestra actual sociedad.				
14	Facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir habilidades y destrezas básicas.				
15	Planifico escenarios donde se fomente el placer por la lectura.				
16	Manifiesto la importancia de realizar producciones escritas.				
17	Participo activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector.				
18	Los docentes, como modelo a seguir, presentan una actitud de escucha activa para crear				

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de
Educación Infantil

	intercambios conductuales apropiados con su alumnado.				
19	Considero necesaria la utilización de las nuevas tecnologías como un recurso útil y práctico para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades.				
20	Insisto en que el abuso de los alimentos no saludables a estas edades repercutirá negativamente en el equilibrio físico del alumnado.				
21	Una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un buen estado físico y evito peligros en los alumnos.				
22	Me preocupan los hábitos afianzados no deseados (mala alimentación, insuficiente higiene corporal, distorsionados hábitos de sueño – vigilia) como reto para modificarlos.				
23	Realizo actividades en las que mi alumnado es el protagonista del reciclado de envases.				
24	Priorizo la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras- frases, copias del alumnado, etc.				
25	A través del juego propongo hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiban las no adecuadas.				
26	Favorezco hábitos de trabajo tales como la realización de fichas bien acabadas para que en el futuro se vean reflejadas en hábitos de estudio.				
27	Estimulo el gusto por aprender haciéndoles responsables de sus actos.				
28	Es imprescindible aplicar estrategias educativas para la fomentar la lectura.				
29	Dedico todos los días una parte de la jornada escolar a la escritura.				
30	Aprovecho cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura, tales como envases de los desayunos, etiquetas, rótulos de la calle, etc.				
31	Las nuevas tecnologías me ayudan al proceso de enseñanza gracias a lo atractivo que resulta aprender para el alumnado con el ordenador, software educativos, webquest, etc.				
32	Favorezco el cuidado del medio ambiente del alumnado con mi modo de actuar.				
33	Propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado.				
34	Es necesaria la realización diaria de actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestros alumnos.				
35	La utilización de los programas y juegos educativos interactivos favorece positivamente el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado				
36	Los niños disfrutan con la escritura de sus propias producciones expresando sus pensamientos, nombres, gustos, etc.				
37	El cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas.				
38	Me planteo el reciclaje de materiales como un reto para que los niños lo adquieran y desarrollen en su vida cotidiana.				
39	Priorizo la lectura en mi práctica docente diaria como factor imprescindible para el posterior desarrollo educativo del alumnado.				
40	Despierto interés por afianzar hábitos deportivos tales el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás.				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Fuente: elaboración propia

3. CÁLCULO DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA

La calidad de cualquier investigación depende, en gran medida de los métodos que se utilizan para recoger los datos, de modo que garanticen la adecuación del instrumento que se quiere valorar.

Siguiendo a Bisquerra (1987), se entiende que la fiabilidad de un instrumento de medida se refiere a la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona. Y se añade también la unidimensionalidad. Para Tuckman (1972) la fiabilidad significa consistencia, esto es, un instrumento será fiable cuando en sucesivas mediciones y en condiciones homogéneas arroje medidas iguales (Calvo, 1990). En la misma dirección, “la fiabilidad es el grado en que una prueba o un procedimiento produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes” (Bell, 2002, p. 119).

Más recientemente, Beltrán y Rodríguez (2004a) afirman que:

La fiabilidad es el índice de la precisión con la que (...) una prueba objetiva evalúa aquello que pretende medir. Valora la exactitud y precisión, la estabilidad con la que la prueba mide la característica, el área o los objetivos para los que ha sido diseñada, la constancia y coherencia de los resultados que se obtienen mediante su uso. (p. 25)

Se toma el siguiente concepto de contabilidad donde afirma que: “la contabilidad (o fiabilidad) se refiere a la exactitud (consistencia y estabilidad de un test). Por lo tanto, la fiabilidad informa de la cuantía de error de un instrumento de medida” (Escalante y Caro, 2006, p.173).

La revisión de la literatura (Bell, 2002; Bisquerra, 1987, 2009; Creswell, 2002; Thorndike, 1997) permite constatar que los principales métodos para calcular la fiabilidad son:

- *Método de consistencia interna*: este método se utiliza para dotar de significación a los ítems del instrumento, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o

característica que se desea estudiar (Del Rincón, Latorre, Arnal y Sanz, 1995). Para ello, los coeficientes más empleados son el coeficiente de Kuder - Richardson para ítems dicotómicos; y el coeficiente Alpha de Cronbach para escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente aumenta en relación con el número de ítems y el coeficiente de correlación entre ellos.

- *Método test- retest*: consiste en pasar la misma prueba dos veces, es decir, a la misma muestra en dos momentos distintos y buscar la correlación entre ambas mediciones. En este método, es la correlación de Pearson la que se aplica estadísticamente y el coeficiente que se calcula es el de estabilidad.

- *Método de formas paralelas*: es similar al anterior con la salvedad de que se administran dos formas similares “paralelas”, que sin ser exactamente iguales, miden lo mismo. A una misma muestra, en dos momentos distintos se aplica una prueba, de forma que en la segunda aplicación tiene que haber variaciones. El coeficiente que se obtiene es el de equivalencia.

- *Método de dos mitades*: consiste en dividir el test en dos mitades y estudiar la correlación entre ambas. Las dos partes se obtienen de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se eligen las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determina un coeficiente de consistencia interna.

Se considera que la fiabilidad define la consistencia interna; es decir, el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación: unidimensionalidad; es decir, que las medidas con esta escala de las opiniones del profesorado en ocasiones sucesivas hubiesen quedado ordenadas de modo semejante.

En relación al análisis estadístico para el cálculo de la fiabilidad, la correlación es, según Fox (1987), el estadístico básico que los investigadores utilizan para estimarla. Con variables ordinales se utiliza el coeficiente de correlación entre rangos de Spearman, el cual se parece al coeficiente de correlación de Pearson, con la salvedad de que sustituye los valores de las

variables por su orden (Sánchez, 1995). En nuestro caso, se utiliza el primero, el coeficiente de Spearman - Brown, al que los autores llaman profético por anunciar el coeficiente de fiabilidad y el segundo, el método de las dos mitades. Para llevar a cabo esta tarea, se emplea el programa estadístico de ordenador SPSS.

El coeficiente de fiabilidad es igual al cociente entre la varianza observada y la varianza total o verdadera, si ambos tipos de varianza coinciden la fiabilidad sería igual a 1 y si no coinciden nada sería 0, de aquí derivan unas fórmulas para cuantificar la fiabilidad de una situación de medida. La consistencia interna, es el grado común que tienen todos los ítems. Para determinarla se emplea el coeficiente Alpha de Cronbach, es la unidad de medida de la fiabilidad, llamada también de consistencia interna.

La *fiabilidad* se analiza en primer lugar porque es la característica básica que ha de poseer la escala utilizada. Sólo cuando se sepa que el instrumento de medida es fiable, se puede saber si tiene las demás características. *Entendemos por fiabilidad, la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetición o precisión.* Nuestro instrumento de recogida de datos será fiable si utilizado dos veces, en las mismas circunstancias, produce datos idénticos.

Aunque la fiabilidad es la precondition básica de todo método de investigación, la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido. Así pues, la validez se define como el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que realmente pretende que mida, como muestra más adelante.

3.1. ESTUDIO DE FIABILIDAD

El primer paso en la validación de la Escala Likert para la valoración de los hábitos del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, en adelante (E.H.E.I.) implica un procedimiento denominado “análisis de los ítems”, cuyo objetivo ha sido identificar aquellos ítems cuya eliminación se puede mejorar la consistencia interna y validez discriminante.

Revisando la literatura (Bisquerra, 1987, 2009; Fox, 1987) se encuentran diferentes métodos para averiguar la fiabilidad de un instrumento: método test-retest, método de formas paralelas, método de consistencia interna y método de dos mitades, como se ha explicado brevemente en el apartado anterior. Estos dos últimos son los que se han seleccionado.

Dentro del método de consistencia interna, uno de los coeficientes más utilizados es el Alpha de Cronbach que se aplica a ítems con dos o más valores, como es nuestro caso. Y el de las dos mitades divide el test en dos partes y estudia la correlación entre ambas.

3.1.1. ALPHA DE CRONBACH

Para obtener el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach o coeficiente de consistencia interna, se ha empleado el paquete de análisis estadísticos SPSS versión 15.0. Este coeficiente se utiliza como criterio para evaluar hasta qué punto un test o escala está compuesto por ítems lo suficientemente homogéneos como para justificar que su suma constituye una medida del constructo subyacente (Latiesa, 1994).

Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para la totalidad de los ítems del instrumento, obteniendo un $\alpha = 0,894$. Si atendemos a las orientaciones de Morales (2007) que afirma: “en la toma de decisiones sobre individuos una sigma igual o mayor a 0,85 se puede considerar como adecuada” (p. 15), se pone de manifiesto: “la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetitividad o precisión” (Fox, 1981, p. 78), quedando garantizada la consistencia interna; es decir, el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación.

Tabla nº 12: Coeficiente alpha de Cronbach para la escala

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
0,894	40

3.1.2. DOS MITADES

Se aplica este otro mecanismo para cerciorarnos aún más del grado de fiabilidad que presenta el cuestionario, sometiéndolo al método de las dos mitades. Este método consiste en líneas generales, en dividir el instrumento en dos partes iguales de forma que se observen las correlaciones que existen entre ambas partes. La correlación de Spearman - Brown para ambas partes es de ,894 y la consistencia interna para cada una de las partes ha sido, para la primera ,817 y para la segunda ,912. Aún así, se observa mayor consistencia en los ítems impares de la escala. El desequilibrio producido es mínimo y ambas mitades cumplen los criterios de unidimensionalidad de una escala.

Tabla nº 13: Fiabilidad del cuestionario y coeficiente de consistencia interna para cada mitad

FIABILIDAD	CONSISTENCIA INTERNA	
0,894	Primera mitad	0.817
	Segunda mitad	0,912

Se analiza el alpha de Cronbach si se elimina un ítem respecto a la totalidad de la escala. Ello indica el valor que toma el coeficiente alpha si se eliminase el ítem, lo que constituye un importante índice para la selección de los mismos. Si se elimina un ítem, el coeficiente alpha debe disminuir, si el ítem es consistente. Tratamiento estadístico que reflejamos en la tabla nº 14, así como la correlación corregida ítem - total, eliminando el efecto del ítem; es decir, el índice de discriminación de cada uno de los ítems.

El criterio para determinar la consistencia interna de cada ítem fue el coeficiente de discriminación (correlación) igual o inferior a 0,30, considerando que los ítems cuya correlación respecto a la totalidad de la escala son iguales o inferiores a esta cifra, al ser suprimidos, aumentan el coeficiente alpha de la totalidad de la escala. Efectuados los análisis, se eliminaron los siguientes ítems: 1, 2, 3, 4, 14 y 18, que no aportaban unidimensionalidad a la escala,

quedando la escala reducida a treinta y cuatro ítems. Procedimiento que queda reflejado en la tabla nº 14.

Tabla nº 14: Coeficiente alpha de Cronbach para el cuestionario si el ítem fuera eliminado

ITEMS	CORRELACIÓN ELEMENTO- TOTAL CORREGIDA	ALPHA DE CRONBACH	ITEMS	CORRELACIÓN ELEMENTO- TOTAL CORREGIDA	ALPHA DE CRONBACH
1	,246	,911	21	,355	,915
2	,287	,916	22	,303	,914
3	,177	,913	23	,414	,910
4	,273	,913	24	,486	,912
5	,437	,914	25	,505	,912
6	,365	,914	26	,345	,912
7	,351	,914	27	,534	,911
8	,468	,914	28	,549	,911
9	,519	,912	29	,396	,911
10	,455	,914	30	,475	,910
11	,499	,917	31	,342	,911
12	,440	,915	32	,510	,911
13	,372	,910	33	,478	,911
14	,247	,913	34	,346	,915
15	,398	,916	35	,322	,914
16	,549	,917	36	,288	,914
17	,502	,914	37	,399	,914
18	,294	,913	38	,497	,910
19	,360	,914	39	,418	,916
20	,536	,918	40	,451	,912

Una vez realizados los análisis, resulta interesante comprobar que todos los instrumentos de medición deben ser examinados crítica y empíricamente respecto a su fiabilidad y validez (se verá a continuación). En la investigación, partiendo de la base de que la fiabilidad es “el grado en que una prueba o un procedimiento produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes” (Bell, 2002, p. 119). Y según las aportaciones de González (2004) es:

La precisión de los datos obtenidos en un cuestionario y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones del mismo, es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo proceso de elaboración de instrumentos de recogida de información. (p. 187)

Se considera, por tanto, adecuado el grado de fiabilidad obtenido.

3.2. CÁLCULO DE LA VALIDEZ DE LA ESCALA

Siguiendo las sugerencias aportadas por los jueces se seleccionaron solamente aquellos ítems que habían merecido una calificación de 3 puntos o superior a ella, modificándose la redacción de 3 de los ítems propuestos. Los jueces no aconsejaron la supresión de ningún ítem adicional a los que se eliminaron mediante el cálculo de la fiabilidad.

Previamente a la determinación de la validez de constructo se aplicó la prueba de esfericidad de Barlett, a fin de probar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz identidad; es decir, que las variables no están correlacionadas en la población, aportando el test un resultado de 0,000, razón por la que se rechaza la hipótesis nula a un nivel de significación del 5%, que permite realizar el análisis. También se ha empleado el índice Kaiser-Meyer-Olkin, a fin de comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Como quiera que el resultado aportado es 0,693, puntuación discretamente aceptable, se procede a delimitar la validez de constructo, utilizando el estadístico validez de componentes rotados (rotación varimax), y seleccionando los ítems con un índice de saturación $\geq 0,4$.

De la varianza total explicada se seleccionaron los cinco primeros factores, que acumulan el 48,157% de la varianza total. En la tabla nº 17, se especifica la denominación de dichos factores, el tanto por ciento que explica cada uno de ellos y los ítems que los integran.

La validez se define como el “grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende que mida” (Fox, 1987, p. 419). Se entiende por validez: “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, características o dimensión que se pretende medir” (Del Rincón y cols., 1995, p. 74). El instrumento es válido en la medida que la escala elaborada es válida para valorar la incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. Por tanto, la validez se refiere a la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las

puntuaciones de los test. Para constatar la validez se debe realizar en una segunda etapa un análisis factorial exploratorio.

Escalante y Caro (2006), definen el análisis factorial como:

Un procedimiento estadístico-matemático mediante el cual podemos expresar un gran número de dimensiones o constructos comunes a todas ellas (llamadas factores) trabajando con sus interrelaciones... En el análisis factorial exploratorio no se conocen los factores a priori si no que son resultado del proceso. (pp. 183-184)

Tras revisar la literatura, se comprueban que existen varios procedimientos para calcular la validez del instrumento (Bisquerra, 2009; Creswell, 2002):

- Validez de contenido: se da cuando los ítems representan el contenido que se pretende medir. Según Beltrán y Rodríguez (2004b), este tipo de validez informa de la coherencia entre los elementos que componen la prueba o el instrumento y sus posibles resultados, entre los objetivos que se pretenden y los niveles de ejecución que implican. Normalmente, es valorada por expertos (Creswell, 2002). Además, determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético. Nos servimos para ello de a): la validación de jueces; y b) del análisis de componentes principales, respectivamente.

- Validez concurrente: compara las puntuaciones de la prueba con otros indicadores paralelos o criterios externos. La validez se halla mediante la correlación del test con el criterio (Calvo, 1990). Si aumentáramos la longitud del test y la longitud del criterio, la fiabilidad de ambos aumentaría y habría menos errores causales de medida.

- Validez predictiva: ofrece un índice del grado en que una prueba sirve para el pronóstico de comportamientos futuros.

- Validez de constructo: determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético.

- Validez aparente: se refiere a la apariencia que presenta el test para medir lo que se pretende.

En el estudio, el procedimiento que empleamos fue el de la “validez de contenido” (Lather, 1986).

A modo de resumen y de acuerdo a Lozano y de la Fuente Solana (2009), hay diferentes tipo de validez: de contenido (juicio a expertos), predictiva (si el cuestionario sirve para predecir conductas futuras) y de constructo (consistencia interna del cuestionario).

3.2.1. PROCESO DE VALIDEZ DE CONTENIDO

3.2.1.1. SISTEMA DE VALIDACIÓN A EXPERTOS

El juicio de expertos para contrastar la validez de los ítems consiste en preguntar a personas expertas en el dominio que miden los ítems, sobre su grado de adecuación a un criterio determinado y previamente establecido en los pasos anteriormente reseñados de construcción de una prueba (Osterlind, 1989).

La construcción del primer cuestionario surge de la teoría; es decir, se revisa exhaustivamente la literatura y se extraen sentencias que posteriormente pasan a conformar los ítems. Se genera un listado de sesenta cuestiones (anexo I) que quedan reducidas, tras una primera criba por expertos a cuarenta (anexo II), atendiendo a la mayor o menor pertinencia de los ítems para valorar la actitud y la claridad del lenguaje utilizado en su redacción (anexo III), cuyo ítems quedan reflejados en el anexo II. El proceso consiste en la evaluación de dichas sentencias bajo el criterio de mayor o menor pertinencia para valorar la adecuación del ítems al rasgo que se quiere medir, para lo cual se acude a seis expertos: una orientadora de centros educativos, dos docentes con amplia experiencia en Educación Infantil (más de 30 años de servicio), una asesora del Centro de profesorado de la zona, dos profesores de Universidad, una

de la Universidad de Jaén y otro de la Universidad de Murcia especializados de las áreas de Metodología de Investigación Educativa (el proceso de revisión de expertos se puede localizar en el Anexo III del soporte informático).

Se puede afirmar, por tanto, que la valoración de expertos fue decisiva para la construcción definitiva del instrumento garantizando totalmente su validez, aunque se tuvo que reestructurar el cuestionario. Recomiendan la omisión de algunos ítems, ya que se parte de sesenta y quedan cuarenta, modificándose algunos de ellos en su redacción como se puede comprobar en el anexo II.

3.2.2. PROCESO DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO

El análisis factorial permite determinar la validez de constructo; es decir, encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de este modo reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos. El propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos. El análisis realizado constó de cuatro pasos: determinación del índice KMO (Kaiser, Meyer, Olkin) y Prueba de esfericidad de Bartlett, comunalidad, determinación de la varianza explicada y acumulada y análisis factorial de componentes principales.

3.2.2.1. ANÁLISIS FACTORIAL: DETERMINACIÓN DEL ÍNDICE KMO (KAISER, MEYER, OLKIN) Y TEST DE ESFERICIDAD DE BARTLETT O CHI CUADRADO

La prueba de esfericidad de Bartlett se emplea para probar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. En el índice de Kaiser - Meyer y Olkin (KMO) se obtiene un valor de ,652. Este valor indica que es adecuado aplicar el análisis factorial en esta dimensión (mayor de 0.5) y los resultados de la aplicación de Test de esfericidad de Bartlett, 000 indica que las variables están correlacionadas, 0,652.

Tabla nº 15: Índice de KMO y prueba de Esfericidad de Bartlett

KMO Y PRUEBA DE ESFERICIDAD DE BARTLETT		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,652
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1886,754
	gl	780
	Sig.	,000

3.2.2.2. PRUEBA DE COMUNALIDAD

La comunalidad es la varianza que cada variable comparte con todas las demás; es decir, la proporción de una variable que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Estudiando la comunalidad de las extracciones se pueden valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo.

Tabla nº 16: Comunalidad de los ítems que integran la escala, después de determinar la unidireccionalidad de la misma

ÍTEM	INICIAL	EXTRACCIÓN	ÍTEM	INICIAL	EXTRACCIÓN
1	1,000	,347	18	1,000	,649
2	1,000	,320	19	1,000	,463
3	1,000	,517	20	1,000	,294
4	1,000	,466	21	1,000	,556
5	1,000	,488	22	1,000	,457
6	1,000	,752	23	1,000	,505
7	1,000	,446	24	1,000	,453
8	1,000	,496	25	1,000	,549
9	1,000	,599	26	1,000	,533
10	1,000	,397	27	1,000	,407
11	1,000	,449	28	1,000	,301
12	1,000	,429	29	1,000	,598
13	1,000	,478	30	1,000	,453
14	1,000	,529	31	1,000	,274
15	1,000	,401	32	1,000	,622
16	1,000	,521	33	1,000	,503
17	1,000	,717	34	1,000	,404

Los resultados que aporta la tabla nº 16 de comunalidad permiten determinar que la varianza que cada variable comparte con todos las demás es razonablemente discreta, oscilando entre ítem nº 31/ $0,274 \leq 0,717$ / ítem nº 17.

3.2.2.3. VARIANZA TOTAL EXPLICADA

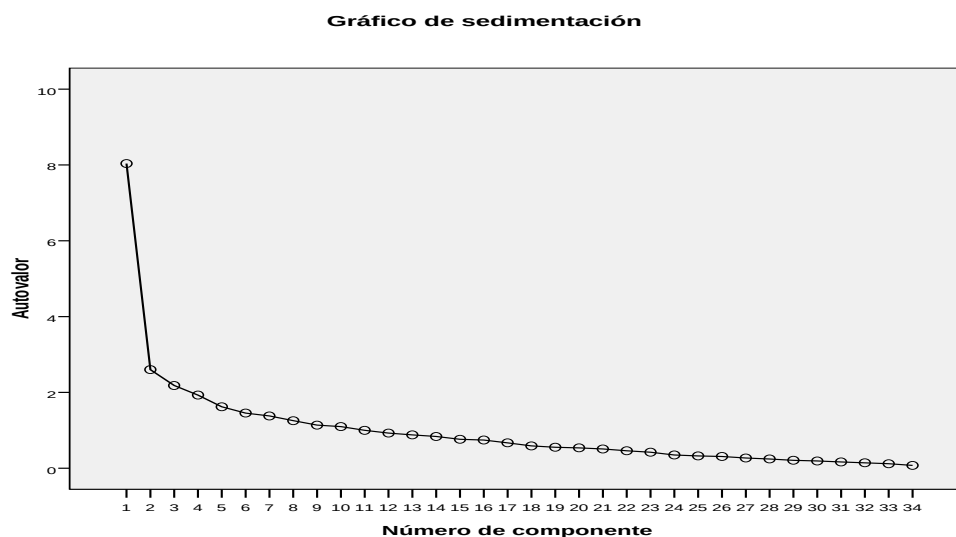
Posteriormente, se procede a hallar el análisis de varianza total explicada y acumulada, seleccionando cinco factores que explican el 48,157 de la varianza, cuyos ítems integrantes reflejan adecuadamente el universo del rasgo que pretende medir la escala, ya que un porcentaje del cuarenta y dos o cuarenta y tres por ciento se considera suficiente, aspectos que quedan manifestados en la tabla nº 17.

Tabla nº 17: Varianza total explicada

COMPO- NENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN			SUMA DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA ROTACIÓN		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumu- lado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	,038	23,641	23,641	,038	23,641	23,641	,460	13,118	13,118
2	,601	7,651	31,292	,601	7,651	31,292	,244	12,483	25,601
3	,183	6,421	37,712	,183	6,421	37,712	,420	10,060	35,661
4	,929	5,674	43,387	,929	5,674	43,387	,521	7,416	43,077
5	,622	4,770	48,157	,622	4,770	48,157	,727	5,080	48,157

Los resultados de la tabla nº 17 evidencian que los cinco primeros factores de la varianza explicada explican adecuadamente el universo del rasgo que define a la escala, siendo la varianza total acumulada de 48,157, aspecto que queda reflejado en el correspondiente gráfico de sedimentación.

Gráfico nº 1. Gráfico de sedimentación.



3.2.2.4. ANÁLISIS FACTORIAL: MÉTODO DE COMPONENTES PRINCIPALES

Este análisis se calcula con el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows. La técnica de componentes principales tiene como objetivo “condensar la información aportada por un conjunto de K variables en un conjunto W de componentes, siendo $W < K$ ” (Álvarez, 1994, p.232).

Para interpretar lo que representa cada componente es preciso considerar, dentro de los coeficientes de cada componente en las distintas variables, aquellos que presenten los valores mayores, ya que indican una mayor relación entre ese componente y esas variables. La tabla nº18 muestra la matriz de componentes rotados. Su análisis, identificando los ítems que tienen saturaciones más altas en cada factor, permite clasificar la estructura del instrumento y por tanto

del constructo que se pretende medir. Cuanto mayor es la saturación factorial de un ítem en un factor, más cerca estará de medir realmente el factor.

Atendiendo a la rotación Varimax efectuada los ítems excluidos una vez realizado el análisis factorial son: 6, 14, 18, 26, 34 y 37, ya que ninguno de ellos alcanzó 0,4 quedando el cuestionario reducido a treinta ítems, resultado que se recoge en la tabla nº 18.

Tabla nº 18: Índices de discriminación de los factores con puntuaciones $\geq 0,4$

ITEMS RESULTANTES DE LA ROTACIÓN VARIMAX, ÍNDICE DE SATURACIÓN $\geq 0,4$	FACTORES				
	1	2	3	4	5
5		0,538			
7					0,476
8		0,600			
9		0,574			
10		0,799			
11	0,524				
12	0,690				
13				0,707	
15	0,579				
16			0,438		
17	0,538				
19				0,573	
20	0,547				
21		0,434			
22					0,565
23		0,772			
24			0,748		
25	0,511				
27	0,649				
28			0,657		
29			0,686		
30		0,400			
31				0,732	
32					0,440
33	0,557				
35					0,681
36			0,580		
38		0,726			
39			0,465		
40				0,473	

Quedando los ítems excluidos recogidos en la tabla nº 19.

Tabla nº 19: Ítems que manifiestan una correlación baja con respecto a los cinco componentes en la que se distribuyen los ítems de la escala

N	ITEM
6	Posibilito situaciones de trabajo personal en las que el alumno sea consciente de la importancia de realizar tareas correctamente.
14	Facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir habilidades y destrezas.
18	Los docentes, como modelo a seguir, presentan una actitud de escucha activa para crear intercambios conductuales apropiados con su alumnado.
26	Favorezco hábitos de trabajo tales como la realización de fichas bien acabadas para que en el futuro se vean reflejadas en hábitos de estudio.
34	Es necesaria la realización diaria de actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestro alumnado.
37	El cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas.

Los hábitos por los que se preguntan en el cuestionario, reproducen el constructo teórico de los tipos de hábitos mencionados, agrupando los ítems de la escala en cinco factores que se identifican con los cinco componentes, los cuales son:

- Factor I: Hábitos morales, conductuales y sociales.
- Factor II: Hábitos ambientales, alimenticios y saludables.
- Factor III: Hábitos de lectura y escritura.
- Factor IV: Hábitos tecnológicos y deportivos.
- Factor V: Hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal.

Estos factores engloban a diferentes hábitos adquiridos o en proceso por el niño y niña. Todos ellos, han sido explicados de forma exhaustiva y pormenorizada en la primera parte de la investigación, concretamente en el capítulo 6 del marco teórico. El análisis factorial realizado para determinar la validez de constructo de la escala aplicada al profesorado encuestado establece relación positiva entre los ítems que valora los cinco factores y la importancia de los diferentes hábitos citados unas líneas anteriores. La agrupación de ellos se ha realizado a través del análisis factorial realizada y se puede comprobar que existe una interrelación entre ellos por

los temas que abordan. Todos ellos se encuentran íntimamente relacionados en su aplicación educativa y práctica.

Seguidamente, se comentan cada uno de los factores, detallando la relación de ítems con su factor.

El primer factor, que se ha titulado como: ***los hábitos morales, conductuales y sociales que ha de adquirir el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje***, se encuentra en sintonía con las habilidades y estrategias necesarias para la inserción del niño o niña en la sociedad del mundo exterior. Este conjunto de pautas, gestos y conductas que se van haciendo permanentes con el paso del tiempo y que ayudan a delimitar los rasgos personales del alumnado constituyen la base en los hábitos morales, conductuales y sociales, facilitando su adecuación al medio en el que se encuentran inmersos. La mejor etapa para asimilar correctas pautas actitudinales se halla entre los tres y seis años. Es el momento clave donde los niños y niñas están preparados y reciben mejor las influencias del entorno, convirtiendo estas enseñanzas en propias. Son capaces de reproducir aquellos comportamientos éticos correctos para el óptimo desenvolvimiento en su rutina diaria. Reproducen aquellas costumbres y rutinas mostradas por los adultos, cuestión que facilita a los docentes su tarea educativa. Las opiniones del profesorado encuestado han proporcionado mayor inclinación hacia este tipo de hábitos señalando los ítems correspondientes, con el fin de conseguir que sus alumnas y alumnos asimilen e interioricen en su formación educativa los hábitos citados a través de las tareas encomendadas por el profesorado. Además se incluye en este factor, la importancia de aprovechar los espacios sociales y educativos para que los estudiantes ejerciten su influencia personal e interactúen con el resto de iguales, mostrando aquellas rutinas aprendidas en el contexto educativo. Las actividades lúdicas desarrolladas en gran grupo promueven enseñanzas interactivas donde relacionan el conjunto de aprendizajes adquiridos con los nuevos. Todas estas actuaciones facilitan una adecuada escala comportamental en los juicios personales del alumnado, inclinándose hacia los hábitos correctos y eliminando los incorrectos. Así pues, como docentes es necesario plantear situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de

opinión y pensamiento y resaltar la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos, generando relaciones sociales basadas en el bienestar mutuo. Las investigaciones llevadas a cabo en este campo ponen de manifiesto que el alumnado que tiene los tres años presenta la capacidad de distinguir las diferencias raciales y manifestar aquellas actitudes negativas o positivas según la situación que se esté desarrollando (Ayers, 2004; Mundine y Giugni, 2006). Esta realidad implica la enorme necesidad de crear situaciones sociales educativas en el aula de Educación Infantil para eliminar aquellos hábitos del tipo de prejuicios raciales y convirtiéndolos en hábitos apropiados de interacción social. Este aprendizaje facilitará la comunicación interpersonal del alumnado de Educación Infantil y será el momento idóneo para consolidar dichas actitudes, que facilitarán su incorporación a la sociedad en la que se encuentran inmersos.

En el mismo sentido, las investigaciones aportadas por la literatura por Farrel, Tayler y Tennent (2006) recomiendan que durante la etapa de Educación Infantil se deben potenciar aquellas “estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida para que sea posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta” (Tedesco, 2010, p. 30). Estas aportaciones dirigen a la siguiente conclusión “es en la primera infancia donde las oportunidades sociales, económicas y culturales nos igualan o diferencian” (Castañeda, 2010, p. 32). Así pues, se debe considerar la Educación Infantil como la etapa idónea para desarrollar hábitos morales, conductuales y sociales que ayuden a conseguir un equilibrio emocional en los infantes.

Una vez agrupados los ítems en torno al factor I (atendiendo a la discriminación) se coloca la denominación del factor atendiendo a una síntesis de los ítems que la integran. Para ello, se expone la tabla nº 20 el factor I con sus correspondientes ítems mostrados en la investigación.

Tabla nº 20: Hábitos morales, conductuales y sociales del currículo de Educación Infantil que han de adquirir los alumnos y alumnas de segundo ciclo de tres a seis años

FACTOR I	SATURACIÓN
11. Planteo situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de opinión y pensamiento.	,524
12. Resalto la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos y su respeto mutuo.	,690
15. Planifico escenarios donde se fomente el placer por la lectura.	,579
17. Participo activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector.	,538
20. Insisto en que el abuso de los alimentos no saludables repercutirá negativamente en el equilibrio físico del alumnado.	,547
25. A través del juego propongo hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiban las no adecuadas.	,511
27. Estimulo el gusto por aprender haciéndoles responsables de sus actos.	,649
33. Propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado.	,557

El factor II que se ha titulado como: ***los hábitos de ambientales, alimenticios y saludables que ha de adquirir el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje***, se encuentra en sintonía con las capacidades y habilidades necesarias que ha de adquirir y posteriormente consolidar el alumnado de esta etapa educativa. Para ello, descubren, experimentan y se desarrollan utilizando las oportunidades que le brinda el medio ambiente para afianzar conductas cada vez más precisas que le permiten el desarrollo individual concienciándose de la importancia de seguir una adecuada alimentación y los beneficios que trae consigo. A través de los pensamientos, sentimientos y emociones que sustentan unas ajustadas conductas saludables, el estudiante consigue interiorizar las ventajas que posee la práctica de hábitos ambientales, alimenticios y saludables. Además, contribuyen al conocimiento, control y toma de conciencia de las propias actuaciones mostradas ante las situaciones cotidianas en beneficio del medio ambiente y del crecimiento del propio cuerpo, favoreciendo un equilibrado estado de salud. Evolucionan aprendiendo y actuando en consonancia con sus aprendizajes realizados y a desenvolverse en su realidad cotidiana mediante el control de sus propios impulsos alimenticios, potenciando una adecuada imagen corporal. Las costumbres a favor del medio ambiente, la alimentación sana y los comportamientos saludables son el motor que dirigen al alumnado a conseguir un desarrollo integral personal. Para alcanzar este tipo de hábitos son varios los autores que han elaborado actividades apropiadas para esta etapa tales como: reciclaje, ayuda a buen desarrollo sostenible, creación de programas de recogida de residuos, planes medioambientales o la difusión de programas para una alimentación saludable y cuidado del

propio cuerpo etc., en definitiva, se trata de desarrollar hábitos adecuados que fomenten la concienciación del niño o niña por el cuidado del medio ambiente (Bohera et al., 2010). El desarrollo de este tipo de hábitos saludables y alimenticios, permite un consumo responsable desde las edades más tempranas, aspectos tales como: mantener una alimentación equilibrada, reciclar, contribuir a evitar la contaminación acústica o utilizar productos reciclados, entre otros, los cuales son de vital importancia. Todos ellos simultáneamente, constituyen estrategias básicas muy beneficiosas para el cuidado del medio ambiente (Estivill y Domènech, 2008).

Siguiendo la misma dirección, existen autores como Freire (2011) que corroboran que la etapa de Educación Infantil es el mejor momento para fomentar la interacción del alumnado con el medio físico, para interiorizar aquellos comportamientos y actitudes favorecedoras para mantener un equilibrado medio ambiente. Siguiendo a García (2009) se aprecian actos más precisos para adquirir durante la etapa infantil que pueden perdurar hasta la madurez, ya que la receptividad del alumnado se encuentra disponible. Estas actuaciones pueden ser: “no tirar la basura en cualquier lugar”, “usar el grifo adecuadamente”, “reciclar”, “utilizar los puntos limpios” etc. En general, los hábitos aludidos favorecen la adopción de estilos de vida apropiados con el medio ambiente, donde el profesorado debe resaltar la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada. Además, la propuesta de actividades de reflexión y de intercambio favorece la prevención de accidentes, los hábitos de salud y alimentación.

Una vez agrupados los ítems en torno al factor II, según el nivel de discriminación conseguido por el análisis estadístico, se coloca la denominación del factor II atendiendo a una síntesis de los ítems que la integran, como se puede comprobar a través de la tabla nº 21.

Tabla nº 21: Hábitos ambientales, alimenticios y saludables del currículo de Educación Infantil que han de adquirir los alumnos y alumnas de segundo ciclo de tres a seis años

FACTOR II	SATURACIÓN
5. Expreso la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada.	,538
8. Propongo actividades de reflexión y de intercambio de opiniones sobre la prevención de accidente y los hábitos de salud y cuidado.	,600
9. Fomento en el aula actividades de reflexión y de acción de cuidado y respeto por el	,574

medio ambiente.	
10. Propongo desde la propia aula actividades de reciclaje de materiales.	,799
21. Una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un buen estado físico y evito peligros en el alumnado.	,434
23. Realizo actividades en las que mi alumnado es el protagonista del reciclado de envases.	,772
30. Aprovecho cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura, tales como envases de desayunos, etiquetas, rótulos, etc.	,400
38. Me planteo el reciclaje de materiales como un reto para que los niños y niñas lo adquieran y desarrollen en su vida cotidiana.	,726

El factor III, que se ha titulado como ***los hábitos de lectura y escritura que ha de adquirir el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje***, engloba las destrezas y aptitudes imprescindibles para conseguir desarrollar el proceso lector y escritor tan relevante a estas edades. Una realidad clara que pone en comunicación al alumnado con el mundo para favorecer su socialización es a través de la interiorización de la cultura de su entorno. De este modo, se le permite expresar lo que piensa y siente estando esta realidad integrada por los procesos de lectura y escritura. Los escolares, además del reconocimiento visual de letras, palabras y del desarrollo de la conciencia fonológica, necesitan para adquirir el hábito lector de otras habilidades cognoscitivas, tales como: transformación de grafemas en fonemas y viceversa (Labat et al., 2010). El proceso escritor consiste en el reconocimiento táctil de las letras en madera, reproducción de su forma mediante gestos en el aire, pizarra, arena, etc., y el empleo de útiles de escritura, como por ejemplo, el repaso de letras. Después, se inicia al alumnado en la escritura de letras aisladas, sílabas, palabras y frases. El desarrollo del mismo culmina en el esfuerzo, la constancia, el aprendizaje, la observación con el medio que lo rodea y desarrollo de las nociones previamente aprendidas. Por ello, escribir supone un complejo proceso cognitivo o intelectual que acaba con la producción de un texto. Este proceso incluye la planificación de aquello que se va a transmitir, su fijación en un soporte determinado (papel, pizarra, etc.) y la revisión de lo escrito. Se deben ofrecer oportunidades de escritura que contemplen este proceso en situaciones y contextos significativos. De igual forma, el proceso lector responde a una fuente de placer inmenso por parte del alumnado porque le permite conocer de forma autónoma aspectos concretos de su entorno, desarrollando la independencia. La lectura es una actividad cognitiva ligada a la escritura. Los alumnos y alumnas aprenden y

desarrollan estrategias lectoras que le permiten comprender diversos significados relevantes a estas edades. Una lectura eficaz se consigue si el niño es capaz de comprender el significado que existe tras los códigos escritos que denominamos como palabras. El proceso de la lectura y escritura responde a una estructuración cognoscitiva basada en esquemas mentales que facilitan el acercamiento del estudiante al mundo exterior. El profesorado es el encargado de promover situaciones escolares y enseñar pautas educativas para que el desarrollo lector y escritor promueva un proceso de aprendizaje eficaz. La lectura coordinada con el adulto, permite al docente ser un modelo y fuente de estímulos del lenguaje. Se pueden apreciar situaciones cotidianas como las conversaciones que permiten que los escolares sigan haciendo un uso progresivo de la lectura, aprendiendo léxico variado, estructuración de frases, entonación adecuada y pronunciación clara. En estas situaciones comunicativas, los alumnos y las alumnas asimilan las normas que rigen el intercambio lingüístico, aprendiendo a respetar el turno de palabra, una adecuada escucha de lo que dice su interlocutor y el respeto por sus opiniones. La participación activa en juegos de palabras donde el alumnado y personas adultas inventan vocablos, hacen variaciones sobre una misma expresión, escuchan y comprenden textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc. son una fuente de aprendizaje para que el hábito lector quede interiorizado por el alumnado. La lectura en voz alta son experiencias de comunicaciones afectivas y placenteras, que se convierten en importantes situaciones de aprendizaje tales como las convenciones, las funciones y la estructura del sistema de escritura. Estas son las mejores edades para poder inculcarles el gusto por la belleza de la palabra, ya sea de forma de poesía o de narración. De igual modo, el profesorado debe priorizar la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras - frases, copias, rótulos, revistas, etc., de modo que sea imprescindible aplicar estrategias educativas para fomentar tanto la lectura como la escritura. Se recomienda dedicar todos los días una parte de la jornada escolar al proceso lecto - escritor. Para ello, existen programas de carácter perceptivo que ayudan a interiorizar las habilidades de lectura, velocidad, fluidez verbal y semántica (Soriano, 2007). La primera fase de la Educación Infantil se inicia con la grafomotricidad, periodo en el que se adquieren las primeras pautas para conseguir un apropiado

hábito escritor. La grafomotricidad establece la expresión de una representación del sistema ortográfico que permite seguir un patrón como referencia para alcanzar la forma y la parte de algunas letras (Rius, 2003). Para obtener la palabra escrita y su posterior consolidación del hábito escritor, se necesita cambiar la ortografía en sonidos y examinar la estructura del sonido del habla, simbolizada por la escritura (Abbott et al., 2010).

Los ítems se encuentran agrupados según el factor III al tomar como referencia los resultados extraídos en el análisis estadístico. Esta situación permite realizar una síntesis de los ítems que integran dicho factor, como se puede apreciar en la siguiente tabla nº 22.

Tabla nº 22: Hábitos de lectura y escritura del currículo de Educación Infantil que han de adquirir las alumnas y alumnos de segundo ciclo de tres a seis años

FACTOR III	SATURACIÓN
16. Propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado.	,438
24. Priorizo la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras-frases, etc.	,748
28. Priorizo la lectura en mi práctica docente diaria como factor imprescindible para el posterior desarrollo educativo del alumnado.	,657
29. Dedico todos los días una parte de la jornada escolar a la escritura.	,686
36. Los niños y las niñas disfrutan con la escritura de sus propias producciones expresando sus pensamientos, nombres, gustos, etc.	,580
39. Es imprescindible aplicar estrategias educativas para fomentar la lectura.	,465

El factor IV, que se ha titulado como *los hábitos tecnológicos y deportivos que ha de adquirir el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje*, contribuye al desarrollo de destrezas y técnicas básicas para un adecuado uso de las tecnologías. El análisis factorial realizado para determinar la validez de constructo de la escala aplicada al profesorado encuestado establece relación positiva entre los ítems que valoran la importancia de los hábitos relativos al ejercicio físico y los tecnológicos, encuadrándose en el mismo factor. La utilización de los recursos tecnológicos inhibe significativamente la práctica deportiva en el alumnado (Fernández, et al., 2001; Hoeger, et al., 1996).

Este tipo de hábitos permite al alumnado la resolución de conflictos de forma adecuada permitiéndoles descubrir nuevas oportunidades que les ofrece el mundo exterior. Los alumnos y alumnas deben ir desarrollando una progresiva autonomía y consiguiendo la resolución autónoma de los problemas planteados en su rutina diaria ayudándose de las nuevas tecnologías. Si importante es el desarrollo del discurso interno del niño o niña y su comunicación con el exterior, no lo es menos la posibilidad de adquirir actitudes y rutinas que le permitan gestionar en un futuro las nuevas tecnologías en consonancia con un desarrollo adecuado de su cuerpo, hablamos pues de los hábitos tecnológicos y aquellos que se dirigen hacia la práctica del deporte. Los hábitos tecnológicos se refieren a la posibilidad de propiciar en el futuro el acceso a las plataformas tecnológicas con habilidades y estrategias que permitan al alumnado resolver dudas, planteamientos o dilemas. Para ello, es necesario que el docente le trasmita aquellos mecanismos y recursos que le permita adquirir pericia tecnológica para una adecuada utilización con las TIC. En las realidades educativas actuales, el aprendizaje se encuentra en proceso de cambio, incluyendo nuevas situaciones menos formales (McLoughlin y Lee, 2010). Este cambio permite al alumnado gestionar de forma diferente los medios tecnológicos para que descubran e investiguen conocimientos curriculares y significativos a través de las redes de comunicación (McLoughlin y Lee, 2007; Valjataga et al., 2011). Por todo esto, el docente debe contribuir al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan incipientes en nuestra actual sociedad, considerando necesaria la utilización de las nuevas tecnologías como un recurso útil y práctico para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los hábitos deportivos aluden a las ventajas de la práctica regular del ejercicio físico y establecen las características que debe poseer el deporte escolar para que pueda ser considerado educativo (Buceta, 2004; Delgado, 2007). Los deportes, sobre todos los de equipo, favorecen la participación, la autonomía y el desarrollo de capacidades perceptivo-motoras. La escuela debe crear aquellas situaciones educativas y deportivas que fomenten la consolidación de conductas saludables (Cruz, 1997; Gutiérrez, 2003; Monjas, 2006). Sin embargo, para que estas actuaciones lleguen a traducirse en hábitos, es necesaria la utilización de buenos programas de actividad

física en la escuela, que aporten los conocimientos y las destrezas básicas que potencien apropiados hábitos hacia la práctica de la actividad física a lo largo de toda la vida del alumnado (Gutiérrez, 2000). Por todo ello, el docente debe despertar el interés por afianzar hábitos deportivos tales como el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás.

Al presentarse todos los ítems aglutinados en torno al factor IV, según el índice de discriminación obtenido, se coloca la denominación del factor atendiendo a una síntesis de los ítems que la integran, los cuales son hábitos deportivos y tecnológicos, en la tabla nº 23.

Tabla nº 23: Hábitos tecnológicos y deportivos del currículo de Educación Infantil que han de adquirir los alumnos y alumnas de segundo ciclo de tres a seis años

FACTOR IV	SATURACIÓN
13. Contribuyo al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías.	,707
19. Considero necesaria la utilización de las nuevas tecnologías para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades...	,573
31. Las nuevas tecnologías me ayudan al proceso de enseñanza.	,732
40. Despierto interés por afianzar hábitos deportivos tales como el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás.	,473

El factor V, que se ha titulado como: ***los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal que ha de adquirir el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje*** alude a las diferentes actuaciones que manifiesta el niño o niña ante las diversas situaciones de su entorno. Las conductas que suscitan de la planificación de actividades, situaciones y momentos de interacción social permiten que los estudiantes conozcan e incorporen a su código ético normas básicas de un comportamiento ciudadano ejemplar. Conviene que se haga conscientes a los escolares del valor que tienen las relaciones afectivas, sociales y la ayuda a los demás, haciéndoles sentir lo necesarias y gratificantes que resultan para las personas. La utilización de juegos educativos interactivos entre varios alumnos y alumnas permite la socialización, el compañerismo, el respeto a los demás y la solidaridad, fomentando actitudes esenciales tales como la fraternidad, la ausencia de egoísmo, el respeto y la colaboración entre las compañeras y compañeros. Los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal responden

a aquellos comportamientos y actitudes para alcanzar la consecución de pautas apropiadas por el alumnado para su desenvolvimiento de forma independiente en el contexto que se encuentran inmersos. Así pues, el aprendizaje se puede adquirir a través de las diferentes formas de razonar de forma eficaz por parte del alumnado desde las edades más tempranas (Entwistle, 2000). Por ello, el mejor momento para iniciar la adquisición de la autonomía personal es el período infantil. Estos acontecimientos se encuentran ligados a factores que favorecerán una madurez personal futura.

Según los datos extraídos de los análisis estadísticos atribuidos al factor V, se pueden agrupar los diferentes ítems de la escala del siguiente modo, presentado en la tabla nº 24.

Tabla nº 24: Hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal del currículo de Educación Infantil que han de adquirir las alumnas y alumnos de segundo ciclo de tres a seis años.

FACTOR V	SATURACIÓN
7. Organizo actividades para que el alumnado ponga en práctica acciones de colaboración, cooperación y ayuda entre iguales.	,476
22. Me preocupan los hábitos afianzados no deseados como reto para modificarlos.	,565
32. Favorezco el cuidado del medio ambiente del alumnado con mi modo de actuar.	,440
35. La utilización de los programas y juegos educativos interactivos favorece positivamente el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.	,681

3.3. DISCUSIÓN DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ

3.3.1. DISCUSIÓN DE LA FIABILIDAD

La fiabilidad del instrumento de medida que se ha elaborado ha sido contrastada mediante dos procedimientos, a saber: *Alpha de Cronbach* y *el procedimiento de dos mitades*, presentando unos resultados en ambos casos bastante favorables.

Con la aplicación de la prueba *Alpha de Cronbach* se comprueba que el grado de consistencia interna de la prueba es elevado, concretamente un α de 0,915. También se halla

el coeficiente indicado para los cuarenta ítems, resultando la fiabilidad entre un mínimo de 0,918 y un máximo de 0,910, lo que pone de manifiesto que no es necesario modificar ni suprimir ningún ítem, atendiendo a la consistencia interna de la escala. Ello expone la unidimensionalidad de la escala.

Con respecto a la aplicación de la prueba de dos mitades, Fox afirma: “cuanto más largo sea un instrumento más fiable es” (Fox, 1987, p.409). La razón es que cuando se interroga excesivamente se abarca a un conocimiento más amplio para hacer afirmaciones acerca de esa persona o grupo de personas. Si la fiabilidad está relacionada con la extensión, los métodos de partición tienden a una estimación rebajada de la fiabilidad, ya que sólo se basan en la mitad de las preguntas que componen el instrumento.

No se puede obviar que “cualquiera que sea el procedimiento de recogida de datos que se elija, siempre habrá que examinarlo críticamente para juzgar en qué medida es probable que sea fiable” (Bell, 2002, p.119). En este sentido nos felicitamos por el resultado, pues si la escala presenta una consistencia interna de 0,817 para la primera mitad y de 0,912 para la segunda mitad, lo que plantea es un equilibrio y consistencia en el rasgo a medir en cada una de las dos mitades.

Cuando se puntúa una escala de hábitos educativos según el método de las dos mitades, lo que realmente se hace es dividir en dos mitades la longitud original de la escala. En estas consideraciones, el coeficiente de fiabilidad calculado equivale al de un cuestionario con la mitad de los ítems que tiene el original.

3.3.2. DISCUSIÓN DE LA VALIDEZ

El análisis de varianza efectuado muestra que los ítems seleccionados representan el 48,157% de la varianza explicada, suficiente para que la escala Likert seleccionada mida lo que queremos valorar.

Los ítems quedan agrupados en torno a cinco factores, con los siguientes índices de discriminación: ítems nº 31/ $0,274 \leq 0,717$ / ítem nº 17.

En definitiva, el análisis factorial de componentes rotados ha permitido la agrupación de los ítems en los cinco diferentes factores, atendiendo a la máxima discriminación alcanzada y a la correlación entre los ítems con mayor índice de saturación en un mismo factor. El procedimiento empleado ha permitido extraer la máxima varianza de las variables observadas. Realmente se ha condensado la información aportada por un conjunto de “K” variables en un conjunto “W” de componentes, de modo que $W < K$, cuyo nivel de saturación es igual o superior a 0,5.

Del mismo modo, la varianza explicada es igual a 48,157%, cifra más que suficiente para que los ítems que integran la escala valoren con garantías el rasgo que se pretende medir.

3.4. CONCLUSIONES

3.4.1. CONCLUSIONES PARA LA FIABILIDAD

- La escala de hábitos presenta una fiabilidad elevada, tanto por el método de las dos mitades como mediante el Alpha de Cronbach.
- La escala se puede considerar de una alta consistencia interna.
- La alta consistencia y fiabilidad se mantienen en el método de las dos mitades, independientemente del sector que es utilizado.

3.4.2. CONCLUSIONES PARA LA VALIDEZ

El objetivo de la validez es conocer si el rasgo que se pretende medir responde a una serie de parámetros confirmados por el análisis factorial que se realiza a la escala, tanto a nivel de validez de constructo como de validez de contenido.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS APLICADOS

El proceso de investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces con el contraste o la comparación, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación

Los datos obtenidos a partir de la administración del instrumento de medida de los hábitos de Educación Infantil (E.H.E.I.) son codificados y procesados en el Paquete de Análisis Estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. Se utilizó estadística descriptiva.

4.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Los estadísticos descriptivos no hacen más que reflejar la naturaleza de los datos y en ese sentido están determinados por ellos, contribuyen a que se conozcan cómo se ha comportado la muestra. Se sabrá, en general, qué opinan los profesores y profesoras que han participado, qué distanciamiento hay con respecto a la opinión de la media de ellos y la frecuencia y el porcentaje de sus opiniones. Se debe tener presente que “la distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones obtenidas para cada variable” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.287).

En la estadística descriptiva se utilizan tres medidas de tendencia central. Según Hernández et al., (2010):

Éstas son puntos en una distribución obtenida, los valores medios o centrales de ésta y nos ayudan a ubicarla dentro de una escala de medición. Las principales medidas de tendencia central son tres: moda, mediana y media. El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar. La moda es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia. Se utiliza en cualquier nivel de medición. La mediana es el valor que divide la distribución por la mitad. Esto es, la mitad de los casos caen por debajo de la mediana y la otra mitad se ubica por encima de ésta. La mediana refleja la posición intermedia de la distribución. La media es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución. Se simboliza como $\bar{X}$, y es la suma de todos los valores dividida entre el número de casos. Es una medida solamente aplicable a mediciones por intervalos o de razón. (pp. 292-293)

Entre las medidas de dispersión y siguiendo a Hernández et al., (2010):

La desviación típica o estándar es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Esta medida se expresa en las unidades originales de medición de la distribución. Se interpreta en relación con la media. Cuanto mayor sea la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor será la desviación típica. Se simboliza con s o σ . (p.294)

Por tanto, se proporciona información sobre cómo están distribuidos los datos entorno a la media, y la razón de intervalo que plantea la del comportamiento de la opinión de la muestra con respecto a la media.

Además de sopesar los datos aportados por las frecuencias que proporcionaron los docentes de la muestra suministradora de datos al elegir las distintas opciones de respuesta con respecto a cada uno de los cuarenta ítems de la variable dependiente, las frecuencias de elección de cada una de las distintas opciones de respuesta por las que se opta, así como los porcentajes que representan cada uno de los mismos. En realidad, es función de la investigación descriptiva describir los datos que han sido observados. En realidad, los únicos elementos que manipula el investigador son sus métodos de observación y descripción y el modo en el que analiza las relaciones entre ellos. La media y la moda son dos medidas de tendencia central. La media es un promedio aritmético y permite conocer la media aritmética de todas las puntuaciones. Además,

se utiliza una medida de dispersión o de variabilidad, la desviación típica o estándar. Esta medida representa la raíz cuadrada de la varianza y es muy útil para describir la extensión o dispersión de un conjunto de datos alrededor de la media.

Con las frecuencias se comprueba la tendencia de las opiniones de los profesores y profesoras de la muestra suministradora de datos respecto a las distintas opciones de elección con respecto a cada uno de los ítems de la E.H.E.I. Del mismo modo, se utilizan los porcentajes para objetivar las elecciones y no hacerlas depender de que el número absoluto de respuestas sea mayor o menor. El análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de la muestra se realiza atendiendo a las características del centro (tipo de centro y localización del centro) y demográficas (sexo, edad, experiencia docente, titulación de más alto grado del profesorado y tiempo de permanencia en el mismo).

4.2. ESTADÍSTICA EXPLORATORIA

Este campo engloba los métodos estadísticos que sirven de base para hacer inferencias o deducciones lógicas y objetivas, partiendo de los datos reales disponibles y llegando a situaciones más amplias. Dentro de estos estadísticos utilizamos el ANOVA de una vía o análisis de varianza, que es “una prueba estadística que sirve para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas” (Hernández et al., 2010, p.322). Así pues, se concibe para contrastar simultáneamente tres o más medidas muestrales con el fin de decidir si proceden o no de una misma población o de poblaciones de parámetros equivalentes. Es decir, este análisis consiste en determinar matemáticamente qué parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y qué parte es atribuible a la variación de un grupo a otro. La diferencia es significativa cuando la variación que se produce entre grupos es mayor que la que hay dentro del grupo.

4.2.1. ANÁLISIS DE VARIANZA

Para el contraste de hipótesis se ha utilizado la opción de “Análisis de varianza: ANOVA de un componente” del submenú “Comparar medias” del SPSS 15.0. La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizan teniendo en cuenta los niveles de significación del 0,05 tanto para las hipótesis que relacionan las variables descriptivas de la investigación con la totalidad de los ítems que representan los hábitos educativos del currículum de Educación como para los 5 componentes en torno a los cuales se agrupan la totalidad de los ítems de la escala E.H.E.I. Se aplica la prueba *t*, siendo una “prueba estadística que se utiliza para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable. Se simboliza *t*.”(Hernández et al., 2010, p.319).

Para el contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación, se ha utilizado el análisis de varianza que según Calvo (1990) sirve para estudiar las variaciones existentes entre varios grupos respecto de una variable independiente. En nuestro caso, el análisis de varianza nos va a permitir investigar si existen variaciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alunas de tres a seis años, atendiendo al sexo, la edad, la experiencia docente, titulación más alto grado, tiempo de permanencia en el mismo centro (demográficas-descriptivas) y tipo de centro y localización del mismo centro (de centro-descriptivas).

Debemos señalar que: “la varianza es la desviación estándar elevada al cuadrado y se simboliza s^2 . Es un concepto estadístico muy importante, ya que muchas de las pruebas cuantitativas se fundamentan en él” (Hernández et al., 2010, p.294). Además, las aportaciones de Calvo (1990) indican que la varianza es un índice de variabilidad que pretende comparar la varianza intergrupo con la intragrupo. Al compararse se pueden establecer las diferencias existentes entre ellas, valorando si son o no significativas.

Una vez realizado el contraste de hipótesis y a la luz de la aceptación de un número considerable en las que se corroboraba la existencia de diferencias significativas entre las medias

de las variables estudiadas, se procede a comprobar dónde se dan esas diferencias, para determinar en qué medias existen diferencias. Para ello utilizamos las pruebas de rasgos “post hoc”. Estas pruebas ayudan a contrastar la diferencia entre cada pareja de medias correspondientes a las diversas posibilidades de elección de cada uno de los ítems que representan las siete variables descriptivas, y se obtuvo así una serie de matrices donde un asterisco nos indicaba las medias de los grupos que significativamente eran diferentes a un nivel de significación de 0,05. Entre todas las pruebas de comparación múltiple disponibles en el SPSS utilizamos la DMS.

Se aplica, en un primer momento, el análisis de varianza para si existían diferencias significativas en el total del cuestionario según las variables descriptivas (las relativas al centro docente y los aspectos demográficos) con respecto a las variables dependientes (los hábitos educativos) aunque es previsible que la significación de dichas variables no pueda ser comprobada; en primer lugar, porque existe variabilidad dentro de los ítems y de los componentes definidos (recordamos que se trata en el apartado de la validez del cuestionario, que se confirman cinco componentes) y segundo, por la tendencia de respuesta en los componentes.

Por tanto, en un segundo momento, se procede a un análisis de varianza de componentes, que es definitivo y aporta más información. Esto permite observar que los componentes no puntúan igual en función de las variables descriptivas con las que los cruzamos. Es decir, que el componente sobre los hábitos educativos sobre la práctica educativa actúa distinto según la edad, el sexo, la experiencia docente, etc.

5. RESULTADOS

5.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

Los datos que a continuación se presentan, reflejan el comportamiento de la opinión de los encuestados, esto es, en torno a qué tipo de elección se decantan las opiniones de los encuestados. Las frecuencias más altas se ubican en torno a los “acuerdos” y las más bajas en torno a los “desacuerdos”, de este modo se sabe los ítems que son elegidos y qué número de elementos de la población los seleccionan, y también las opciones que se escogen dentro de cada ítem, lo cual es indicativo de su mayor o menor importancia. De modo que a través de este análisis se sabe distinguir lo que es fundamental de aquellos ítems que no son tan prioritarios.

El fomento de los hábitos de higiene personal, es una opinión compartida por el 92% de los docentes, considerando sus frecuencias acumuladas de (DA= 35%) y (CA= 57%). El 8% de los encuestados no piensa que esta circunstancia es tan importante. Atendiendo a si el docente proporciona la realización de actividades tales como “la representación espontánea de personajes a través del propio cuerpo”, sobre esta cuestión se puede observar que se muestra una opinión muy favorable el 98% del profesorado encuestado, destacando unas frecuencias de (DA= 38%) y (CA= 60), y tan sólo el 2% se muestra disconforme. Respecto al fomento de experiencias manipulativas, el desarrollo de actividades para inculcar el esfuerzo, constancia y expresar la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada las opiniones del profesorado encuestado se cifran en torno a una aceptación del 100%, presentando las siguientes frecuencias (DA=26%) (CA=74%), (DA=24%) (CA=76%) y (CA=19%) (DA=81%) respectivamente.

En relación a si los docentes posibilitan situaciones de trabajo personal en las que el alumnado sea consciente de la importancia de realizar tareas correctamente, nos encontramos con una tendencia afirmativa (DA=14%), (CA= 85%) y tan sólo un (ED=10%) no muestra acuerdo.

Siguiendo con la lectura de la tabla, consideran la organización de actividades para que el alumnado ponga en práctica acciones de colaboración, cooperación y ayuda entre iguales debe de cumplirse y un 99% de encuestados se encuadran entre el DA y CA.

La propuesta de actividades de reflexión y de intercambio de opiniones sobre la prevención de accidente y los hábitos de salud y cuidado creadas por los docentes es imprescindible como afirman el 97% de los encuestados. Tan sólo un 3% se muestra en desacuerdo.

Adentrándonos en fomentar en el aula actividades de reflexión y de acción de cuidado y respeto por el medio ambiente por parte de los docentes, existe un 99% que lo consideran de vital importancia mientras que tan sólo un 10 % se considera en desacuerdo.

De igual modo, la propuesta desde la propia aula de actividades de reciclaje de materiales favorece la consolidación de hábitos a edades tempranas como aseguran el 99% de los encuestados y únicamente el 10% no lo considera así.

En cuanto al planteamiento de situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de opinión y pensamiento el 97% muestran su conformidad. Sin embargo, el 3% creen que no es necesario para una adecuada trasmisión de hábitos educativos en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Respecto a si los docentes resaltan la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos y su respeto mutuo, nos encontramos con un 98 % que responden entre (DA=21%) y (CA =77%); sólo un 2% se presentan ED.

Contribuyo como profesorado al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan incipientes en nuestra actual sociedad, constatamos un 6% de los encuestados disconformes, repartiéndose en los siguientes porcentajes (CD =1%) y (ED =5%). Muestran una aceptación favorable un 94% distribuyéndose en (DA=49%) y (CA=45).

Nos llama la atención que facilitar tareas educativas tecnológicas para adquirir habilidades y destrezas básicas han contestado con toda la diversidad de respuestas posibles, cobrando mayor aprobación un 87 % dividido entre (DA=50%) y CA (37%) frente a un 13 % de los participantes que se encuentran en desacuerdo con (ED=10%) y CD (3%).

Nos sorprende que sea una mayoría abrumadora la que opina a favor de la planificación de escenarios donde se fomente el placer por la lectura con un 100% de las respuestas extraídas, situación que contrasta con los resultados del Informe Pisa sobre esta temática, que debería llevar a considerar qué causas son las que hacen que el profesorado no logre una habituación y rutina de sus alumnos y alumnas hacia la lectura.

En relación con manifestar la importancia de realizar producciones escritas tales como poesías, frases, historias, observamos que tan sólo un 6% de los encuestados están en desacuerdo. Un 94% muestran una opinión compartida entre CA y DA, distribuida entre el 56% y 38% respectivamente.

Casi la totalidad de los docentes encuestados se muestran de acuerdo en que, se debe participar activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector (99%) y piensan sólo un 10% que no deben participar activamente.

Los docentes presentan una actitud de escucha activa para crear intercambios conductuales apropiados con su alumnado para un 99% de los encuestados frente a un 10% que se muestra en desacuerdo.

Considero necesaria la utilización de las nuevas tecnologías para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades, el 96% de los docentes encuestados opinan afirmativamente con unas frecuencias acumuladas de (DA=45%) y (ED=51%). Las opiniones de signo contrario opinaron un 4% en desacuerdo (ED=4%).

El profesorado reconoce un acuerdo mayoritario del 97% de las respuestas obtenidas en insistir sobre las consecuencias negativas que puede acarrear el abuso de los alimentos no saludables en el equilibrio físico del alumnado. Tan sólo un 3% muestra su disconformidad. En consonancia con el ítem anterior, una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un buen estado físico y evita peligros en el alumnado, un 99% de los encuestados se encuentran a favor frente a un 10% que se mantiene en desacuerdo.

Es preocupación del profesorado que contesta a la encuesta los hábitos afianzados no deseados como reto para modificarlos representado con un 94% de acuerdo y sólo un 6% en desacuerdo.

Adentrándonos en la realización de actividades en las que el alumnado es el protagonista del reciclado de envases, nos encontramos con un 90 % de las respuestas obtenidas positivas con las frecuencias acumuladas de (DA= 46%) (CA= 44%) y un 10% de respuestas negativas distribuidas en las frecuencias (CD= 1%) y (ED=9%).

La priorización de la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras-frases, etc., supone un 96% de acuerdo para el profesorado encuestado frente a un 4% que opina su desacuerdo.

Una abrumadora mayoría nos revela un acuerdo del 99% para la propuesta de hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiben las no adecuadas a través del juego, el predominio de hábitos de trabajo tales como la realización de fichas bien acabadas para que en el futuro se vean reflejadas en hábitos educativos y la estimulación del gusto por aprender haciendo responsables de sus actos al alumnado y tan sólo se presenta un inapreciable 1% de desacuerdo.

El 98% de los docentes encuestados divididas en las frecuencias acumuladas de (DA=25%) y (CA=73%), consideran imprescindible aplicar estrategias educativas para fomentar la lectura y tan sólo un 2% muestra sus reticencias.

Se considera un 99% del profesorado encuestado que la dedicación diaria de la jornada escolar a la escritura favorece la consolidación de hábitos educativos en el alumnado. Un 1% se encuentra en desacuerdo ante este tiempo de dedicación.

Aprovechar cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura, tales como envases de desayunos, etiquetas, rótulos, etc. facilita el proceso educativo de los alumnos así lo manifiestan los docentes encuestados con un 97 % de acuerdo, mostrado en frecuencias acumuladas (DA =29%) y (CA= 68%) y sólo un 3% en desacuerdo, mostrado en frecuencias acumuladas como (ED= 3%).

La opinión del profesorado muestra un acuerdo casi generalizado con unas frecuencias acumuladas de (DA =47%) y (CA= 46%) sobre si las nuevas tecnologías ayudan al proceso de enseñanza y una disconformidad de un 7% establecido en las siguientes frecuencias acumuladas (ED= 3%) y (CD=4%).

En cuanto a si favorezco el cuidado del medio ambiente del alumnado con mi modo de actuar y si propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado encontramos datos similares, los cuales son un grado de acuerdo del 98% repartidos en frecuencias acumuladas de (DA =31%), (CA= 67%) y (DA =28%), (CA= 70%) respectivamente. Tan sólo un 2% muestra disconformidad en cuanto a las leyendas citadas.

Según la opinión de los encuestados un 99% muestra acuerdo respecto a la necesidad de realizar diariamente actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestro alumnado y la utilización de los programas educativos interactivos favorece positivamente el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado especificado por las frecuencias acumuladas de (DA =40%), (CA= 59%) y (DA =47%), (CA= 52%) respectivamente. Tan sólo un 1% muestra desacuerdo en cuanto a los ítems expuestos.

Un 100% de los docentes encuestados manifiesta acuerdo respecto si el alumnado disfruta con la escritura de sus propias producciones expresando sus pensamientos, nombres y gustos,

etc. y en cuanto a si el cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas. Podemos corroborarlo con las opiniones compartidas de (DA =35%), (CA= 65%) y (DA =18%), (CA= 82%). No se muestra ningún tipo de desacuerdo.

Me planteo el reciclaje de materiales como un reto para que los niños y niñas lo adquieran y desarrollen en su vida cotidiana es respondido con una aceptación por parte de los profesores y profesoras encuestados con un 94%, detallado por las frecuencias de (DA =38%), (CA= 56%). Existe un 6% que no está de acuerdo explicado por las frecuencias acumuladas de (CD=1%) y (ED=5%).

Priorizar la lectura en mi práctica docente diaria como factor imprescindible para el posterior desarrollo educativo del alumnado se considera fundamental como avala el 96% de las opiniones encuestadas. Para ello, nos basamos en las opiniones compartidas de (DA =35%), (CA= 61%). Para el 4% restante no resulta ser tan esencial, manifestado con (CD=1%) y (ED=3%).

Finalmente, alrededor del 97% de las opiniones de los docentes señalan el acuerdo al despertar interés por afianzar hábitos deportivos tales como el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás, quedando registrado con las opiniones compartidas de (DA =45%), (CA= 52%), y sólo un 3 % muestra su contrariedad.

Conviene incidir en las opiniones manifestadas por el profesorado respecto a los ítems, nº: 3, 4, 5, 15, 36 y 37, en cuanto que nadie ha seleccionado las opciones hacia el desacuerdo; es decir, los docentes se han posicionado en torno al acuerdo.

En estos seis ítems, la opinión es que están “de acuerdo” en que el proceso educativo del alumnado de tres a seis años es mejorado con la formación de hábitos morales, conductuales, sociales, ambientales, alimenticios, saludables, de lectura, de escritura, tecnológicos, deportivos, cuidado, higiene y autonomía personal.

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de
Educación Infantil

Tabla nº 25: Frecuencias y porcentajes de los ítems de hábitos educativos atendiendo a las opciones de respuesta

FRECUENCIA Y PORCENTAJES DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA DE HÁBITOS EDUCATIVOS SEGÚN LA OPCIÓN DE RESPUESTA ELEGIDA	FRECUENCIAS Y PORCENTAJES							
	CD	%	ED	%	DA	%	CA	%
1. Fomento los hábitos de higiene personal tales como el cepillado de dientes y el aseo personal.	2	2%	6	6%	35	35%	57	57%
2. Proporciono la realización de actividades tales como la representación espontánea de personajes a través del propio cuerpo.	0	0%	2	2%	38	38%	60	60%
3. Fomento experiencias manipulativas tales como construcción de palabras donde adquieren aprendizajes significativos.	0	0%	0	0%	26	26%	74	74%
4. Desarrollo actividades para fomentar hábitos de esfuerzo, constancia y el placer por el trabajo bien acabado.	0	0%	0	0%	24	24%	76	76%
5. Expreso la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada.	0	0%	0	0%	19	19%	81	81%
6. Posibilito situaciones de trabajo personal en las que el alumnado sea consciente de la importancia de realizar tareas correctamente.	0	0%	1	1%	14	14%	85	85%
7. Organizo actividades para que el alumnado ponga en práctica acciones de colaboración, cooperación y ayuda entre iguales.	0	0%	1	1%	32	32%	67	67%
8. Propongo actividades de reflexión y de intercambio de opiniones sobre la prevención de accidente y los hábitos de salud y cuidado.	0	0%	3	3%	43	43%	54	54%
9. Fomento en el aula actividades de reflexión y de acción de cuidado y respeto por el medio ambiente.	0	0%	1	1%	30	30%	69	69%
10. Propongo desde la propia aula actividades de reciclaje de materiales.	1	1%	6	6%	32	32%	61	61%
11. Planteo situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de opinión y pensamiento.	0	0%	3	3%	32	32%	65	65%
12. Resalto la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos y su respeto mutuo.	0	0%	2	2%	21	21%	77	77%
13. Contribuyo al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan incipientes en nuestra actual sociedad.	1	1%	5	5%	49	49%	45	45%
14. Facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir habilidades y destrezas básicas.	3	3%	10	10%	50	50%	37	37%
15. Planifico escenarios donde se fomente el placer por la lectura	0	0%	0	0%	24	24%	76	76%
16. Manifiesto la importancia de realizar producciones escritas, tales como poesías, frases, historias.	0	0%	6	6%	38	38%	56	56%
17. Participo activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector.	0	0%	1	1%	22	22%	77	77%
18. Los docentes presentan una actitud de escucha activa para crear intercambios conductuales apropiados con su alumnado.	0	0%	1	1%	43	43%	56	56%
19. Considero necesaria la utilización de las nuevas tecnologías para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades.	0	0%	4	4%	45	45%	51	51%
20. Insisto en que el abuso de los alimentos no saludables repercutirá negativamente en el equilibrio físico del alumnado.	0	0%	3	3%	28	28%	69	69%
21. Una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un	0	0%	1	1%	47	47%	52	52%

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de
Educación Infantil

buen estado físico y evito peligros en el alumnado.								
22. Me preocupan los hábitos afianzados no deseados como reto para modificarlos.	0	0%	6	6%	39	39%	55	55%
23. Realizo actividades en las que mi alumnado es el protagonista del reciclado de envases.	1	1%	9	9%	46	46%	44	44%
24. Priorizo la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras-frases, etc.	1	1%	3	3%	31	31%	65	65%
25. A través del juego propongo hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiban las no adecuadas.	0	0%	1	1%	26	26%	73	73%
26. Favorezco hábitos de trabajo tales como la realización de fichas bien acabadas para que en el futuro se vean reflejadas en hábitos de estudio.	0	0%	1	1%	26	26%	73	73%
27. Estimulo el gusto por aprender haciéndoles responsables de sus actos.	0	0%	1	1%	24	24%	75	75%
28. Es imprescindible aplicar estrategias educativas para fomentar la lectura.	0	0%	2	2%	25	25%	73	73%
29. Dedico todos los días una parte de la jornada escolar a la escritura.	0	0%	1	1%	24	24%	75	75%
30. Aprovecho cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura, tales como envases de desayunos, etiquetas, rótulos, etc.	0	0%	3	3%	29	29%	68	68%
31. Las nuevas tecnologías me ayudan al proceso de enseñanza.	3	3%	4	4%	46	46%	47	47%
32. Favorezco el cuidado del medio ambiente del alumnado con mi modo de actuar.	0	0%	2	2%	31	31%	67	67%
33. Propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado.	0	0%	2	2%	28	28%	70	70%
34. Es necesaria la realización diaria de actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestro alumnado.	0	0%	1	1%	40	40%	59	59%
35. La utilización de los programas y juegos educativos interactivos favorece positivamente el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.	0	0%	1	1%	47	47%	52	52%
36. Los niños y las niñas disfrutan con la escritura de sus propias producciones expresando sus pensamientos, nombres, gustos, etc.	0	0%	0	0%	35	35%	65	65%
37. El cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas.	0	0%	0	0%	18	18%	82	82%
38. Me planteo el reciclaje de materiales como un reto para que los niños y niñas lo adquieran y desarrollen en su vida cotidiana.	1	1%	5	5%	38	38%	56	56%
39. Priorizo la lectura en mi práctica docente diaria como factor imprescindible para el posterior desarrollo educativo del alumnado.	1	1%	3	3%	35	35%	61	61%
40. Despierto interés por afianzar hábitos deportivos tales como el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás.	0	0%	3	3%	45	45%	52	52%

5.1.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA MEDIA, MODA, MEDIANA Y DESVIACIÓN TÍPICA

Con las medidas de tendencia central y dispersión se pretende comprobar hacia qué opciones de respuestas entre las elegidas, se orientan las opiniones de los docentes. Pero como quiera que la media constituya un estadígrafo muy sensible a las puntuaciones extremas, se ha querido utilizar la moda que indica el punto central entre las puntuaciones elegidas por las personas consultadas. La diferencia entre media y moda, contrastada con la medida de dispersión, desviación típica, contrastan el nivel de mayor o menor homogeneidad de las posiciones manifestadas por los encuestados, respecto a la importancia de los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes. Siguiendo este procedimiento y acudiendo a la tabla nº 26, se puede comprobar el siguiente comportamiento del profesorado consultado, con relación al rasgo que valora la escala.

De los cuarenta ítems que integran la escala, en veintidós de ellos los docentes se posicionan respecto a “*completamente de acuerdo*” con medias comprendidas entre 3,84 (ítems n 6) $\geq$ (ítem n 24) 3,60. Un segundo grupo de ítems se posicionan en torno al “*acuerdo*”, concretamente, con medias comprendidas entre 3,58 (ítems nº 2 y nº 34) $\geq$ 3,21 (ítems nº 14). Entre estas dos opciones (“*completamente de acuerdo*” y “*de acuerdo*”) se posicionan las opiniones del profesorado encuestado respecto a si los hábitos educativos favorecen el aprendizaje de los niños y niñas de Educación Infantil.

Independientes de los análisis más singulares que se realizan seguidamente, los ítems que miden el rasgo que pretende valorar la escala se sitúan en torno al “*muy de acuerdo*” y “*de acuerdo*”; por tanto, nos hallamos ante una situación de homogeneidad y, por consiguiente, de escasa dispersión de las opiniones manifestados por el estamento docente, en esta circunstancia. ¿Qué aspectos son determinantes para ello? En primer lugar, la diferencia de las medias manifestadas por los ítems, cuyo resumen se puede comprobar en el párrafo anterior y de modo mucho más pormenorizado en la tabla nº 26. Nos situamos ante un posicionamiento en torno a

“de acuerdo” con medias muy elevadas, que en ningún caso son inferiores a 3,21; dieciséis ítems no sobrepasan una desviación típica de 0,500, siendo la aproximación entre media y mediana muy alta, comprendida, nivel máximo, media 3,82 y moda 4, y la desviación típica 0,386. Ello pone de manifiesto que estamos ante puntuaciones muy homogéneas. Tan sólo los ítems nº 1 (fomento los hábitos de higiene personal tales como el cepillado de dientes y el aseo personal), con una desviación típica de 0,703; nº 14 (facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir hábitos y destrezas básicas), con una desviación típica de 0,743 y el nº 31 (las nuevas tecnologías me ayudan al proceso de enseñanza), con una desviación típica de 0,706, representa los mayores niveles de dispersión, pero que en ningún caso sobrepasaron una frecuencia mayor a dos docentes.

Con respecto al máximo y mínimo, todos los ítems se mueven entre las respuestas (4) y (3), salvo el ítems nº 14, denominado: “*Facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir hábitos y destrezas básicas*”, donde dos profesores se posicionan en torno a “*en desacuerdo*”, lo que no hace variar en modo alguno el posicionamiento muy consistente hacia el acuerdo, en una mayoría de casos hacia “*completamente de acuerdo*”.

Nos hallamos, pues, ante una postura muy homogénea y consistente del profesorado en cuanto a sus creencias pedagógicas respecto a los hábitos educativos que se les han propuesto y que nos posicionan ante necesarias y futuras indagaciones que aconsejan conocer cuáles son los factores o situaciones que dificultan el desarrollo de tales hábitos, sobre todo de lecto-escritura, tan necesarios, apoyados por el convencimiento docente y que aún se reflejan en los informes PISA, resultados por debajo de las necesidades y expectativas del sistema educativo.

Existe, por otra parte, una escasa diferencia en la desviación típica de los ítems. La dispersión se halla en una desviación comprendida entre 0,682 para el ítem nº 23 y 0,386 para el ítems nº 37, exceptuando tres ítems cuyas desviaciones son bastante mayores, nos referimos al ítem nº 1, cuya desviación típica es 0,703, al ítem nº14 cuya desviación típica es 0,743 y al ítem

nº31, cuya desviación típica es 0,706. Exceptuando los tres ítems mencionados, la escasa dispersión confirma el alto grado de consistencia al que se sometieron los ítems de la escala.

Tabla nº 26: Media, mediana, desviación típica e intervalo de los ítems correspondientes a la variable dependiente (diferentes hábitos educativos)

ÍTEM	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	INTERVALO
1. Fomento los hábitos de higiene personal tales como el cepillado de dientes y el aseo personal.	3,47	4,00	4	0,703	4,17-2,77
2. Proporciono la realización de actividades tales como la representación espontánea de personajes a través del propio cuerpo.	3,58	4,00	4	0,535	4,11-3,04
3. Fomento experiencias manipulativas tales como construcción de palabras donde adquieren aprendizajes significativos.	3,74	4,00	4	0,441	4,18-3,30
4. Desarrollo actividades para fomentar hábitos de esfuerzo, constancia y el placer por el trabajo bien acabado.	3,76	4,00	4	0,429	4,19-3,33
5. Expreso la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada.	3,81	4,00	4	0,394	4,20-3,42
6. Posibilito situaciones de trabajo personal en las que el alumnado sea consciente de la importancia de realizar tareas correctamente.	3,84	4,00	4	0,395	4,23-3,44
7. Organizo actividades para que el alumnado ponga en práctica acciones de colaboración, cooperación y ayuda entre iguales.	3,66	4,00	4	0,497	4,16- 3,16
8. Propongo actividades de reflexión y de intercambio de opiniones sobre la prevención de accidente y los hábitos de salud y cuidado.	3,51	4,00	4	0,559	4,07-2,95
9. Fomento en el aula actividades de reflexión y de acción de cuidado y respeto por el medio ambiente.	3,68	4,00	4	0,490	4,17-3,19
10. Propongo desde la propia aula actividades de reciclaje de materiales.	3,53	4,00	4	0,658	4,19-2,87
11. Planteo situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de opinión y pensamiento.	3,62	4,00	4	0,546	4,17-3,06
12. Resalto la importancia de que todas las personas tienen los mismos	3,75	4,00	4	0,479	4,24-3,28

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

derechos y su respeto mutuo.					
13. Contribuyo al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan incipientes en nuestra actual sociedad.	3,38	3,00	3	0,632	4,01-2,75
14. Facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir hábitos y destrezas básicas.	3,21	3,00	3	0,743	3,95-2,47
15. Planifico escenarios donde se fomente el placer por la lectura.	3,76	4,00	4	0,429	4,19-3,33
16. Manifiesto la importancia de realizar producciones escritas, tales como poesías, frases, historias.	3,50	4,0	4	0,611	4,11-2,89
17. Participo activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector.	3,76	4,00	4	0,452	4,21-3,31
18. Los docentes presentan una actitud de escucha activa para crear intercambios conductuales apropiados con su alumnado.	3,55	4,00	4	0,520	4,07-3,03
19. Considero necesaria la utilización de las nuevas tecnologías para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades.	3,47	4,00	4	0,577	3,92-2,89
20. Insisto en que el abuso de los alimentos no saludables repercutirá negativamente en el equilibrio físico del alumnado.	3,66	4,00	4	0,536	4,20-3,12
21. Una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un buen estado físico y evita peligros en el alumnado.	3,51	4,00	4	0,522	4,03-2,99
22. Me preocupan los hábitos afianzados no deseados como reto para modificarlos.	3,49	4,00	4	0,611	4,10-2,88
23. Realizo actividades en las que mi alumnado es el protagonista del reciclado de envases.	3,33	3,00	3	0,682	4,01-2,65
24. Priorizo la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras-frases, etc.	3,60	4,00	4	0,603	4,20-3,00
25. A través del juego propongo hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiban las no adecuadas.	3,72	4,00	4	0,473	4,19-3,25
26. Favorezco hábitos de trabajo como la realización de fichas bien acabadas para que en el futuro se vean reflejados en hábitos de estudio.	3,72	4,00	4	0,473	4,19- 3,25
27. Estimulo el gusto por aprender haciéndoles responsables de sus actos.	3,74	4,00	4	0,463	4,20-3,28

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

28. Es imprescindible aplicar estrategias educativas para fomentar la lectura.	3,71	4,00	4	0,498	4,21-3,21
29. Dedico todos los días una parte de la jornada escolar a la escritura.	3,74	4,00	4	0,463	4,20-3,28
30. Aprovecho cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura, tales como envases de desayunos, etiquetas, rótulos, etc.	3,65	4,00	4	0,539	4,19-3,11
31. Las nuevas tecnologías me ayudan al proceso de enseñanza.	3,37	3,00	4	0,706	4,08-2,66
32. Favorezco el cuidado del medio ambiente del alumnado con mi modo de actuar.	3,65	4,00	4	0,520	4,17-3,13
33. Propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado.	3,68	4,00	4	0,510	4,19-3,17
34. Es necesaria la realización diaria de actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestro alumnado.	3,58	4,00	4	0,516	4,10-3,06
35. La utilización de los programas y juegos educativos interactivos favorece positivamente el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado.	3,51	4,00	4	0,522	4,03-2,99
36. Los niños y niñas disfrutan con la escritura de sus propias producciones expresando sus pensamientos, nombres, gustos,	3,65	4,00	4	0,479	4,12-3,17
37. El cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas.	3,82	4,00	4	0,386	4,21-3,43
38. Me planteo el reciclaje de materiales como un reto para que los niños y niñas lo adquieran y desarrollen en su vida cotidiana.	3,49	4,00	4	0,643	4,13-2,85
39. Priorizo la lectura en mi práctica docente diaria como factor imprescindible para el posterior desarrollo educativo del alumnado.	3,56	4,00	4	0,608	4,17-2,95
40. Despierto interés por afianzar hábitos deportivos tales como el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás.	3,49	4,00	4	0,559	4,05-2,93

5.1.3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS FACTORES

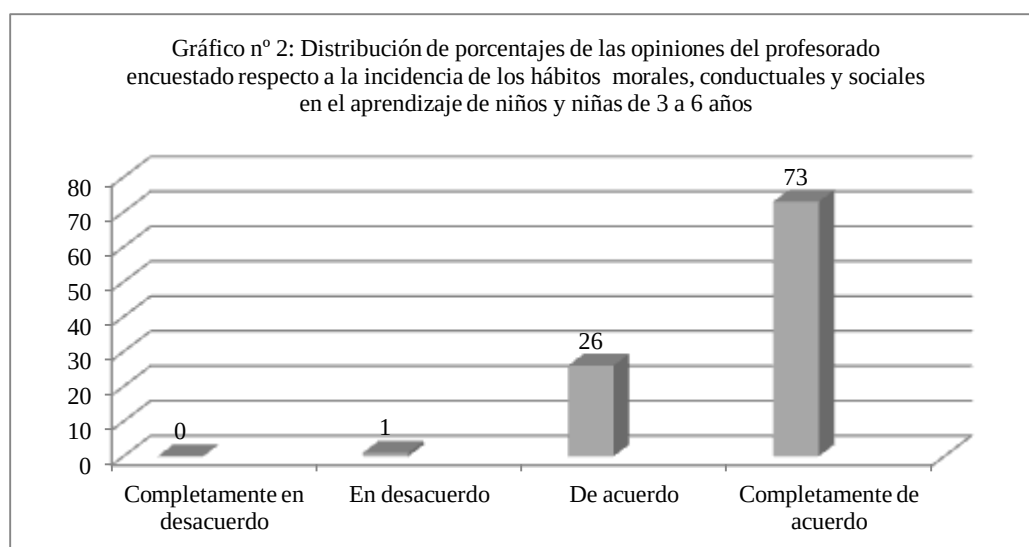
En relación a los hábitos morales, conductuales y sociales, el profesorado encuestado pone de manifiesto la incidencia de estos hábitos en el aprendizaje del alumnado, concretamente 26% de

los encuestados manifiesta estar “*de acuerdo*”, mientras que el 73% se posiciona en el “*completamente de acuerdo*”, lo que supone que el 99% del profesorado consultado considera que esos hábitos son importantes para facilitar el estudio. Así queda ratificado por la media de las opiniones del profesorado consultado que se cifra en (3,71) “*completamente de acuerdo*”; por la homogeneidad de la distribución de las opiniones, ya que la diferencia entre el punto central de esas opiniones y la media es casi imperceptible (media 3,71, mediana, 3,75), circunstancia que revela la escasa incidencia en la media de valores extremos, a los que es muy sensible. Esta evidencia, junto al hecho de que la desviación típica es ($\alpha= 0,32014$), confirman que se encuentra una opinión bastante homogénea, cuyas opciones de respuesta se concentran entre “*completamente de acuerdo*” y “*de acuerdo*”. La opción de respuesta más elegida, moda, es (4) “*completamente de acuerdo*”.

Tabla nº 27: Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos morales, conductuales y sociales en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años

Opciones de respuesta			Frecuencias		Porcentajes		Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
Completamente en desacuerdo (1)			0		0		0	0
En desacuerdo (2)			1		1		1	1
De acuerdo (3)			26		26		26	27
Completamente de acuerdo (4)			73		73		73	100
N. Válidos	N. Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Máximo	Mínimo	
100	0	3,7113	3,7500	4,00	,32014	4	3	

Gráfico nº 2: Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado respecto a la incidencia de los hábitos morales, conductuales y sociales en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años

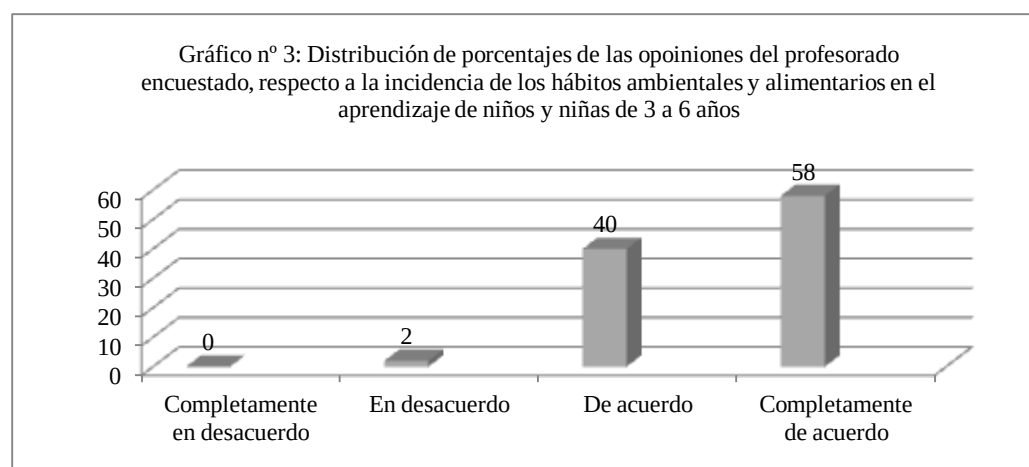


Las respuestas facilitadas por el profesorado con relación a los hábitos ambientales, alimenticios y saludables que conforman la dimensión nº 2, revelan que el profesorado muestra un acuerdo casi total con relación a la incidencia de los mencionados hábitos respecto al aprendizaje del alumnado, suma “*de acuerdo*” 40% y “*muy de acuerdo*” 58%; es decir, el 98% del profesorado encuestado considera los hábitos saludables, ambientales y alimenticios muy significativos para el desarrollo de aprendizajes en los alumnos y alumnas de 3 a 6 años. Las medidas de tendencia central evidencian que se está ante opiniones bastante uniformes, dado que la media es 3,56, la mediana 3,62 y la moda, puntuación más elegida (4). Las medidas de dispersión ratifican lo manifestado, ya que la desviación típica se sitúa en ($\alpha = 0,37$), lo que supone que el 68% de la opinión del profesorado se halla localizada entre el “*de acuerdo*” y el “*muy de acuerdo*”, siendo la puntuación más elegida “*muy de acuerdo*” (4), y el máximo y mínimo, cuatro y tres, respectivamente.

Tabla nº 28: Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos ambientales, alimenticios y saludables en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años

Opciones de respuesta			Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados	
Completamente en desacuerdo (1)			0	0	0	0	
En desacuerdo (2)			2	2	2	2	
De acuerdo (3)			40	40	40	42	
Completamente de acuerdo (4)			58	58	58	100	
N. Válidos	N. Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Máximo	Mínimo
100	0	3,5638	3,6250	4,00	,37416	4	3

Gráfico nº 3: Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado respecto a la incidencia de los ambientales, alimenticios y saludables en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años



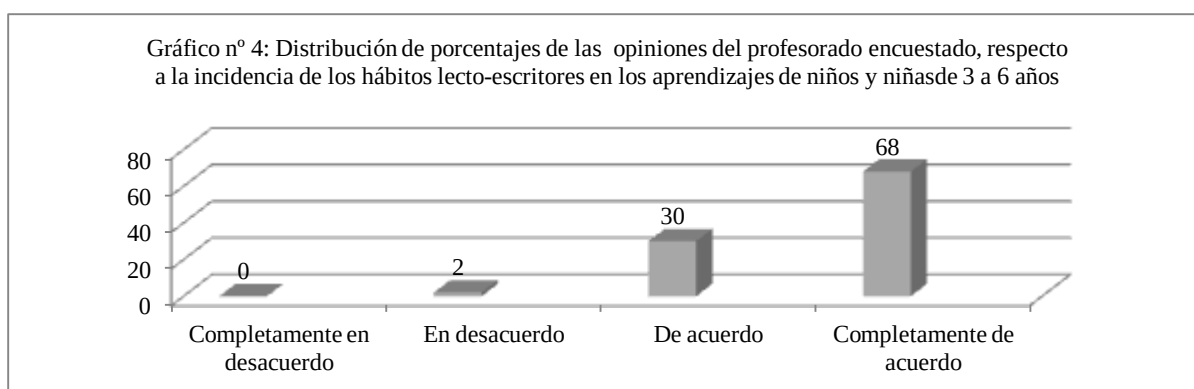
Considerando la totalidad de los ítems representativos, los hábitos de lectura y escritura que comprenden la dimensión nº 3, se advierte que el profesorado muestra un acuerdo significativo con relación a la incidencia de los hábitos lecto-escriitores en el aprendizaje del alumnado, suma “*de acuerdo*” 30% y “*completamente de acuerdo*” 68%. Tan solo el 2% de los

encuestados se posiciona “*en desacuerdo*”. Las medidas de tendencia central muestran que se está ante opiniones bastantes similares, evidenciadas por la casi inapreciable diferencia existente entre la media (3,62) y la mediana (3,66). El valor de la desviación típica (0,37) pone de manifiesto la escasa dispersión de las opiniones manifestadas por los docentes, aunque algo mayor que en otras dimensiones. De todos modos, el 68% del profesorado encuestado se posiciona entre “*completamente de acuerdo*” y “*de acuerdo*”. En esta ocasión el “*completamente de acuerdo*” duplica ampliamente al duplicar al “*de acuerdo*”, y la suma de ambos se vuelve a situar por encima del 90%, concretamente en el 98% de respuestas, siendo el máximo y el mínimo, respectivamente, (4) y (3) y la opción de respuesta más elegida (moda), “*completamente de acuerdo*”, (4).

Tabla nº 29: Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos lecto-escritores en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años

Opciones de respuesta			Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados	
Completamente en desacuerdo (1)			0	0	0	0	
En desacuerdo (2)			2	2	2	2	
De acuerdo (3)			30	30	30	32	
Completamente de acuerdo (4)			68	68	68	100	
N. Válidos	N. Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Máximo	Mínimo
100	0	3,6267	3,6667	4,00	,37314	4	3

Gráfico nº 4: Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado respecto a la incidencia de los hábitos lecto-escritores en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años



Es tradición relacionar los hábitos tecnológicos y deportivos, así lo ponen de manifiesto autores como Gapllonch (2005), Generelo (2010) y Hoeger, Hoeger e Ibarra, (1996) entre otros, cuando afirman que las TIC acentúan el protagonismo del niño o niña en el desarrollo de su actividad física. Respecto a esta dimensión, el profesorado se posiciona de modo casi unánime, que dichos hábitos favorecen la adquisición de aprendizajes variados. Los docentes responden con un acuerdo casi generalizado, el 96% de los encuestados comparten esta opinión, distribuida entre el 58% “*de acuerdo*” y el 38% “*completamente de acuerdo*”. La media de las respuestas dadas se sitúa en el 3,47, lo que supone que se encuentra en el “*de acuerdo*”, en el mismo nivel de respuesta se encuentra el punto central, la mediana (3).

Aunque hay mayor diferencia entre la media (3,4275) respecto al punto central de las posibles opciones de respuesta, mediana (3,00), lo cual pone de manifiesto que la media está más afectada que en otras dimensiones por puntuaciones más extremas, aspecto evidenciado por la desviación típica ($\alpha = 0,43125$). Esta circunstancia plantea un mayor nivel de dispersión en las opiniones del profesorado, aunque no es menos cierto que el 68% de las opiniones emitidas por los docentes se sitúan en torno a “*de acuerdo*”; es decir en torno a la puntuación (3), siendo la puntuación más elegida. Aunque el número de respuestas en torno al “*en desacuerdo*” sigue

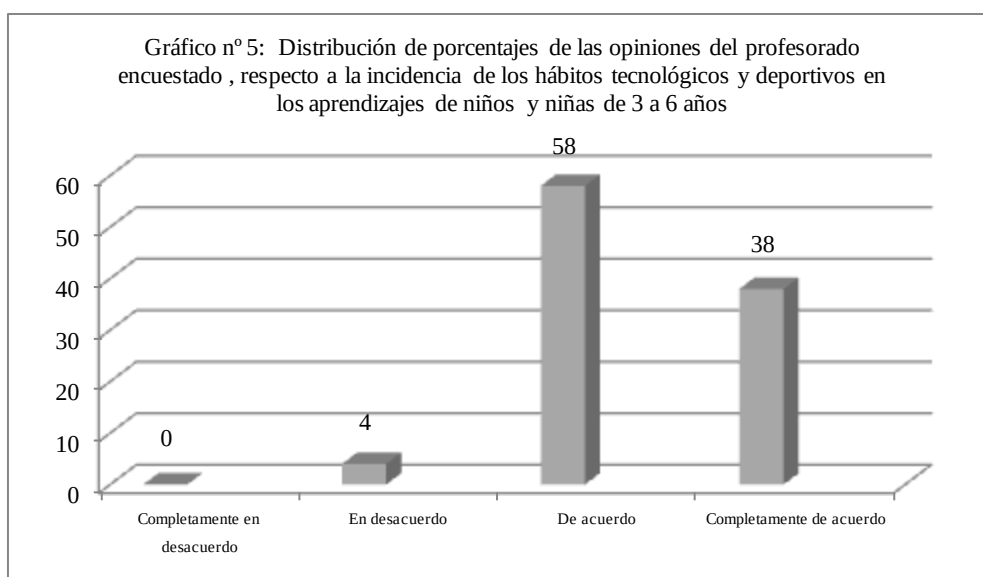
siendo irrelevantes (2), no es menos cierto que en esta dimensión alcanza mayor número que en las restantes.

De todos modos, y considerando una dispersión algo mayor en las respuestas de los docentes encuestados, se sigue observando una línea de regularidad en torno al “*de acuerdo*”, en consonancia con la dimensión de hábitos tecnológicos y deportivos.

Tabla nº 30: Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos tecnológicos y deportivos en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años

Opciones de respuesta			Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados	
Completamente en desacuerdo (1)			0	0	0	0	
En desacuerdo (2)			4	4	4	4	
De acuerdo (3)			58	58	58	62	
Completamente de acuerdo (4)			38	38	38	100	
N. Válidos	N. Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Máximo	Mínimo
100	0	3,4275	3,5000	3,00	,43125	4	3

Gráfico nº 5: Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la incidencia de los hábitos tecnológicos y deportivos en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años

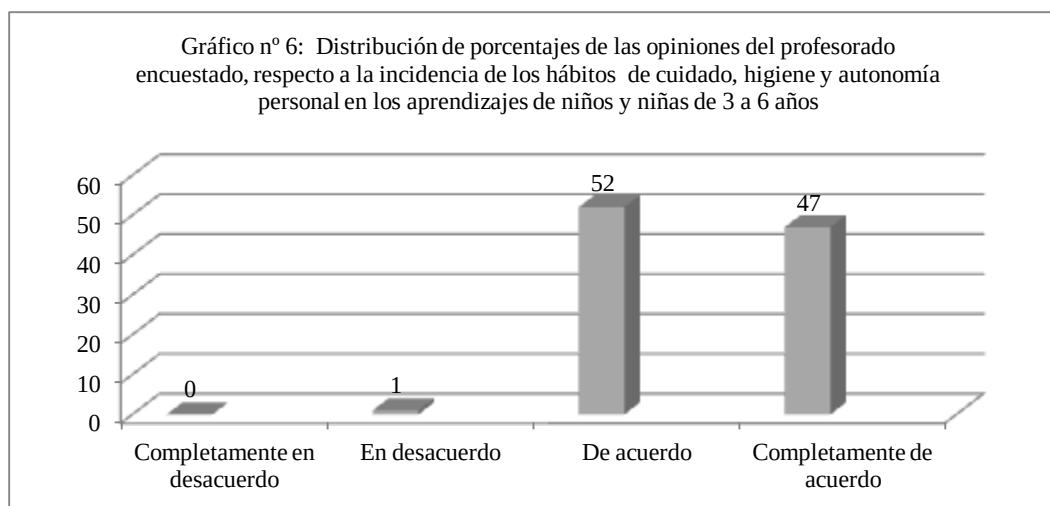


La quinta dimensión analizada responde a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal. El profesorado consultado sigue opinando mayoritariamente en torno al acuerdo, 52% “*de acuerdo*”, 47% “*completamente de acuerdo*” y tan sólo hay un docente que se manifiesta “*en desacuerdo*”. En esta ocasión la dispersión de las opiniones de los docentes es menor, que en los hábitos tecnológicos y deportivos, media (3,5775) y mediana (3,5000). Del mismo modo, el hecho de que la desviación típica sea $\alpha = 0,33276$, plantea una menor dispersión de las opiniones del profesorado respecto a otras dimensiones de la escala. Dicho lo cual, el 99% del profesorado encuestado manifiesta estar de acuerdo respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal, sobre todo este último, atendiendo a las respuestas dadas en la escala, inciden positivamente en el aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

Tabla nº 31: Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las opiniones del profesorado de Educación Infantil respecto a la incidencia de los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal en el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años

Opciones de respuesta			Frecuencias		Porcentajes		Porcentajes válidos		Porcentajes acumulados	
Completamente en desacuerdo (1)			0		0		0		0	
En desacuerdo (2)			1		1		1		1	
De acuerdo (3)			52		52		52		53	
Completamente de acuerdo (4)			47		47		47		100	
N. Válidos		N. Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica		Máximo		Mínimo
100		0	3,5775	3,5000	3	0,33276		4		3

Gráfico nº 6: Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la incidencia de los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal en los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años



En último lugar, se hace la estimación de la valoración del profesorado en relación a la totalidad de los factores que integran la variable dependiente; es decir, las opiniones del profesorado respecto a si los hábitos educativos considerados en su totalidad inciden, o no, positivamente en la adquisición de aprendizajes por los niños y niñas de 3 a 6 años. El análisis de los resultados reflejados en la tabla nº 32 y el gráfico nº 7, plantea que el 100% de encuestados,

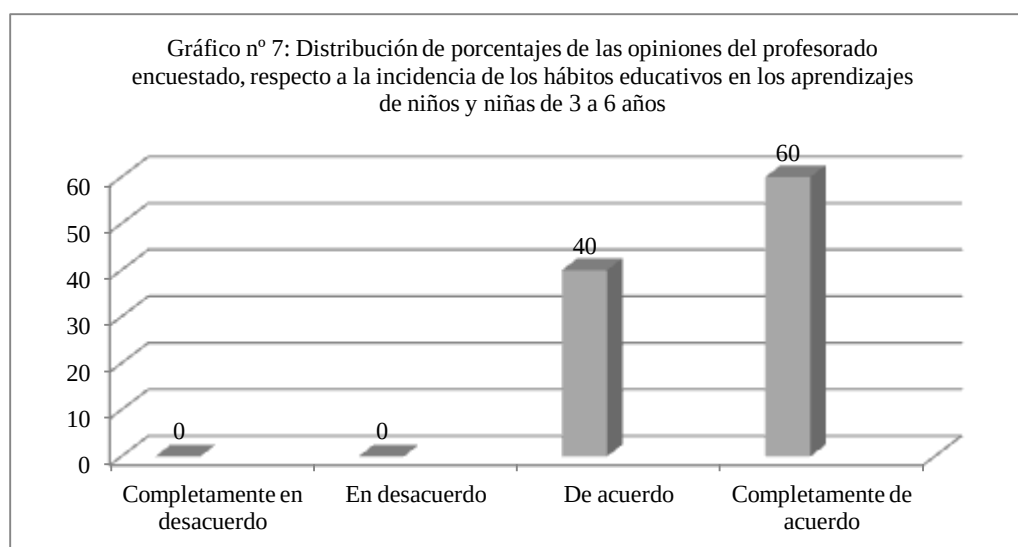
manifiestan acuerdo respecto a que los hábitos educativos considerados en la investigación inciden positivamente en la adquisición de aprendizajes, opiniones distribuidas del siguiente modo: el 40% manifiestan estar “*de acuerdo*” y el 60% “*completamente de acuerdo*”, no habiendo ninguna respuesta en torno al desacuerdo.

Los datos aportados por las medidas de dispersión evidencian que la desviación típica es ($\alpha = 0,23943$); es decir que los docentes han manifestado opiniones entre el “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”, máximo y mínimo (4) y (3) respectivamente. Determinada la razón de intervalo ($\alpha \pm x$), los resultados alcanzados también se posicionan entre el “*completamente de acuerdo*” (4,000) y “*de acuerdo*” (3,1275), 95% de la curva. También la opción de respuesta más elegida es “*completamente de acuerdo*” (moda = 4); por consiguiente se está ante opiniones muy homogéneas que se sitúan entre “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”.

Tabla nº 32: Frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión de las respuestas del profesorado respecto a los hábitos educativos, considerados en su totalidad

Opciones de respuesta			Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados	
Completamente en desacuerdo (1)			0	0	0	0	
En desacuerdo (2)			0	0	0	0	
De acuerdo (3)			40	40	40	40	
Completamente de acuerdo (4)			60	60	60	100	
N. Válidos	N. Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Máximo	Mínimo
100	0	3.6063	3.6250	4	0.23943	4	3

Gráfico nº 7: Distribución de porcentajes de las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la incidencia de los hábitos educativos en los aprendizajes de los niños y niñas de 3 a 6 años



5.1.4. ANÁLISIS DE VARIANZA

La cuestión es comprobar si las medias de los diferentes grupos de variables son lo suficientemente distintas para asegurar que esas diferencias inciden en los hábitos educativos del currículum de los alumnos de tres a seis años según las opiniones del profesorado encuestado, o si por el contrario, las diferencias son debidas al azar. Si las diferencias entre grupos son mayores que las diferencias halladas dentro de cada grupo, significa que dichas diferencias son debidas a lo que distinguen a los grupos entre sí; es decir, cada una de las variables descriptivas: el sexo, la edad, la experiencia docente, titulación de más alto grado, tiempo de permanencia en el mismo centro, tipo de centro y localización del mismo centro. Si, por el contrario, las diferencias entre los grupos no son suficientemente mayores que las diferencias dentro de cada grupo, eso significa que los hábitos educativos son diferentes tanto en un caso como en otro, pero dichas variaciones son debidas al azar.

El análisis de varianza se ha realizado en dos momentos, tal como afirma Calvo (1990). En un primer momento se ha hallado las sumas de los cuadrados, los grados de libertad y las medias cuadráticas. Para la obtención de todos estos cálculos de datos estadísticos se ha utilizado el programa informático de análisis de datos cuantitativos SPSS 15.0. En concreto, se ha realizado la prueba “ANOVA de un componente” para cada una de las variables estudiadas. A partir de dichos análisis se ha obtenido las sumas de los cuadrados, tanto totales como intragrupos e intergrupos para cada una de las variables contrastadas, así como las medias cuadráticas y la razón F.

En segundo lugar, se ha averiguado el valor de la razón F teórica, a partir de la tabla de distribución de Fisher, que en palabras de Calvo (1990) ofrece: “una respuesta sencilla para confirmar o rechazar a un nivel de confianza dado las hipótesis de trabajo” (p.379).

Se procede a constatar los datos obtenidos y a aceptar o rechazar, según el caso, las hipótesis de trabajo propuestas en esta investigación. Se ha trabajado a un nivel de confianza del 95%, lo que significa que el valor F resultará significativo al nivel de significación de 0,05 cuando el valor de la probabilidad sea menor o igual que 0,05, aceptando las hipótesis propuestas.

Con el fin de clarificar los hallazgos obtenidos en este proceso; en primer lugar, se presenta el contraste de hipótesis o subhipótesis definidas en cada caso y seguidamente se comprueba la existencia, o no, de diferencias significativas a la luz de los datos obtenidos en el análisis estadístico realizado. Una vez que los resultados obtenidos tras la realización de la prueba ANOVA demuestran que existe diferencias significativas, se comprueba qué subgrupos se dan dichas diferencias al nivel de significación del 0,05. Para ellos, se realiza la prueba post hoc DMS a aquellas variables descriptivas con más de un caso, ya definidas previamente.

5.1.4.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIANZA SEGÚN LAS VARIABLES DESCRIPTIVAS DEMOGRÁFICAS Y DE CENTRO CON RESPECTO A LA INCIDENCIA DE LOS HÁBITOS EDUCATIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS

Los resultados de estos análisis ponen de manifiesto si existen diferencias significativas entre cada una de las variables descriptivas demográficas y de centro, que encabezan las tablas, con respecto a la totalidad de los hábitos educativos recogidos en el cuestionario. En nuestro caso, el análisis de varianza, o en su caso la “t” de Student para variables dicotómicas, permiten conocer si hay diferencias estadísticamente entre cada variable descriptiva y la variable dependiente referenciada, en la demarcación geográfica objeto del estudio, siendo las variables de referencia: sexo, edad, experiencia docente, titulación más alto grado, tiempo de permanencia en el mismo centro, tipo de centro y localización del mismo centro.

a) Prueba “t” de Student para la variable dicotómica “sexo”

Siguiendo a Hernández et al., (2010):

La prueba t es una prueba estadística que evalúa si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable. Las hipótesis de investigación proponen que los grupos difieren de manera significativa entre sí y la hipótesis nula plantea que los grupos no difieren significativamente. La prueba t se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como la distribución t de Student que se identifica por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de t, dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan. Cuanto mayor número de grados de libertad se tengan, la distribución t de Student se acercará más a ser una distribución normal y usualmente, si los grados de libertad exceden los 120, la distribución normal se utiliza como una aproximación adecuada de la distribución t de Student. (p. 319-320)

Se aplica la “t” de Student para muestras relacionadas, con un alpha de 0,05 de nivel de confianza. Los datos obtenidos plantean que la diferencia entre las medias es de -1,70625 y que

el límite aceptable está comprendido entre los valores -1, 78374 y -1, 62876. Como se aprecia, la diferencia se encuentra dentro de ese intervalo, por tanto, se puede asumir que las medias son diferentes. También se puede ver el estadístico “t”, cuyo valor es - 43, 688 y junto al nivel de significación o valor $p=0,000$, como quiera que este valor es menor que 0,025 ($0,05/2= 0,025$, dado que el contraste es bilateral), se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se acepta la hipótesis alternativa nº 1, que afirma:

Hipótesis nº 1:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

Tabla nº 33: Datos pertenecientes a la “t” de Student respecto a la variable descriptiva sexo

“t” DE STUDENT RESPECTO A LA VARIABLE DESCRIPTIVA SEXO							
Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig.bilateral
-1,70625	,39055	,03906	Superior	Inferior	-43,688	99	0,000
			-1,78374	-1,62876			

b) Análisis de varianza de la variable descriptiva “edad”, en relación a la variable dependiente, opinión del profesorado de Educación Infantil con respecto a la incidencia de los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes.

Hipótesis nº 2:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos

enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

Respecto a la segunda variable descriptiva “edad del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y la totalidad de los ítems que integran la variable dependiente.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 33 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,57 según indican las tablas. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,118 ($p=0,343$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que la edad de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos comprendidos entre los tres y los seis años.

Seguidamente, para manifestar mayor claridad en los análisis estadísticos, se muestra la siguiente tabla que expone los datos estadísticos extraídos de los análisis.

Tabla nº 34: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLE DESCRIPTIVA EDAD

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	56,161	33	1,702	1,118	0,343
Intra-grupos	100,429	66	1,522		
Total	156,590	99			

c) Respecto a la tercera hipótesis planteada:

Hipótesis nº 3:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo a la experiencia docente, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

Respecto a la tercera variable descriptiva denominada “experiencia docente”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y la totalidad de los ítems que integran la variable dependiente.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 33 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,57 según indican las tablas. Como se puede observar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,317 ($p=0,170$), menor que el valor teórico de F; por consiguiente, no se cumple la hipótesis alternativa y sí la hipótesis nula.

Lo que supone que el hecho de que la experiencia docente no repercute en las valoraciones que el profesorado de la muestra suministradora de datos presenta con respecto al hecho de que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años.

A continuación, para expresar mayor claridad en los análisis estadísticos, se muestra la siguiente tabla que exhibe los datos estadísticos extraídos de los análisis.

Tabla nº 35: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva años de experiencia docente. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLE DESCRIPTIVA AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	58,037	33	1,759	1,317	0,170
Intra-grupos	88,153	66	1,336		
Total	146,190	99			

d) Respecto a la cuarta hipótesis formulada:

Hipótesis nº 4:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo a la titulación de mayor grado, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 33 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,57 según indican las tablas. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,958 ($p=0,543$), menor que el valor teórico de F, lo que representa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa de que existen diferencias estadísticamente significativas

Tales resultados plantean que el hecho de que los docentes posean una titulación de mayor grado a la requerida para el puesto que están desarrollando en las aulas de Educación Infantil no repercute en las impresiones que el profesorado de la muestra suministradora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años.

No obstante, para manifestar mayor claridad en los análisis estadísticos, se expone la siguiente tabla que refleja los datos estadísticos extraídos de los análisis.

Tabla nº 36: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación académica de mayor grado. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLE DESCRIPTIVA TITULACIÓN ACADÉMICA DE MAYOR GRADO					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	18,820	33	0,570	0,958	0,543
Intra-grupos	39,290	66	0,595		
Total	58,110	99			

e) Respecto a la quinta hipótesis planteada:

Hipótesis nº 5:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo a los años de antigüedad en el mismo centro, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 33 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,57 según señalan las tablas. Como se puede ver el valor obtenido: “respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,240 ($p=0,226$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa de que, consiguientemente, no inciden los años de antigüedad en el centro en las opiniones que manifiesta el profesorado sobre la incidencia de hábitos educativos en el aprendizaje.

A continuación, para manifestar mayor claridad en los análisis estadísticos, se muestra la siguiente tabla que refleja los datos estadísticos extraídos de los análisis.

Tabla nº 37: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva antigüedad del profesorado en el mismo centro. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLE DESCRIPTIVA ANTIGÜEDAD DEL PROFESORADO EN EL MISMO CENTRO					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	25,809	33	0,782	1,240	0,226
Intra-grupos	41,631	66	0,632		
Total	67,440	99			

f) Respecto a la sexta hipótesis planteada:

Hipótesis nº 6:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo al tipo de centro educativo, con respecto a que los hábitos educativos

enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

Los análisis efectuados ponen de manifiesto que el valor teórico de la F de Fisher obtenido para 33 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,57 según indican las tablas. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,950 ($p=0,616$), menor que el valor teórico de F, lo que implica que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa, confirmándose que tampoco el hecho de que un centro sea privado, concertado o público, influye en las opiniones del profesorado sobre si inciden, o no, los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes por parte de los niños y niñas.

Seguidamente, para manifestar mayor claridad en los análisis estadísticos, se muestra la siguiente tabla que concreta los datos estadísticos extraídos de los análisis.

Tabla nº 38: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLE DESCRIPTIVA TIPO DE CENTRO EDUCATIVO					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter- grupos	8,411	33	0,256	0,950	0,616
Intra-grupos	18,589	66	0,282		
Total	27,000	99			

g) Respecto la séptima hipótesis planteada:

Hipótesis nº 7:

“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, atendiendo a la localización del centro educativo, con respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años”.

Realizado el análisis estadístico correspondiente a la anova de una vía, también se comprueba que no hay incidencia del tipo de localidad en la que se ubica el centro en el comportamiento de las opiniones de los docentes.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 33 grado de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,57 atendiendo a los datos de las tablas. Como se puede observar el valor obtenido de “F”: “respecto a que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,048 ($p=0,425$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Esto conlleva que el hecho de que la localización del centro educativo repercute en las percepciones que el profesorado de la muestra suministradora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos educativos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años.

Por tanto, para manifestar mayor claridad en los análisis estadísticos, se muestra la siguiente tabla en la cual se exponen los datos estadísticos extraídos de los análisis.

Tabla nº 39: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva localización del centro escolar. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; ≠ existen diferencias significativas

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLE DESCRIPTIVA LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO					
Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,565	33	0,260	1,048	0,425
Intra-grupos	16,345	66	0,248		

Total	24,910	99			

5.1.4.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA VARIANZA SEGÚN LAS VARIABLES DESCRIPTIVAS DEMOGRÁFICAS Y DE CENTRO CON RESPECTO A LA AGRUPACIÓN DE LOS HáBITOS POR FACTORES

Hallada la existencia de diferencias significativas sobre los hábitos educativos en Educación Infantil, se reconduce el análisis teniendo en cuenta los cinco factores del cuestionario, que representan la importancia que se le atribuye a los hábitos del currículum de Educación Infantil en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Estos factores agrupan los siguientes hábitos: *hábitos morales, conductuales y sociales*; *hábitos ambientales, alimenticios y saludables*; *hábitos de lectura y escritura*; *hábitos tecnológicos y deportivos*; y finalmente, *hábitos personales y autónomos*. Los citados factores, integrantes de las dimensiones del cuestionario, ofrecen mayor precisión informativa, respecto a si hay dimensiones dentro de la variable dependiente que puede adquirir un carácter diferente al que asumen la hipótesis respecto a la totalidad.

PRIMERA VARIABLE DESCRIPTIVA DEMOGRÁFICA: SEXO DEL PROFESORADO

La tabla nº 40 aporta la prueba “t” con un alpha de 0,05, respecto al primer factor (F-1), “*hábitos morales, conductuales y sociales*”, la diferencia entre medias es -1,81125 y que el límite aceptable está comprendido entre -1,72003 y -1,90247. Al estar la diferencia comprendida entre ese intervalo se asume que las medias son diferentes. El estadístico “t” = -39,400 tiene una significación $p = 0,000$, como quiera que este valor es inferior a 0,025, ya que el contraste es bilateral, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias, puesto que hay diferencias estadísticamente significativas.

Se puede afirmar, por tanto que: *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.*

Tabla nº 40: Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 1 que integra la escala suministradora de datos

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE DESCRIPTIVA SEXO CON RESPECTO AL FACTOR 1 QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS								
Factores	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig.bilateral
F1	-1.81125	.45971	.04597	Superior	Inferior	-39.400	99	0.000
				-1.72003	-1.90247			

Con respecto al segundo factor (F-2), “hábitos, ambientales, alimenticios, saludables”, la diferencia entre medias es -1,66375 y el límite aceptable está comprendido entre los valores 1,57003 y -1,75747. Se asume, por tanto, que las medias son diferentes; además, el estadístico “t” = -36,151, tiene una significación bilateral $p = 0,000$, se rechaza, pues la hipótesis nula de igualdad de medias, puesto que hay diferencias estadísticamente significativas $0,000 < 0,025$; por consiguiente, se puede afirmar que: *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil, favorecen el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.*

Tabla nº 41: Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 2 que integra la escala suministradora de datos

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE DESCRIPTIVA SEXO CON RESPECTO AL FACTOR 2 QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS							
Factores	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia	t	gl	Sig.bilateral

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

F2				Superior	Inferior			
	-1,66375	,47231	,04723	-1,57003	-1,75747	-35,226	99	0,000

Según el tercer factor (F-3), “*hábitos de lectura y escritura*”, la diferencia entre medias es -1,72667 y el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,63190 y -1,82144, se admite, por tanto, que las medias son diferentes; además, el estadístico “t” = -36,151, tiene una significación bilateral $p = 0,000$, se rechaza, pues la hipótesis nula de igualdad de medias, puesto que hay diferencias estadísticamente significativas $0,000 < 0,025$; por consiguiente, se puede afirmar: *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil, favorecen el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.*

Tabla nº 42: Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 3 que integra la escala suministradora de datos

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE DESCRIPTIVA SEXO CON RESPECTO AL FACTOR 3 QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS								
Factores	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig.bilateral
F3				Superior	Inferior			
	-1,72667	,47763	,04776	-1,63190	-1,82144	-36,151	99	0,000

Atendiendo al cuarto factor (F-4), “*hábitos tecnológicos y deportivos*”, la diferencia entre medias es -1,52750 y el límite aceptable se encuentra comprendido entre los valores -1,41671 y -1,63829, se asume, por tanto, que las medias son diferentes; además, el estadístico “t” = -27,358, tiene una significación bilateral, $p = 0,000$, se rechaza, pues la hipótesis nula de igualdad de medias, ya que hay diferencias estadísticamente significativas $0,000 < 0,025$; por consiguiente, se puede afirmar: *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y*

deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil, favorecen el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.

Tabla nº 43: Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 4 que integra la escala suministradora de datos

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE DESCRIPTIVA SEXO CON RESPECTO AL FACTOR 4 QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS								
Factores	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig.bilateral
F4				Superior	Inferior			
	-1.52750	.55833	.05583	-1.41671	-1.63829	-27.358	99	0.000

Según los datos aportados en el quinto factor (F-5), “*hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal*”, se puede apreciar que la diferencia entre medias es -1,67750 y el límite aceptable está comprendido entre los valores -1,58415 y -1,77085, se admite, por tanto, que las medias son diferentes; además, el estadístico “t” = -35,657, tiene una significación bilateral, $p = 0,000$, se rechaza, pues, la hipótesis nula de igualdad de medias, puesto que hay diferencias estadísticamente significativas $0,000 < 0,025$; por consiguiente, se puede afirmar que: *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil, favorecen el aprendizaje del alumnado comprendido entre tres y seis años.*

Tabla nº 44: Datos pertenecientes a la t de Student de la prueba de muestras relacionadas de la variable descriptiva sexo con respecto al factor 5 que integra la escala suministradora de datos

PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE DESCRIPTIVA SEXO CON RESPECTO AL

FACTOR 5 QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS								
Factores	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig.bilateral
F5	-1,67750	,47046	,04705	Superior	Inferior	-35,657	99	0,000
				-1,58415	-1,77085			

SEGUNDA VARIABLE DESCRIPTIVA DEMOGRÁFICA: EDAD DEL PROFESORADO

Subhipótesis 2.1:

Respecto a la segunda variable descriptiva “edad del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor mencionado en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,841 ($p=0,590$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la edad de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación

Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 45, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 45: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EDAD DEL PROFESORADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F1	1,00	3,6750	0,38730	0,841	0,590
	2,00	3,6510	0,30167		
	3,00	3,8015	0,22989		
	4,00	3,6932	0,38412		
	5,00	3,7656	0,23662		
	Total	3,7113	0,32014		

Subhipótesis 2.2:

Atendiendo a la segunda variable descriptiva “edad del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor mencionado en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

Respecto a la segunda subhipótesis, se comprueba que el valor teórico de la F de Fisher obtenido para 12 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,85. Como se puede apreciar en el valor conseguido de (F) para la variable: “respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,480 ($p=0,147$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente*

significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que la edad de los docentes no repercuta en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, beneficiar al proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 46, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 46: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EDAD DEL PROFESORADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F2	1,00	3,3875	0,43481	1,480	0,147
	2,00	3,5677	0,32130		
	3,00	3,6618	0,39222		
	4,00	3,5720	0,39409		
	5,00	3,5469	0,35318		
	Total	3,5638	0,37416		

Subhipótesis 2.3:

Teniendo presente la segunda variable descriptiva “edad del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el tercer factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

Con respecto a la tercera subhipótesis, se comprueba que el valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Según los datos extraídos: “respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,578 ($p=0,828$), menor que el valor teórico de F, lo que implica que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la edad de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, contribuir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 47, se pueden observar estos resultados.

Tabla nº 47: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EDAD DEL PROFESORADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F3	1,00	3,3833	0,59861	0,578	0,828
	2,00	3,7014	0,26457		
	3,00	3,7255	0,24959		
	4,00	3,5960	0,42498		
	5,00	3,6250	0,28868		
	Total	3,6267	0,37314		

Subhipótesis 2.4:

Aludiendo a la segunda variable descriptiva “edad del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el cuarto factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 8 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,03. Atendiendo a los resultados: “respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,375 ($p=0,218$), menor que el valor teórico de F, lo que implica que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años.* Ello supone que la edad de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 48, se manifiestan estos datos.

Tabla nº 48: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EDAD DEL PROFESORADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F4	1,00	3,3500	0,55528	1,375	0,218
	2,00	3,4583	0,30986		
	3,00	3,6176	0,32013		
	4,00	3,4318	0,43424		
	5,00	3,2188	0,53910		

	Total	3,4275	0,43125		

Subhipótesis 2.5:

Con relación a la segunda variable descriptiva “edad del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el quinto factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher logrado para 5 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,31. Según se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,833 ($p=0,114$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la edad de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Los resultados obtenidos suponen que la edad de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 49, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 49: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva edad y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EDAD DEL PROFESORADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F5	1,00	3,4750	0,41583	1,833	0,114
	2,00	3,5417	0,40825		
	3,00	3,6324	0,30768		
	4,00	3,6288	0,29396		
	5,00	3,5313	0,25617		
	Total	3,5775	0,33276		

TERCERA VARIABLE DESCRIPTIVA DEMOGRÁFICA: EXPERIENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO

Subhipótesis 3.1:

Respecto a la tercera variable descriptiva “experiencia docente del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 1 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher resultante para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Atendiendo al valor obtenido: “respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,957 ($p=0,486$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la experiencia de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y*

seis años; por consiguiente, la experiencia de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 50 se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 50: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la experiencia docente y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EXPERIENCIA DOCENTE QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F1	1,00	3,6298	0,35616	0,957	0,486
	2,00	3,8073	0,21800		
	3,00	3,6667	0,21992		
	4,00	3,7250	0,37475		
	Total	3,7113	0,32014		

Subhipótesis 3.2:

Para la tercera variable descriptiva: “experiencia docente del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la citada variable y el factor 2 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 12 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,85. Como se puede apreciar el valor resultante: “respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,678 ($p=0,086$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la experiencia de*

los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que la experiencia docente no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, ayudar en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 51, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 51: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la experiencia docente y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EXPERIENCIA DOCENTE QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F2	1,00	3,5481	0,37262	1,678	0,086
	2,00	3,5885	0,40122		
	3,00	3,5583	0,40606		
	4,00	3,5607	0,35791		
	Total	3,5638	0,37416		

Subhipótesis 3.3:

Con relación a la tercera variable descriptiva “experiencia docente del profesorado encuestado”, se obtiene la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 3 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. El valor resultante: “respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,533 ($p=0,848$), menor

que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la experiencia de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la experiencia de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 52, se pueden ver estos datos.

Tabla nº 52: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la experiencia docente y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EXPERIENCIA DOCENTE QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F3	1,00	3,5897	0,45026	0,553	0,848
	2,00	3,6458	0,28366		
	3,00	3,6222	0,31790		
	4,00	3,6429	0,39841		
	Total	3,6267	0,37314		

Subhipótesis 3.4:

Si nos referimos a la tercera variable descriptiva “experiencia docente del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 4 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 8 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,03. Según el valor extraído: “respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,600 ($p=0,136$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la experiencia de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años.* Los datos aportados plantean que la experiencia de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, contribuir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 53, se pueden vislumbrar estos datos.

Tabla nº 53: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la experiencia docente y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EXPERIENCIA DOCENTE QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F4	1,00	3,4615	0,44549	1,600	0,136
	2,00	3,5208	0,29441		
	3,00	3,5500	0,28661		
	4,00	3,2857	0,51856		
	Total	3,4275	0,43125		

Subhipótesis 3.5:

Aludiendo a la tercera variable descriptiva “experiencia docente del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas

entre la mencionada variable y el factor 5 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher alcanzado para 5 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,31. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 2,530 ($p=0,034$), mayor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la experiencia docente de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Por tanto, la experiencia de los docentes repercute en los pensamientos que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 54, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 54: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la experiencia docente y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

EXPERIENCIA DOCENTE QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F5	1,00	3,5577	0,44333	2,530	0,034
	2,00	3,5625	0,28789		
	3,00	3,6000	0,32459		
	4,00	3,5929	0,27843		
	Total	3,5775	0,33276		

CUARTA VARIABLE DESCRIPTIVA DEMOGRÁFICA: TITULACIÓN ACADÉMICA DE
MAYOR GRADO DEL PROFESORADO

Subhipótesis 4.1:

Respecto a la cuarta variable descriptiva “titulación de mayor grado del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el primer factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Atendiendo al valor alcanzado: “respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,316 ($p=0,975$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la titulación académica de mayor grado de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la titulación académica de mayor grado de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, beneficiar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 55 se pueden verificar estos datos.

Tabla nº 55: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p\leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TITULACIÓN MAS ALTO GRADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F1	1,00	0,0000	0,00000	0,316	0,975
	2,00	3,6932	0,31274		
	3,00	3,7692	0,30150		
	4,00	3,6635	0,34071		
	Total	3,7113	0,32014		

Subhipótesis 4.2:

A la cuarta variable descriptiva “titulación de mayor grado del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el segundo factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 12 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,85. Según los resultados conseguidos: “respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,604 ($p=0,833$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la titulación académica de mayor grado de los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto implica que la titulación académica de mayor grado de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil

puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 56, se demuestran estos datos.

Tabla nº 56: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TITULACIÓN MÁS ALTO GRADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F2	1,00	0,0000	0,00000	0,604	0,833
	2,00	3,4659	0,42113		
	3,00	3,6314	0,38469		
	4,00	3,5513	0,32912		
	Total	3,5638	0,37416		

Subhipótesis 4.3:

Atendiendo a la cuarta variable descriptiva “titulación de mayor grado del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el tercer factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,103 ($p=0,369$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la titulación académica de mayor*

grado de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que la titulación académica de mayor grado de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, contribuir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 57, se pueden revisar estos datos.

Tabla nº 57: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TITULACIÓN MÁS ALTO GRADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F3	1,00	0,0000	0,00000	1,103	0,369
	2,00	3,5833	0,33234		
	3,00	3,7051	0,39821		
	4,00	3,5726	0,36434		
	Total	3,6267	0,37314		

Subhipótesis 4.4:

Con relación a la cuarta variable descriptiva “titulación de mayor grado del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el cuarto factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 8 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,03. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,154 ($p=0,336$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la titulación académica de mayor grado de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la titulación de más grado de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 58, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 58: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TITULACIÓN DE MÁS ALTO GRADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F4	1,00	0,0000	0,00000	1,154	0,336
	2,00	3,5341	0,47744		
	3,00	3,4231	0,43737		
	4,00	3,3718	0,39683		
	Total	3,4275	0,43125		

Subhipótesis 4.5:

Para la cuarta variable descriptiva “titulación de mayor grado del profesorado encuestado”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el quinto factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 5 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,31. Según el valor obtenido: “respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 2,421 ($p=0,041$), mayor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la titulación académica de mayor grado de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la titulación de más grado de los docentes repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, ayudar en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 59, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 59: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva titulación de más alto grado y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TITULACIÓN MÁS ALTO GRADO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F5	1,00	0,0000	0,00000	2,421	0,041

	2,00	3,6136	0,36781		
	3,00	3,6090	0,37956		
	4,00	3,5256	0,25518		
	Total	3,5775	0,33276		

QUINTA VARIABLE DESCRIPTIVA DEMOGRÁFICA: AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN EL MISMO CENTRO EDUCATIVO

Subhipótesis 5.1:

Respecto a la quinta variable descriptiva “años de antigüedad en el mismo centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 1 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher alcanzado para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,156 ($p=0,331$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que los años de antigüedad en el mismo centro de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 60 se pueden vislumbrar estos datos.

Tabla nº 60: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO ACTUAL QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F1	1,00	0,0000	0,00000	1,156	0,331
	2,00	3,6932	0,31274		
	3,00	3,7692	0,30150		
	4,00	3,6635	0,34071		
	Total	3,7113	0,32014		

Subhipótesis 5.2:

A la quinta variable descriptiva “años de antigüedad en el mismo centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 2 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 12 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,85. Como se puede observar el valor alcanzado: “respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,631 ($p=0,810$), menor que el valor teórico de F, lo que implica que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil*

favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que los años de antigüedad en el mismo centro por los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, ayudar en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 61, se pueden observar estos datos.

Tabla nº 61: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas.

TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO ACTUAL QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F2	1,00	0,0000	0,00000	0,631	0,810
	2,00	3,4659	0,42113		
	3,00	3,6314	0,38469		
	4,00	3,5513	0,32912		
	Total	3,5638	0,37416		

Subhipótesis 5.3:

Respecto a la quinta variable descriptiva “años de antigüedad en el mismo centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 3 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Según el valor alcanzado: “respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de

aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,543 ($p=0,855$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 62, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 62: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; $*p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO ACTUAL QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F3	1,00	0,0000	0,00000	0,543	0,855
	2,00	3,5833	0,33234		
	3,00	3,7051	0,39821		
	4,00	3,5726	0,36434		
	Total	3,6267	0,37314		

Subhipótesis 5.4:

Centrándonos en la quinta variable descriptiva “años de antigüedad en el mismo centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 4 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher extraído para 8 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,03. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,462 ($p=0,880$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que los años de antigüedad en el mismo centro educativo no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 63, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 63: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO ACTUAL QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil

F4	1,00	0,0000	0,00000	0,462	0,880
	2,00	3,5341	0,47744		
	3,00	3,4231	0,43737		
	4,00	3,3718	0,39683		
	Total	3,4275	0,43125		

Subhipótesis 5.5:

En cuanto a la quinta variable descriptiva “años de antigüedad en el mismo centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 5 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 5 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,31. Atendiendo al valor alcanzado: “respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,698 ($p=0,626$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años.* Esto conlleva que los años de antigüedad en el mismo centro educativo de los docentes no repercuta en las opiniones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 64, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 64: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tiempo de permanencia en el centro educativo y del factor 5 en el que se agrupan

los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO ACTUAL QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F5	1,00	0,0000	0,00000	0,698	0,626
	2,00	3,6136	0,36781		
	3,00	3,6090	0,37956		
	4,00	3,5256	0,25518		
	Total	3,5775	0,33276		

SEXTA VARIABLE DESCRIPTIVA DE CENTRO: TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

Subhipótesis 6.1:

Respecto a la sexta variable descriptiva “tipo de centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el primer factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Atendiendo al valor extraído: “respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,776 ($p=0,652$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al tipo de centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años.* Esto conlleva que el tipo de centro educativo de los

docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 65 se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 65: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos.

Legenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F1	1,00	3,7277	0,29926	0,776	0,652
	2,00	3,6563	0,38351		
	3,00	3,7500	0,33072		
	Total	3,7113	0,32014		

Subhipótesis 6.2:

En cuanto a la sexta variable descriptiva “tipo de centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el segundo factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 12 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,85. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,155 ($p=0,328$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al tipo de centro*

educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que el tipo de centro de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, ayudar en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 66, se pueden observar estos datos.

Tabla nº 66: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 2 en el que se agrupan los hábitos educativos.
Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F2	1,00	3,5548	0,40343	1,155	0,328
	2,00	3,5573	0,28308		
	3,00	3,8333	0,19094		
	Total	3,5638	0,37416		

Subhipótesis 6.3:

Para la sexta variable descriptiva “tipo de centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el tercer factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Según se observa el valor extraído: “respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,897

($p=0,539$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al tipo de centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años.* Esto conlleva que el tipo de centro no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, contribuir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 67, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 67: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos.

Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F3	1,00	3,6553	0,37917	0,897	0,539
	2,00	3,5069	0,34919		
	3,00	3,8889	0,09623		
	Total	3,6267	0,37314		

Subhipótesis 6.4:

Aludiendo a la sexta variable descriptiva “tipo de centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el cuarto factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher alcanzado para 8 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,03. Como se puede apreciar el valor obtenido: “respecto a que los

hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,460 ($p=0,183$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al tipo de centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que el tipo de centro no repercuta significativamente en las opiniones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 68, se pueden ver estos datos.

Tabla nº 68: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos.

Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F4	1,00	3,3699	0,45474	1,460	0,183
	2,00	3,5625	0,33174		
	3,00	3,7500	0,00000		
	Total	3,4275	0,43125		

Subhipótesis 6.5:

En relación a la sexta variable descriptiva “tipo de centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el quinto factor en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 5 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,31. Como se puede apreciar el valor extraído: “respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,130 ($p=0,350$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo al tipo de centro de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que el tipo de centro educativo de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 69, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 69: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de centro educativo y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos. Legenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F5	1,00	3,5514	0,33323	1,130	0,350
	2,00	3,6042	0,32064		
	3,00	4,0000	0,00000		
	Total	3,5775	0,33276		

SÉPTIMA VARIABLE DESCRIPTIVA DE CENTRO: LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

Subhipótesis 7.1:

Respecto a la séptima variable descriptiva “localización del centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 1 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. En función de los resultados alcanzados: “respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,536 ($p=0,861$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la localización del centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto implica que la localización del centro educativo no repercute significativamente en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos morales, conductuales y sociales enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, colaborar en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 70 se pueden verificar estos datos.

Tabla nº 70: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de la localización del centro educativo y del factor 1 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F1	1,00	0,0000	0,00000	0,536	0,861

	2,00	0,0000	0,00000		
	3,00	3,6835	0,36569		
	4,00	3,7358	0,27480		
	Total	3,7113	0,32014		

Subhipótesis 7.2:

A la séptima variable descriptiva “localización del centro educativo”, se le aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 2 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 12 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,85. Según los datos logrados: “respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,930 ($p=0,522$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechazamos la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la localización del centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la localización del centro educativo de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos ambientales, alimenticios y saludables enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, incidir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 71, se pueden constatar estos datos.

Tabla nº 71: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de la localización del centro educativo y del factor 2 en el que se agrupan los

hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F2	1,00	0,0000	0,00000	0,930	0,522
	2,00	0,0000	0,00000		
	3,00	3,5771	0,34039		
	4,00	3,5519	0,40463		
	Total	3,5638	0,37416		

Subhipótesis 7.3:

Aludiendo a la séptima variable descriptiva “localización del centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 3 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 10 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 1,93. Como se puede observar el valor extraído: “respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 2,560 ($p=0,009$), mayor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Por tanto, *existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la localización del centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto conlleva que la localización del centro educativo repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de lectura y escritura enmarcados en el currículum de

Educación Infantil puedan incidir, o no, en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 72, aparecen los datos citados.

Tabla nº 72: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de la localización del centro educativo y del factor 3 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F3	1,00	0,0000	0,00000	2,560	0,009
	2,00	0,0000	0,00000		
	3,00	3,6277	0,41151		
	4,00	3,6258	0,33953		
	Total	3,6267	0,37314		

Subhipótesis 7.4:

En relación a la séptima variable descriptiva “localización del centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 4 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 8 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,03. Al observarse el valor extraído: “respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 1,573 ($p=0,144$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la localización del centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas*

comprendidos entre tres y seis años. Esto conlleva que la localización del centro educativo de los docentes no repercuta en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos tecnológicos y deportivos enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 73, se pueden comprobar estos datos.

Tabla nº 73: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de la localización del centro educativo y del factor 4 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F4	1,00	0,0000	0,00000	1,573	0,144
	2,00	0,0000	0,00000		
	3,00	3,3457	0,47076		
	4,00	3,5000	0,38293		
	Total	3,4275	0,43125		

Subhipótesis 7.5:

En cuanto a la séptima variable descriptiva “localización del centro educativo”, se aplica la ANOVA de una vía para comprobar si existen diferencias significativas entre la mencionada variable y el factor 5 en torno al cual se agrupan los diversos ítems de la escala E.H.E.I.

El valor teórico de la F de Fisher obtenido para 5 grados de libertad al nivel de significación 0,05 es igual a 2,31. Atendiendo al valor alcanzado: “respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y seis años” es de 0,620 ($p=0,685$), menor que el valor teórico de F, lo que significa que se acepta la

hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Por tanto, *no existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado, atendiendo a la localización del centro educativo de los docentes, con respecto a que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre tres y seis años*. Esto implica que la localización del centro educativo de los docentes no repercute en las apreciaciones que el profesorado de la muestra facilitadora de datos tiene respecto al hecho de que los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal enmarcados en el currículum de Educación Infantil puedan, o no, favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas comprendidos entre los tres y los seis años. En la tabla nº 74, se pueden cotejar estos datos.

Tabla nº 74: Datos pertenecientes a la anova de una vía para las diferencias de las opiniones de los docentes en función de la variable descriptiva tipo de la localización del centro educativo y del factor 5 en el que se agrupan los hábitos educativos. Leyenda: C es comparación; * $p \leq 0,05$; = no hay diferencias significativas; $\neq$ existen diferencias significativas

LOCALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO QUE INTEGRA LA ESCALA SUMISTRADORA DE DATOS					
Factor	Opciones de respuesta	Media	Desviación típica	F	Sig.
F5	1,00	0,0000	0,00000	0,620	0,685
	2,00	0,0000	0,00000		
	3,00	3,5745	0,31672		
	4,00	3,5802	0,34936		
	Total	3,5775	0,33276		

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES, **IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE** **LA INVESTIGACIÓN**

CONCLUSIONES

En este epígrafe se presentan las conclusiones del estudio, de acuerdo con las hipótesis planteadas, el objetivo general y los cinco objetivos específicos propuestos en la investigación, que se redactaron al inicio de la investigación. El procedimiento que se ha seguido en la presentación de las conclusiones de las hipótesis, ha sido de enunciar cada hipótesis e indicar si son aceptadas o rechazadas, en función de las hipótesis relativas a la totalidad de los ítems respecto a cada una de las siete variables descriptivas vinculadas a los cinco factores enumerados al principio de la investigación. Por operatividad, se procede del mismo modo, con relación a las diferencias significativas producidas entre las siete variables descriptivas y los cuarenta ítems de la E. H. E.I., atendiendo a los agrupamientos que proporcionan los cinco factores.

Los resultados aportados por el estudio descriptivo ponen de manifiesto que el profesorado trabaja de modo continuado en su práctica profesional los hábitos que son objeto de este estudio, es decir, hábitos morales, conductuales y sociales; hábitos ambientales, alimenticios y saludables; de lectura y escritura; tecnológicos y deportivos; cuidado, higiene y autonomía personal. Todos ellos, se encuentran englobados en el currículum de Educación Infantil para la adquisición del aprendizaje del alumnado entre tres y seis años atendiendo a las opiniones de los docentes, siendo este el objetivo principal de esta investigación.

En cuanto a los objetivos específicos planteados en la investigación, se puede considerar que se ha conseguido delimitar los diferentes tipos de hábitos con los que trabaja el profesorado en el segundo ciclo de Educación Infantil, clasificándose en: hábitos morales, conductuales y sociales; hábitos ambientales, alimenticios y saludables; de lectura y escritura; tecnológicos y deportivos; cuidado, higiene y autonomía personal. Todos ellos contienen sus propias características y delimitaciones conceptuales, procurando el desarrollo global del alumnado de Educación Infantil.

Al observar la información que aporta la mediana, la mayoría de las puntuaciones se sitúan en el (4), que corresponde a estar “*completamente de acuerdo*” con la sentencia sobre la que se pregunta. Por tanto, los docentes aceptan prácticamente la totalidad los hábitos educativos que se han de impartir en la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil, favoreciendo su aprendizaje a estas edades. De esta manera, contribuyen a una educación adecuada para la formación del alumnado en su escala de hábitos educativos, esenciales a estas edades. No obstante, se han establecido los hábitos morales, conductuales y sociales mejor valorados según las opiniones del profesorado de Educación Infantil de la zona de La Loma y alrededores resultando ser los mejor puntuados y peor valorados los hábitos tecnológicos y deportivos, como se demuestra a continuación.

Los resultados hallados permiten reconocer la tipología de hábitos desarrollados en la práctica docente según la normativa existente quedando del siguiente modo: hábitos morales, conductuales y sociales; hábitos ambientales, alimenticios y saludables; de lectura y escritura; tecnológicos y deportivos; cuidado, higiene y autonomía personal. La función de cada uno de ellos es satisfacer las necesidades que demanda el alumnado a estas edades para lograr una formación integral y global.

La investigación ha permitido determinar los hábitos más interiorizados por parte del alumnado, según la opinión del profesorado, siendo estos los hábitos morales, conductuales y sociales.

Los resultados obtenidos han facilitado conocer si las variables descriptivas propuestas en la investigación generan diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los encuestados, respecto a la influencia de los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes.

Todos estos objetivos se han comprobado en el estudio a través de los análisis estadísticos realizados sobre los hábitos educativos considerados en esta investigación, a saber: hábitos morales, conductuales y sociales, ambientales, alimenticios y saludables, hábitos de lectura y

escritura, tecnológicos y deportivos y de higiene y autonomía personal, los cuales son considerados por el profesorado de vital importancia para el desarrollo personal, la independencia con respecto a otras personas y el descenso del determinismo biológico. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que, en el cómputo global de las opiniones proporcionadas por el profesorado encuestado, existe una aproximación muy cercana entre la media y mediana. Esto indica que las opiniones del profesorado se encuentran “*completamente de acuerdo*” ya que valoran la importancia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado, influyendo algunos tipos de hábitos de mayor modo en su proceso educativo.

En primer lugar, se abordan las conclusiones extraídas para los hábitos morales, conductuales, sociales y tecnológicos, deportivos.

El hecho de que la mediana, que es el punto central de las opciones de valoración de la escala sea muy similar a la media, evidencia que no hay heterogeneidad en las respuestas ya que la diferencia entre media y mediana es casi imperceptible, razón por la que se puede considerar, que la media no está sometida al condicionante de puntuaciones extremas muy diferenciadas respecto a las cuales es muy sensible. La circunstancia aludida también se completa con el hecho de que la moda (puntuación más elegida por el profesorado) se sitúa “*completamente de acuerdo*” y que la mayoría de las respuestas se concretan en la respuesta “*de acuerdo*”, es decir, entre “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”. Esta circunstancia es transferible a cada una de las dimensiones ya enumeradas, cuya media se sitúa en el “*de acuerdo*” para dos tipos de hábitos los cuales son: los hábitos tecnológicos, deportivos y los hábitos morales, conductuales y sociales. Como se ha podido comprobar en los análisis efectuados, oscila la desviación típica y la razón de intervalo de forma poco representativa, ya que la dispersión entre las opiniones entre el profesorado encuestado se encuentran comprendidas entre “*completamente de acuerdo*” y “*de acuerdo*”, respecto a las dimensiones de los hábitos morales, conductuales y sociales y las opiniones que manifiestan los docentes en cuanto a los hábitos tecnológicos y deportivos.

Esta situación conduce a determinar que nos encontramos ante un profesorado que favorece ante sus alumnos y alumnas el desarrollo de hábitos morales, conductuales y sociales, planteando situaciones lúdicas que permiten respetar las diversas opiniones y pensamientos entre su grupo de iguales. De igual forma, hacen comprender al alumnado la importancia de reconocer a “*los otros*” con el fin de mantener una convivencia estable, segura y para el bienestar mutuo. Para ello, el profesorado pone en funcionamiento técnicas motivadoras donde el alumnado se encuentre activo y participativo en las actividades que se desarrollan en el aula, adquiriendo los aprendizajes esenciales para sus respectivas edades. De igual forma, el desarrollo de actividades a través de los medios tecnológicos promueve un adecuado proceso de aprendizaje del alumnado en consonancia con el ejercicio físico, ya que esta situación favorece el bienestar intelectual y cognitivo del alumnado. Los hábitos tecnológicos y deportivos también son considerados por el profesorado de vital importancia debido a que contribuyen a la comprensión de la información que recibe el alumnado del entorno más inmediato, se fomenta la pérdida de la inhibición ante las nuevas tecnologías, se ponen en contacto a los niños y niñas con software didácticos que favorece la utilización de estos recursos permitiéndoles desarrollar sus estructuras cognoscitivas, preparándoles para la vida del futuro.

En segundo lugar, se presentan las conclusiones de los hábitos morales, alimenticios, lecto-escritores, de cuidado, higiene y autonomía personal. Las respuestas proporcionadas por el profesorado encuestado en cuanto a la moda, media, mediana, desviación típica y la razón de intervalo se han situado en el “*completamente de acuerdo*”, manifestando una total aprobación para el desarrollo de estos hábitos en el proceso de aprendizaje del alumnado entre tres y seis años.

Los docentes favorecen el desarrollo de hábitos saludables, ambientales y alimenticios. Se tienen en consideración las instrucciones, en este caso de la Junta de Andalucía para una dieta sana, se les motiva a comer fruta, se proponen actividades de reflexión entre el alumnado y de intercambio entre otros compañeros y compañeras para el desarrollo de aquellos hábitos que permitan llevar una vida ordenada, equilibrada y beneficiosa.

Del mismo modo, se favorecen los hábitos lecto - escritores donde se incentivan a los alumnos y alumnas para que expresen su pensamiento por escrito. En los centros se prioriza la escritura a través de copias de fragmentos de cuentos, de las ideas que han entresacado los propios niños y niñas de esos mismos cuentos leídos, trabajados y analizados, de los posibles finales inventados que sugieren con su imaginación y creatividad, etc.

Los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal son muy importantes adquirirlos a estas edades ya que repercutirán en su vida adulta. Estos hábitos se desarrollan a través de la organización de actividades para que el alumnado adquiera independencia mediante las entrevistas con la familia, de modo que exista una prevención de malos hábitos alimenticios, se evite la carencia de higiene personal, las malas costumbres en el sueño y vigilia, los programas nocivos de los medios de comunicación, la colaboración en las tareas del hogar y la responsabilidad en las tareas del colegio entre otros aspectos.

Por tanto, los hábitos que se encuentran mejor valorados por el profesorado en función de los resultados obtenidos han sido: los hábitos ambientales, alimenticios, saludables, lecto-escritores, de cuidado, higiene y autonomía personal alcanzando el “*completamente de acuerdo*”. Sin embargo, un porcentaje aceptable de modo muy similar pero con la tendencia al “*acuerdo*” ha sido para los hábitos morales, conductuales, sociales y tecnológicos, deportivos como se han expuesto a través de los análisis estadísticos. Se deben resaltar que las valoraciones son muy altas entre “*el acuerdo*” y “*el completamente de acuerdo*”.

Una vez aportadas las conclusiones más relevantes de los objetivos - general y específicos - de la investigación, se procede a comentar las conclusiones más importantes de las variables descriptivas.

El sexo de los docentes sí es determinante a la hora de plantear las opiniones del profesorado; es decir, el hecho de ser profesor o profesora condiciona las opiniones, en un sentido u otro, que tienen los docentes respecto a la incidencia de los hábitos educativos en la

adquisición de aprendizajes. Atendiendo a esta hipótesis nº 1 el hecho de ser hombre o mujer incide en las opiniones del profesorado respecto a los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes.

Según los análisis estadísticos efectuados con respecto a la hipótesis nº 2, se comprueba que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la variable descriptiva edad y la variable dependiente incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje de los niños y niñas entre tres y seis años, lo cual muestra que la edad del profesorado no determina las opiniones de los mismos respecto a si dichos hábitos generan o no aprendizaje.

Las valoraciones realizadas exponen que ni la experticidad ni el mayor o menor grado de asimilación de la realidad cultural de un centro son determinantes para valorar la incidencia de los hábitos educativos en el desarrollo del aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. Esta misma realidad se acepta respecto a los hábitos morales, conductuales y sociales; para los hábitos ambientales, alimenticios y saludables; para los hábitos de lectura y escritura; para los hábitos tecnológicos y deportivos, así como para los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal.

Aludiendo a los análisis estadísticos efectuados con respecto a la hipótesis nº 3, se comprueba que al rechazar la hipótesis alternativa y aceptar la nula se pone de manifiesto que los años de experiencia profesional docente no condicionan las respuestas del profesorado sobre la importancia de los hábitos educativos para facilitar el aprendizaje. Ello significa que el profesorado no necesita de su experiencia profesional para evidenciar la importancia y significación de los hábitos en el aprendizaje de los niños y niñas. Esta situación alude particularmente a los hábitos morales, conductuales, sociales, ambientales, alimenticios, saludables, lecto-escriitores, tecnológicos, deportivos, así como a los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal.

En cuanto a los análisis estadísticos efectuados con respecto a la hipótesis nº 4, tampoco hay diferencias estadísticamente significativas. Esta apreciación muestra que el mayor o menor número de titulaciones que tenga el profesorado no incide en una diferenciación de las opiniones que manifiesta respecto a que los niños y niñas de tres a seis años adquieran mejor sus aprendizajes cuando han desarrollado hábitos educativos. Esta manifestación también viene a confirmar que el hecho de la incidencia de los hábitos educativos en la adquisición de aprendizajes es tal que resulta una evidencia para el profesorado desde sus primeros años de trabajo en las aulas.

Según los análisis estadísticos efectuados con respecto a la hipótesis nº 5, se comprueba que la aceptación de la hipótesis nula en este caso, plantea que el menor o mayor grado de antigüedad del profesorado de un mismo centro tampoco manifiesta discrepancias o heterogeneidad en las opiniones del profesorado.

Atendiendo a los análisis estadísticos efectuados con respecto a la hipótesis nº 6, se indica que el hecho de que el profesorado desempeñe su función docente en centros de titularidad privada o pública con realidades culturales diferentes, no afecta a las opiniones del profesorado sobre la incidencia de los hábitos educativos en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Según los análisis estadísticos efectuados con respecto a la hipótesis nº 7, se demuestra que es cierto que la localidad donde se ubica un centro, su entorno cultural, social y el número de habitantes determina, en muchas ocasiones, el modo de trabajo del profesorado, bien por sus necesidades, por sus planteamientos de la educación, aspecto que no sucede en este caso. Bien es cierto que salvo la ciudad de Úbeda, los demás núcleos de población no tienen diferencias muy significativas en el número de habitantes, encontrándose entre lo que geográficamente se denominan núcleos de población rural y pequeños núcleos de población urbana. Dicho lo cual, resulta más evidente que no se haya producido una diferencia en la opinión del profesorado atendiendo a la población en que se hayan encuadrados los centros.

Por tanto y como se ha puesto justificado en las hipótesis, las variables descriptivas en la investigación solamente generan diferencias estadísticamente significativas en el caso de que el profesorado que responde sea hombre o mujer. No así, en relación a las demás variables consideradas.

Los análisis realizados anteriormente para las subhipótesis, sí han producido diferencias significativas entre los factores: *hábitos morales, conductuales y sociales; hábitos ambientales, alimenticios y saludables; hábitos de lectura y escritura; hábitos tecnológicos y deportivos y los hábitos de cuidado, higiene y autonomía personal*, respecto a las variables descriptivas: *edad del profesorado, experiencia docente, titulación de mayor grado, tiempo de antigüedad en el mismo centro, el tipo de centro y la localización del centro educativo*, respecto los hábitos educativos que se han de trabajar en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil.

IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen las implicaciones y limitaciones que han surgido durante el largo proceso en la elaboración de este trabajo de investigación.

En primer lugar, el acceso a la población ha sido un obstáculo a destacar. Se han encontrado reticencias por parte del profesorado de Educación Infantil encuestado, ya que algunos consideraban que la cumplimentación de la escala de hábitos educativos (cuestionario) suponía una forma de evaluar su actividad docente, aún señalándoles con ahínco que su cumplimentación era totalmente anónima y voluntaria. La insistencia por parte de la investigadora y el ir a los centros en reiteradas ocasiones, supuso que se rellenasen todos los cuestionarios sin extraviar ninguno de ellos, aunque fue una tarea ardua, debido a factores como los citados, además de la amplia zona rural que abarcaba.

En segundo lugar, como la mayoría de los docentes en Educación Infantil suelen ser mujeres, el encontrar centros que dispongan de profesores resultó casi imposible. Esto implica que en los análisis estadísticos, los resultados sean aportados en términos generales por mujeres y hombres, sin poder establecer las conclusiones de ambos grupos (hombres y mujeres). Esto afecta a la etapa de Educación Infantil, objeto de nuestro estudio, no siempre sucediendo esto, ya que en otras especialidades como en Educación Física, sucede lo contrario.

En tercer lugar, aludiendo a la recopilación de la información, se ha intentado que sea de la forma más objetiva posible, llevando a cabo una investigación con carácter cuantitativo, con instrumentos de recogida de datos que permitiesen la cuantificación, para extraer conclusiones significativas.

En cuarto lugar, el acceso a algunas bases de datos, tesis doctorales, manuales, investigaciones y estudios realizados sobre hábitos educativos, no hemos hallado bibliografía específica como tal. Concretamente existen pocos y de difícil acceso, siendo sus contenidos obsoletos y repetitivos en no pocas ocasiones.

En lo que respecta a las implicaciones de la investigación, los resultados obtenidos en la encuesta ponen de manifiesto un amplio respaldo de los cinco tipos de hábitos indicados por parte del profesorado encuestado. Sin embargo, los resultados de los centros educativos no son tan halagüeños, razón por la que es necesario reflexionar sobre las posibles causas por las cuales creencias consolidadas entre los docentes no se llevan a la práctica con la misma efectividad.

Sería conveniente realizar un estudio cuasi-experimental en el cual se aplicasen en Educación Infantil programas previamente definidos y evaluados mediante evaluación de programas, que facilitasen el conocimiento del nivel de desarrollo de los cinco tipos de hábitos seleccionados en la presente investigación y un estudio correlacional que facilitase el conocimiento de los niveles de relación entre tales hábitos y los aprendizajes adquiridos, a fin de cotejar las opiniones manifestadas por el profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, R., Berninger, V. y Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298.
- Abrahams, I. (1948). *Hebrew Ethical Wills I*. Philadelphia: Jewish Publication Society of America.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). Alcoy. Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Aguaded, J. I. (1998). Educar en los medios apostando por la ciudadanía. *Comunicar*, 11, 6-8. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles y numero=11 y articulo=11-1998-01>
- Ajuriaguerra, J. (1978). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Akins, C. K., Domjan, M. y Gutiérrez, G. (1994). Topography of Sexually Conditioned Behavior in Male Japanese Quail (*Coturnix japonica*) Depends on the CS-US Interval. *Journal of Experimental. Psychology: Animal Behavior Processes*, 20(2), 199-209. Recuperado de: [http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Group/DomjanLAB/pdf%20files/JEPabp1994,20\(2\).pdf](http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Group/DomjanLAB/pdf%20files/JEPabp1994,20(2).pdf)
- Alonso, A, Cayón, A., Díaz, S., Gimeno, V., González-Trevijano, P., Luzón, D.M., Parejo, L., Pérez, F. y Arnaldo, E. (2008). *Constitución Española*. Madrid: Wolters Kluwer España.

- Álvarez, R. (1994). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Anderson, R. C. y Nagy, W. E. (1991). Word meanings. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. 2 (pp. 690-724). New York: Longman.
- Anderson, R. C. y Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *The American Educator*, 16, 14-18.
- Antón, M. (1983). *La psicomotricidad en el parvulario*. Barcelona: Laia.
- Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada: Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://issuu.com/manarea/docs/tecnologiaeducativa?mode=embed&documentId=090108181124-0dad94940824b57bd33e4e59da02a6e&layout=grey>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles (1977). *Obras*. Madrid: Aguilar.
- Aristóteles (1983). *Política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1986). *Política*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles (1989). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles (1994). *Política*. Madrid: Gredos.

- Arnheim, R. (1986). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Arnáiz P., Rabadán, M. y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: Una práctica educativa y preventiva*. Málaga: Aljibe.
- Asín, M. (1901). *Estudios filosóficos, teológicos, Algazel dogmática, moral, ascética*. Zaragoza: Colección de Estudios árabes.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Ávila, H.L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/.
- Ayers, W. (2004). *Teaching the personal and the political: Essays on hope and justice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Babkin, B. P. (1949). *Pavlov: A biography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Báez, B. y Jiménez, J. (1999). *Contexto escolar y comportamiento social*. Madrid: Síntesis.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. y Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. En D.C. Simmons y E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp 183-218). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, S. K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J. R., Kame'enui, E. J. y Beck, C. T. (2008), Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. *School Psychology Review*, 37, 18-37.
- Baggetun, R. (2006): Prácticas emergentes en la Web y nuevas oportunidades educativas. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 67. Recuperado de: <http://www.campusred.net/telos/>

- Balaguer, I. (2001). Repercusión de la experiencia en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 79-80.
- Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage.
- Barnett, W.S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Recuperado de: <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>.
- Barquín, J. y Fernández, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 43, 75-92.
- Begoña, I. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. *smProfes.net*. Recuperado de http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona. Gedisa.
- Beltrán, R. y Rodríguez, J.L. (2004a). Fiabilidad. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Beltrán, R. y Rodríguez, J.L. (2004b). Validez. En Salvador, F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Berruezo, P.P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En P. Bottini (Ed.), *Psicomotricidad: Prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Madrid. Miño y Dávila.
- Bifani, P. (1990). El desafío ambiental como un reto a los valores de la sociedad contemporánea. *Curso Máster en Educación Ambiental. Programa de postgrado 1990-1992*. UNED. Fundación Universidad Empresa. Madrid.

- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Biquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Práxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R., Fillella, G. y Agulló, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 17(1), 5-18.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2013). Jugando para conseguir habilidades académicas. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 141, 4-8.
- Bohera, C., Piñol, R., Freixenet, A. Seix, V., Lilomós, A. y Sadurní, L. (2010). *Taller de manualidades*. Barcelona: Parramón.
- Bouché, J. H. (1991) Santo Tomás de Aquino. En F. Altarejos, J. Escámez, P. Feroso, O. Fullat, O., E. Gervilla, R. Gil, J.A., M. Ibáñez, J.A. Mellado, R. Marín, P.M. Pérez, D. Sacristán. (Eds.). *Filosofía de la educación hoy* (pp.245-460). Madrid: Dykinson.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona. Paidós.
- Brainerd, C. J. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria: las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Bredenkamp, S. y Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assesment for young children*. Washington, DC: NAEYC.

- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender: El método Montessori*. Barcelona: Paidós.
- Brooks, J. y Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. En R. H. Wozniak, y K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and Thinking in Specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, L. K. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación: Manual para padres y maestros*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1979). *El desarrollo del niño*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buceta, J.M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid. Dykinson.
- Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M.P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa II* (pp. 69-107). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 201-248). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1994). El método experimental: diseños de investigación. En M.P. Colás y L. Buendía (Coords.). *Investigación Educativa* (pp. 208 - 219). Sevilla: Alfar.

- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. México: Siglo XXI Editores.
- Bunge, M. (2006). *Chasing Reality: Strife over Realism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bustabad, T. (2013). Del movimiento a la palabra. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 140, 28-33.
- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188.
- Cabero, J. (1998). Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos: El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones. En M. Cebrián, M.I. Chacón y J.M. Ríos (Coords.), *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 133-146). Málaga: ICE Universidad de Málaga.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cantero, M. J. (2007). Desarrollo socioafectivo. En A. I. Córdoba, A. Descals, y M. D. Gil (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp.157-179). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cañal, P. (1995). Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo. En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Comp.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp.135-153). Sevilla: Díada.
- Capitán, A. (1984). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.
- Carderera, M. (1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo IV*. Madrid: Imprenta de R. Campuzano.

- Carlsson-Paige, N. y Lantieri, L. (2005). A changing vision of education. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 107-121). Nueva York: Teacher's College Press.
- Caspersen C. J., Powell K. E. y Christenson G. M. (1985) Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 100, 126-131.
- Castañeda, E. (2010). Equidad social y educación inicial: Un asunto de derechos. En J. C. Tedesco (Ed.), *Educación y justicia: El sentido de la educación. XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020* (pp. 31-33). Madrid: Santillana.
- Castorina, J. A. y Horn, A. (2010). La perspectiva psicológica constructivista y la sociología de la infancia: Contribuciones del estudio del derecho a la intimidad. *Educação e Cultura Contemporânea*, 7(15), 53-74.
- Catena, A., Ramos, M.M. y Trujillo, H.M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O. y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago: Vergara.
- Cheng, Z., Sánchez, R.P. y Campbell, T. (1977). From beyond to within their grasp: analogical problem solving in 10 and 13 month – olds. *Development Psychology*, 33, 790-801.

- Chinn, C. A. (1998). A critique of social constructivist explanations of knowledge change. En B. Guzzetti, y C. Hynd (Eds.), *Perspectives on Conceptual Change: Multiple Ways to Understand Knowing and Learning in a Complex World* (pp. 77-132). New York-London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chisholm, J. S. (1996). The evolutionary ecology of attachment organization. *Human nature*, 1, 1-37.
- Chomsky, N. (1989). *La naturaleza del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Claparède, E. (1927). *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*. Madrid: Beltrán.
- Claparède, E. (1968). Rousseau y la significación de la infancia. En L. Luzuriaga (Ed.), *Ideas pedagógicas del siglo XX* (pp. 38-88). Buenos Aires: Losada.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje: Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1996). Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿dónde está el hilo conductor? *Substratum*, 3 (8-9), 153-174.
- Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En M. J. Rodrigo, y J. Arnaiz (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 107-133). Barcelona: Paidós.

- Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En J. A. Castorina, C. Coll, C. y F. Díaz (Comps.), *Piaget en la educación: Debate en torno a sus aportaciones* (pp. 15-52). México: Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.
- Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación*, 10, 89-106.
- Colmenero, M. J. (2012). Naturaleza, modelos y aspectos que condicionan la innovación. En M. Pérez, y A. Higuero (Coords.), *Didáctica para maestros* (pp. 365-391). Jaén: JOXMAN Editores.
- Colmenero, M. J., y Hernández, A. (2008). Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje desde la óptica lingüística. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 1, 99-105. <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/RevistaNum1REID.pdf>
- Comenius, J. A. (1992). *Pampedia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Comenius, J. A. (1967). *Orbis Sensualium Pictus*. Adelaide: Sydney University Press.
- Coon, D. (1998). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México: International Thomson Editores.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

- Copleston, F. (1984). *Historia de la filosofía* (Vol.1). Barcelona: Ariel.
- Coquoz, J. (1998). *De l'“education nouvelle” à l'éducation spécialisée*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie.
- Córdoba, A. I. (2006). Desarrollo cognitivo. En A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 89-116). Madrid: Psicología Pirámide.
- Cratty, B. J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Crittenden, P. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Developmental and Psychopathology*, 4, 209-241.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp.147-176). Madrid: Síntesis.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. y Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Crystal, D. Fletcher, P. y Garman, M. (1984). *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 45, 71-84.

- Curtis, A. (2000). Indicators of quality in early childhood programs. Recuperado de: <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Curtis.htm>.
- Da Fonseca, V. (1984). *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.
- Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.
- Dalhberg, G. (2001). Las ideas de Reggio Emilia en los países nórdicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 76-77.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Decreto 428/230, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
- Decroly, O. y Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Defior, S. y Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: from global to analytical. *Reading and Writing*, 18, 81-98.
- DeGuimps, R. (1890). *Pestalozzi: His life and work*. Nueva York: Appleton.
- De la Fuente, D., Hernández, M. y Pra, I. (2013). El mini vídeo como recurso didáctico en el aprendizaje de materias cuantitativas. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 16(2), 177-192.
- Delgado, M. (1997). El entrenamiento de las cualidades físicas en la enseñanza obligatoria: salud vs rendimiento. *Habilidad Motriz*, 9, 15-26.

- Delgado, M.A. (2007). Reflexiones acerca de la práctica deportiva en edad escolar: dilema entre la realidad y las propuestas de cambio. *Actas VII Congreso Deporte y Escuela* (16-48). Diputación de Cuenca.
- Delgado, S. (1818). *Cartilla precisa y necesaria de padres, madres, nodrizas, ayos y maestros para educar a los niños desde su nacimiento hasta la edad de seis años*. Madrid: Imp. De J. del Collado.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. (pp. 91-103). Madrid: Santillana.
- Del Pozo, M.M. (2007). Desde L’Ermitage a la Escuela Rural Española: Introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolianos (1907-1936). *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 143-166.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sanz, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Río, M.J. y Vilaseca, R. (1994). Sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje. En J. Peña (Ed.), *Manual de Logopedia* (pp.17-30). Barcelona: Masson.
- DeMause, L. (1974). *The History of Childhood*. New York: Psychohistory Press Publishers.
- Dendaluce, I. (1994). Prólogo. En M.P. Colás y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (9-17). Sevilla: Alfar.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Diagonal Santillana.

Diccionario de la Real Academia Española (2006). Madrid: Espasa.

Dockrell, J. (2003). Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. En V. Acosta y A. Moreno (Eds.). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. (139-158). Barcelona: Ars Médica.

Domingo, J. (2000). Escuela y justicia social: ¿Adaptar o acelerar en la era de la información? *Comunicar* 14, 181-189.

Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>

Domingo, J. (2011). Supervisión y asesoría para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En P. G. Jiménez (Coord.), *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco de Campeche: Campeche solidario/IAE.

Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.

Domínguez de Ramírez, R. y Shapiro, E. S. (2007). Cross-language relationship between Spanish and English oral reading fluency among Spanish-speaking English language learners in bilingual education classrooms. *Psychology in the Schools*, 44, 795-806. doi: 10.1002/pits.20266

Domjan, M. (2003). *The principles of learning and behavior*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

- Droege, K. L. y Stipek, D. J. (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental psychology*, 29, 646-654.
- Duarte, A. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. *XXI. Revista de Educación*, 2, 129-145.
- Dubrencq-Choprix, F. y Fortuny, M. (1988). La escuela Decroly en Bruselas. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 13-18.
- Durlak, J.A. y Weissberg, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. *Better: evidence-based Education*, 2(2), 4-5.
- Efimova, L. y Fiedler, S. (2004). *Learning webs: learning in weblog networks*. Recuperado de: <https://doc.telin.nl/dscgi/ds.py/Get/File-35344/LearningWebs.pdf>
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 383-417). Nueva York: Longman.
- Eliade, B. (1971). *La escuela abierta*. Fontanella: Barcelona.
- Entwistle, N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 15. (pp. 156-218). New York: Agathon Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York: Norton.
- Escalante, E. y Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadísticos de datos en SPSS*. Mendoza: FEEyE.
- Esteban, P. (2012). Construcción del pensamiento moral en la primera infancia. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 136, 16-19.

- Estivill, E. y Domènech, M. (2008). *Cuidem el medi ambient i reciclem*. Barcelona: Ara Llibres.
- Evans, L. D., Tannehill, R. y Martin, S. (1995). Children's reading skills: A comparison of traditional and computerized assessment. *Behavior Research Methods, Instruments and computers*, 27(2), 162-165.
- Farmer, J. (2006). Blogging to basics: How blogs are bringing online education back from the brink. En A. Bruns y J. Jacobs (Eds.), *Uses of blogs* (pp. 91-103). New York: Peter Lang.
- Farrel, A., Tayler, C., y Tennent, L. (2006). Building social capital in early childhood education and care: An Australian study. En R. Parker-Rees y J. Willan (Eds.), *Early years Education. Major themes in education* (pp. 623-632). Londres: Routledge.
- Farrell, A.D., Rabinowitz, J.A., Wallander, J.L. y Curran, J.P. (1985). An evaluation of two formats for intermediate - level assessment of social skills, *Behavioral Assessment*, 7, 155-171.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Pétrovski, A. Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson Educación.
- Fernández, F. (1862). *Las edades de la vida*. Madrid: Est.tip. de Mellado.
- Fernández, A., González, C., Moncada, J., Pearson, G., Picado, M. y Salas, R. (2001). *Normas Nacionales. Componentes de la salud física: Estudiantes Costarricenses entre 8 y 17 años*. Costa Rica: Editorial Baula.
- Ferrer, I. (2001). Summerhill, juicio a la libertad. *Cuadernos de pedagogía*, 295, 1-11.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flanagan, O. (1983). *The sciences of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fons, M. (1999). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Fonseca, E., Muñiz, J., Lemos, S., García, E. y Campillo, A. (2007). Lateralidad manual, problemas emocionales y esquizotipia en adolescentes. *Psicothema*, 3(19), 467-472.
- Ford, J. A. y Milosky, L. M. (2008). Inference generation during discourse and its relation to social competence: An online investigations of abilities of children with and without language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 51(2), 367-380.
- Foro Internacional de ONG y Movimientos Sociales (1994). *Construyendo el futuro. Tratados alternativos de Río'92*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente. Dirección General de Política Ambiental.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Frabboni, F. (1987). *Educación del niño de cero a seis años*. Madrid: Cincel Editorial.
- Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 5-18.
- Franco, A.A. (2013). El uso de la tecnología: determinación del tiempo que los jóvenes de entre 12 y 18 años dedican a los equipos tecnológicos. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 16(2), 107-125.
- Freinet, C. (1964). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de éste árbol*. Barcelona: El Roure.
- French, V. (1991). Children in Antiquity. En J.M. Hawes y N.R. Hiner (Eds.), *Children in historical and comparative perspective: An International handbook and research guide* (pp. 13 - 29). New York: Greenwood Press.
- Freud, S. (1968). *Obras completas* (Vol. 2). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frosting, M. y Maslow, P. (1970). *Educación del movimiento: Teoría y práctica*. Buenos Aires. Médica Panamericana.
- Fröebel, F. (1887). *The education's Man*. Nueva York: EUA.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. y Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 241-258. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Galeno, M.A. (1975). Ética. En F. Rosenthal, *The classical heritage in Islam* (pp.85-93). California. Routledge.
- Gallahue, D. y McClenaghan, B. (1985). *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires: Panamericana.
- Gallego, J. L. (1998). *Educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gallego, J. L. (1999). Calidad en la Escuela Infantil. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 19-31.

- Gapllonch, M. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Física de Primaria. Estudio sobre sus posibilidades educativas. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- García, A. (2009). *La naturaleza y los niños*. Madrid: CEP.
- García, J. A. y Berruezo, P. (1999). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación: Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- García-Ruiz, R., Duarte, A. y Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 44, 81-96. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i44.06
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. doi: 10.3916/C42-2014-06
- Gassó, A. (2001) *La educación infantil: Métodos, técnicas y organización*. Barcelona: Ceac.
- Geheeb, P. (1932). Impressions du Congrès. *Pour l'Ère Nouvelle*, 83, 299-305.

- Generelo, M. (2010). Las nuevas tecnologías y su aplicación en educación física. V Congreso Internacional XXVI Nacional de Educación Física: Docencia, innovación e investigación física. Barcelona (pp. 172 - 181). Facultad de Formación del Profesorado – INEF Barcelona.
- Gesell, A. (1958). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años* (Vol. 2). Buenos Aires: Paidós.
- Gil, P. (2003). *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Giladi, A. (1992). *Children of Islam: concepts of childhood in medieval Muslim society*. London: MacMillan.
- Golden, M. (1990). *Children and childhood in Classical Athens*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor.
- González, I. (2004). Validación de encuestas de evaluación universitaria: un estudio de fiabilidad y validez. *Itinerarios*, 11, 187-200.
- González, G.E. (2012). Jardín Infantil de la Universidad Nacional de Colombia: evaluación de un programa para la promoción de salud bucal en la primera infancia. *Universitas Odontológica*, 33(66), 59-74.
- González-Agàpito, J. (2003). *La educación infantil: Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro.
- González-Pérez, J. y Criado, M. J. (2003). *Psicología de la Educación para la enseñanza práctica*. Madrid: CCS.

- González-Piende, J.A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (Coords.) (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Grossman, K. y Grossman, K. (2010). Impacto del apego a la madre y al padre durante los primeros años, en el desarrollo psicosocial de los niños hasta la adultez temprana. En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R. Peters y M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre desarrollo de la primera infancia* (pp. 1-8). Montreal, Quebec: Centre of excellence for early childhood development. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/GrossmannESPxp.pdf>
- Guilmain, E. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento a los 12 años*. Barcelona: Médica y técnica.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-16.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Paidós.
- Gutiérrez, C., Salmerón, P., Martín, A., Salmerón, H. (2013). Estilos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 29(1), 159-170. doi: 10.6018/analesps.29.1.124651
- Gutiérrez, F. y García-Madruga, J. A. (2002). Perspectivas teóricas clásicas: Piaget y Vygotsky. En J. A. García-Madruga, F. Gutiérrez y N. Carriedo (Eds.), *Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. 1) (pp. 87 – 115). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

- Gútiez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación Infantil*, 6(1), 101-113.
- Haldford, G. S. (2009). Cognitive developmental theories. En J. B. Benson y M. M. Haith (Eds.), *Language, memory and cognition in infancy and early childhood* (pp. 114-124). San Diego, C.A: Anderson Press.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière (1879-1960). En *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII-1/2, 373-401. Paris: UNESCO: International Bureau of Education.
- Hameline, D., Jornod, A. y Belkaïd, M. (1995). *L'école active: textes fondateurs*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Hanawalt, B. (1993). *Growing up in Medieval London*. Oxford: Oxford University Press.
- Harlen, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.
- Hasbrouck, J. (1998). *Reading fluency: Principles for instruction and progress monitoring. Professional Development Guide*. Austin, TX: Texas Center for Reading and Language Arts, University of Texas at Austin.
- Havu-Nuutinen, S. (2000). Changes in children's conceptions through social interaction in Preschool Science Education. Tesis doctoral. *Publications in Education*, 60. Joensuu: University of Joensuu.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hernández, J.P., Martínez, F. y Torrecilla, E.M. (2014). Valoración de la wiki como recurso educativo en e-learning. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 97-111. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i44.07
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
- Hines, S.J. (2009). The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 24(1), 21-32.
- Hoeger, W., Hoeger, S. e Ibarra, G. (1996). *Aptitud física y bienestar general*. Estados Unidos: Morton Publishing Company.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Holder, M.D. y Coleman, B. (2008). The contribution of temperament, popularity and physical appearance to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 9, 323-341.
- Howes, C., Phillips, D.H. y Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63(2), 449-460.
- Hoyuelos, A. (2001a): Loris Malaguzzi: Pensamiento y obra pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 52-57.
- Hoyuelos, A. (2001b). La construcción de un modelo. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 63-66.
- Hujala, E. (1997). Quality assessment in Finnish early childhood programs. Paper presented to the 7th European Conference of EECERA, Munich.

- Hughes, E. (2002). Planning meaningful curriculum: a mini story of children and teachers learning together. *Childhood Education*, 78(3), 134-139.
- Igartua, J. J. y Humanes, M. L. (2004). Teoría e investigación en comunicación social. Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2001). Celestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Graó.
- Jagannath, P., Garrido, M. A. y González, M. (2001). *Dislexia y dificultades de lectura: Una guía para maestros*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo de una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J. E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.
- Jiménez, J. E., García, E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A. y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics*, 26, 267-283.
- Jiménez, B., González, A., y Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- Jiménez, J. R. y Laliena, L. (1992). *Educación Ambiental*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 2-22.

- Jouvenet, L. P. (1989). *Rousseau, Pedagogía y Política*. México: Trillas.
- Jubany, J. (2009). Guía práctica para participar activamente en una red social y educativa digital. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-5.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 759-788). New York: Longman.
- Justo, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil: Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Publicaciones Universidad.
- Justo, E. (2003). Desarrollo psicomotor. En J. L. Gallego y E. Fernández de Haro (Dirs.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp.261-279). Málaga: Aljibe.
- Kamin, L. (1969). Predictability, surprise, attention, and conditioning. En B. A. Campbell y R. M. Church (Eds.), *Punishment and aversive behavior* (pp. 279- 296). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Kannizza, G. (1986). *Gramática de la visión*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, D. (1967). *Psicología de la forma*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Kimenko, O. y Alvares, J.L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.
- Klingler, C.L., Mejía, C.M. y Posada, L.M. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla Educativa*, 8, 1-19.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. Recuperado de: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/koffka.htm>.

- Kolybine, V. (1993). La educación ambiental en el mundo: Desarrollo adicional. En R. Díez Hochleitner (Coord.), *Aprender para el futuro: Educación ambiental. Documentos de un debate* (pp. 97-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Kontos, S. y Dunn, L. (1993). Caregivers' practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality. En S. Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Perspectives on developmentally appropriate practice* (pp 53-74). Greenwich: JAI Press.
- Koralek, D.G., Colker, L.J. y Dodge, D.T. (1995). *The what, why and how of high- quality early childhood education: a guide for on-site supervision*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kozik, F. (2000). *Comenio: Ángel de la paz*. México: Trillas.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology: A Biography of ideas*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, M. R. y Stahl S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Külpe, O. (1893). *Grundriss der Psychologie. Auf experimenteller Grundlage dargestellt*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Labat, H., Ecalle, J. y Magnan, A. (2010). Effect of two-mode trainings of letter knowledge: Across-sectional study with 3-and 5 year-old children. *Psychologie Française*, 55(2), 113-127.

- Lafuente, M. J. y Gil, M. D. (2006). Desarrollo sensoriomotor. En A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil (Coords.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 55-72). Madrid: Psicología Pirámide.
- Lara, T. (2005): Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 65, 86-93. Recuperado de: <http://www.campusred.net/telos/>
- Larroyo, F. (1976). *Historia general de la Pedagogía*. México: Editorial Porrúa.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- Latiesa, M. (1994). Validez y fiabilidad de las investigaciones sociológicas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 335-402). Madrid: Alianza Universidad.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lázaro, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A. (2011). Psicomotricidad en la infancia: entender el cuerpo y el movimiento. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 132, 35-40.
- Le Boulch, J. (1981): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1999). *El desarrollo psicomotor del nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona: Paidós.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad: influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Lemeigman, G. y Weil-Barais, A. (1993). *Construire des Concepts en Physique: L'enseignement de la mécanique*. Paris: Hachette.
- Lewis, M. (2000). The emergence of human emotions. En M. Lewis y J. M. H. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 265-280). Nueva York: The Guilford Press.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187 80 (6 de agosto de 1970). Madrid.
- Ley Orgánica 5 /1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (L.O.E.C.E.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 154 (27 de junio de 1980). Madrid.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 159 (4 de julio de 1985). Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 (4 de octubre de 1990). Madrid.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (L.O.P.E.G.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278 (21 de noviembre de 1995). Madrid.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307 (24 de diciembre de 2002). Madrid.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106. (4 de mayo de 2006). Madrid.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (L.O.M.C.E.). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 (10 de diciembre de 2013). Madrid.

- Liberman, I y Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76. doi: 10.1007/BF02648140.
- Locke, J. (1975). *An essay concerning human understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Locke, J. (1982). *Pensamientos acerca de la Educación*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Loshan, Z. (1998). Plato's Counsel on Education. En Rorty, A. O. (Ed.), *Philosophers on Education. New historical perspectives* (pp. 32-50). London: Routledge.
- Losito, B. y Mayer, M. (1995). *Educazione Ambientale: Una sfida per l'innovazione*. Rapporto nazionale ENSI. Frascati: CEDE.
- Lozano, L. y De la Fuente- Solana, E. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En Pantoja-Vallejo (coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-274). Madrid: EOS.
- Lovelace, M., Blasco, S., Fernández, M.P. y Martín, A.M. (1992). *El proyecto curricular del segundo ciclo de Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Lucas, A.M. (1991). Los grandes problemas de la sociedad contemporánea: La extinción de especies animales y vegetales. *Curso Máster en Educación Ambiental. Programa de Postgrado 1990-1992*. UNED- Fundación Universidad Empresa. Madrid.
- Luke, C. (1989). *Pedagogy, printing, and protestantism. The discourse on childhood*. Albany: State University of New York Press.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27. doi: 10.1007/BF02648210.
- L'Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American psychologist*, 45(4), 513-520.
- Mahon, J. y Rockel, J. (2001). Development, learning and pedagogy: Selected issues. En V. Carpenter, H. Dixon, E. Rata y C. Rawlinson (Eds.), *Theory and practice for educators* (pp. 19-36). Palmerston North: Dunmore Press.
- Maíllo, A. (1966). *Manual de educación de párvulos*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez-Editores.
- Main, M. y Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. T. Greenberg, D. Cicchetti y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Mari, G. (2008). “La complejidad de la educación de la persona”. Curso de doctorado inédito, 2008.
- Marqués, P. (2007): “La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas” Recuperado de: <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- Martin, M. (1991). Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII. En L.L. deMause (Ed.), *Historia de la Infancia* (pp.121-205). Madrid: Alianza Universidad.

- Martín, E. y Solé, I. (2004). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 89-112). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. y Buxarrais, M.R. (2000). Los valores de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. *Aula de innovación educativa*, 91, 6-9.
- Martínez, F., García, G. y Montoro, M. (1984). *Los primeros pasos en psicomotricidad*. Madrid: Narcea.
- Mata, J. (2013). A propósito del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 140, 24-27.
- Mateo, M., Romero, M. y Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar*, 42, 15-24.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Stenberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Pres.
- McLoughlin, C. y Lee, M.J.W. (2007). Listen and learn: a systematic review of the evidence that podcasting supports learning in high education. En C. Montgomerie y J. Seale (Ed.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications* (pp. 1669-1677). Chesapeake. VA. AAC.
- McLoughlin, C. y Lee, M.J.W. (2010). Personalized and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43.

- M.E.C. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid. M.E.C.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Means, B. (1998). Models and prospects for bringing technology-supported education reform to scale. Paper presented in *American Educational Research Association Annual Meeting*. San Diego.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Mena, M.C., Faci, M., Ruch, A.L., Aparicio, A., Lozano, M.C. y Ortega, R.M. (2002). Diferencias en los hábitos alimentarios y conocimientos, respecto a las características de una dieta equilibrada en jóvenes con diferente índice de masa corporal. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 8(1-2), 19-23.
- Méndez, A., López, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Mendiara, J. y Gil, P. (2003). *Psicomotricidad: Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. y Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 3(30), 359-377.
- Merleau-Ponty, M. (1947). Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 4, 119-153.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(4), 691-703.

- Meyhoffer, P. y Gunning, W. (1930). Adolphe Ferrière: Notas biográficas y bibliográficas. *La Escuela Moderna*, XL-468, 391-401.
- Mialaret, G. (1986). *Las matemáticas: cómo se aprende cómo se enseñan. Un texto para psicólogos, enseñanza y padres*. Madrid: Visor.
- Millán-Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Rialp: Madrid.
- Miller, P.H. (1993). *Theories of developmental Psychology*. Nueva York: Freeman.
- Miskawaih, I. (1968). *The Refinement of Character*. Beirut: American University of Beirut.
- Molina, M. D. (2006). *Análisis de la mentira infantil: Propuestas de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén, Jaén.
- Molina, M. D. (2012). Modelos didácticos socializantes. En M. Pérez y A. Higuero (Coords.), *Didáctica para maestros* (pp. 257-279). Jaén: JOXMAN Editores.
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, R. (2006). *La iniciación deportiva desde un modelo comprensivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Montesino, P. (1864). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Bilbao: Juan E. Delmas.
- Montessori, M. (1910). *La auto-educación en la escuela elemental*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1921). *Manuale di pedagogia scientifica*. Nápoles: Alberto Morano Editore.
- Montessori, M. (1937). *El método de la Pedagogía Científica, aplicado a la educación de la infancia en la "Casa dei Bambini" Casa de Niños*. Barcelona: Araluce.

- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's Own Handbook: A Short Guide to Her Ideas and Materials*. New York: Schocken Books Inc.
- Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. New York. Fides Publishers, Inc.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the child*. New York: Ballantine Books.
- Montoya, S.E. (2013). Las escuelas normales superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid. Universidad Comillas.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Morales, P. (2007). La fiabilidad de los tests y las escalas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3, 1-17.
- Moreno, J. A. y Hervás, R. (1998). Período preoperacional y operaciones concretas. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp.315-330). Madrid: Editorial Síntesis.
- Morgan, G. (1996). Licensing and accreditation: How much quality is quality? En S. Bredekamp y B. Willer, B. (Eds.), *NAEYC accreditation: A decade of learning and the years ahead* (pp.129-138). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Moss, P. y Penn, H. (1996). *Transforming nursery education*. London. Paul Chapman Publishing.
- Mundine, K. y Giugni, M. (2006). *Difference and diversity: Lighting the spirit of identity*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Munton, A.G., Mooney, A. y Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. *Early Child Development and Care*, 114, 11-23.
- Natorp, P. (1931). *Pestalozzi, su obra y sus ideas*. Barcelona: Colección Labor.
- Naval, C. (1992). *Educación, Retórica y Poética: Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós
- Nixon, D. y Aldwinkle, M. (2005). *Exploring child development from three to six*. South Melbourne: Thomson/Social Science Press.
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano: Un consenso emergente. *Enseñanza de las ciencias*, 6(3), 213-223.
- Olvera, P. (1988). Celestin Freinet: Una clase Freinet hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 28-34.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil en Andalucía.

- Oros, L. B. (2008b). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 229-237.
- Osborn, K. (1991). *Early Childhood Education in Historical Perspective*. Edition Associates. A division of the Daye Press, Inc.
- Osterlind, S.J. (1989). *Constructing test items*. Boston: Kluwer.
- Otero, A. R. y Bruno, C. M. (2009). *Taller de Educación ambiental*. Madrid: CEP.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palau, E. (2001). *Aspectos básicos del desarrollo infantil: La etapa de 0 a 6 años*. Barcelona: Ceac.
- Pantoja, A. (2009). ¿Cómo iniciar el proyecto? El punto de partida. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.15-37). Madrid: EOS.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005) *Psicología del Desarrollo: De la Infancia a la Adolescencia*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Páramo, M.B. y Martínez, M.E. (2012). Buscando posibilidades inclusivas en el programa de intervención PIAAR-R. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3). 1-16.
- Parkin, A. J. (1993). *Memory: Phenomena, experiment and theory*. Oxford: Blackwell.

- Pascal, C. y Bertram, A. D. (1997). *Effective early learning: case studies in improvement*. London: Hodder y Stoughton.
- Pascual-Leone, J. (1993). Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones en Piaget: ¿Es casual su última teoría? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* 5, 31-38.
- Pastor, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford: Oxford University Press.
- Paz, M. S. y Armesto, C. M. (Coords.) (2000). *Preescolar na Casa. Educación infantil familiar: una utopía realizable*. Madrid: Cáritas Española.
- Peisner-Feinberg, E. S. y Burchinal, M.R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Perea, R. (2002). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 4, 15-40.
- Pérez, M. (2003). *Proyecto docente e investigador de acceso a Cátedra de Universidad*. Jaén, Universidad de Jaén.
- Pérez, M. (2009). Metodología de investigación. En A. Pantoja (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.73-98). Madrid: EOS.
- Pérez, R. y García, M. (2001). Mejora e innovación del prácticum de Magisterio. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid. y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo. Unicopia.

- Pérez-Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza Minor.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: UOC.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Pestalozzi, H. (1912). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid: C. Ruiz Editor.
- Pestalozzi, H. (1982). *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. y Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Piaget, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Planchard, É. (1949). *La Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Platón (1990). *Diálogos de Protágoras*. Madrid: Gredos.
- Platón (1993). *Protágoras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Platón (1999). *Las Leyes*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Platón (2008). *Leyes*. Madrid: Alianza.

Pons E. y Roquet-Jalmar D. (2007). *Desarrollo cognitivo y motor*. Barcelona: Altamar.

Porlán, R. (1999). Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. En M. Kaufman y L. Fumagalli (Coords.), *Enseñar Ciencias Naturales: Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 23-64). Barcelona: Paidós.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.

Puig, J. M. (2001). Alexander S. Neill y los pedagogos antiautoritarios. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 17-176). Barcelona: Graó.

Quintiliano, M. F. (1942). *Instituciones Oratorias*. Madrid: Hernando.

Quirós, J. B. y Schragar, O. L. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica-Panamericana.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (B.O.E: núm. 4, jueves 4 de enero de 2007).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (B.O.E. núm. 293, viernes 8 de diciembre de 2006).

Redondo, E. y Laspalas, J. (1997). *Historia de la Educación I. Edad Antigua*. Madrid: Dykinson.

Requejo, A.M. y Ortega, R.M. (2000) Nutrición en la infancia. En A.M. Requejo y R.M. Ortega (Eds.), *Nutriguía*. (pp. 28-38). Madrid: Complutense.

Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

- Resnick, L.B. y Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de psicología*, 69, 189-197.
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales. En E. De la Garza y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 373-396). México, FCE/UAM.
- Riché, P. (1991). Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le Haut Moyen Âge (Ve-XIe siècles). *Histoire de l'éducation*, 50, 17-38. doi: 10.3406/hedu.1991.2492.
- Richardson, W. (2005): *The ABCs of RSS*. Recuperado de: <http://www.techlearning.com/story/showArticle.jhtml?articleID=163100414>
- Rius, M.D. (2003). *La grafomotricidad como un proceso lingüístico*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rivière, A., Muñoz – Repiso, M., Gil, G., Ferrandis, A., Lausín, P., López, M., Medrano, G. y Rodríguez, M. (1988). *El sistema educativo español*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Rodrigo, J. (1996). Procesos cognitivos básicos: años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva* (pp. 143-157). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J., Maíquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A. Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*. 16(2), 203-210.
- Rodríguez, A.P. y Víctor, M. (2013). La lectura como acto social en la escuela. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 139, 32-35.

- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Comp.), *Psychology: The study of a science, vol. 3: Formulations of the person and the social context* (pp. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1984). *A client-centered, person-centered approach to therapy*, manuscrito inédito.
- Román, B. (2008). *La transferencia del patinaje en línea al aprendizaje del esquí alpino en la educación física escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 50(5), 1-13.
- Rosbach, H. G., Clifford, R.M. y Harms, T. (1991). *Dimensions of learning environments: cross-national validation of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Paper presented at the AERA Annual Conference, Chicago.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rowe, S. M. y Wertsch, J. V. (2002). Vygotsky's model of cognitive development. En U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of cognitive development* (pp. 538-554). Oxford: Blackwell.
- Ruiz, T.E. y Ham, R. (2007). Factores sociales y salud infantil asociados con la vejez. *Salud pública de México*, 49(4), 495-504.
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.

- Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 91-102.
- Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171. doi: 10.3916/C34-2010-03-16.
- San Agustín (1957). *De Magistro y de Doctrina Christiana: De doctrina christiana*, O.C. Madrid: BAC.
- San Agustín (1995). *De Doctrina Christiana*. Oxford: Clarendon Press.
- Sánchez, F. (1998). El concepto de salud, su relación con la actividad física y la Educación Física orientada hacia la salud. En F. Ruiz, A. García, A. y A. J. Casimiro (Coords.), *Nuevos horizontes en la Educación física y el deporte escolar* (pp. 17-33). Almería: I.A.D.
- Sánchez, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez- Andrés. A. (1992). *Correlaciones familiares de caracteres antropométricos en población española*. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid.
- Sanchidrián, C. (1991). Funciones de la escolarización de la infancia: objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, 10, 63-89.

- Sangrà, A. (2000). Materiales en la web: un proceso de conceptualización global. En J. M. Duart y A. Sangrà (Coords.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 189-202). Barcelona: Ediciones Universitat Oberta de Catalunya.
- San Isidoro de Sevilla (1982). *Etimologías*. Madrid: B.A.C.
- Santo Tomás de Aquino (1980). *Summa Theologiae*. Madrid: B.A.C.
- Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Schaffer, R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Schmelkes, C. (1996). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. Tesis*. México: Harla.
- Scott, S. y Babcock, J.C. (2010). Attachment as a moderator between intimate partner violence and PTSD symptoms. *Journal Family Violence*, 25, 1-9.
- Seijo, D., Novo, M. y Mohamed, L. (2012). Programa para mejorar las habilidades socio-cognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educacao e Humanidades*, 3, 229-242.
- Sellarés, R. (2013). Las condiciones emocionales para aprender. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 140, 34-39.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura. *Bordón*, 60(3), 113-129.

- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Nueva York: Knopf.
- Shorter, E. (1976). *The making of the modern family*, London. Basic Books.
- Shulamith, S. (1992). *Childhood in the middle ages*. Oxford: Routledge.
- Siegel, S. y Allan, L. G. (1998). Learning and homeostasis: Drug addiction and the McCollough effect. *Psychological Bulletin*, 124, 230-239.
- Siegler, R.S. y Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46, 606-630.
- Sierra, B. (1997). *Dos formas de libertad en J.J. Rousseau*. Pamplona: Eunsa.
- Sierra, B. y Pérez, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Sierra, P., Carrasco, M.A., Moya, J. y Del Valle, C. (2011). Entrevista de apego para niños (EAN): Estudio exploratorio de un nuevo instrumento de evaluación del apego en población infantil de 3 a 7 años. *Acción Psicológica*, 8(2), 39-53.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Smith S. B., Simmons, D. C. y Kame'enui, E. J. (1998). Phonological awareness: Research bases. En D. C. Simmons y E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp.61-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Soriano, M. (2007). *Velocilector. Un programa multicomponencial de intervenció en dificultades lectoras*. Versió experimental no publicada. Universitat de València.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K. y Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. doi:10.1598/RRQ.21.4.1.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Stone, L. (1977). *Family, sex and marriage in England, 1500-1800*. London. Weindenfield and Nicolson.
- Story, M., Lytle, L., Birnbaum, A.S. y Perry, C.L. (2002). Peer-led, school based nutrition education for young adolescents: Feasibility and process evaluation of the TEENS Study. *Journal of School Health*, 72, 121-127.
- Sugrañes, E. y Ángel, M. A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. Barcelona: Graó.
- Swiniarski, L. A. y Breitborde, M. (2003). *Educating the global village: Including the young child in the world*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Teberosky, A. (1996). L'entrada a l'escrit. *Guix: Elements d'acció Educativa*, 219, 5- 10.
- Tedesco, J .C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. En XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020. Madrid: Santillana.

- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 15-37.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación didáctica (análisis de datos). En Salvador, F., Rodríguez, J.L. y Bolívar, A. (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp.108-116). Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tekinarslan, E. (2008). Blogs: A qualitative investigation into an instructor and undergraduate students' experiences. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 402-412. Recuperado de: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/tekinarslan.html>
- Thorndike, E.L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative process in animals. *The Psychological Review: Monograph Supplements* 2(4), doi:[10.1037/h0092987](https://doi.org/10.1037/h0092987)
- Thorndike, E.L. (1909). Darwin's contribution to psychology. En G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 37-47). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1962a). Darwin's contribution to psychology. En G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 37-47). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1962b). Education: A first book. En G. M. Joncich (Ed.), *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike* (pp. 141-147). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, R.M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: MacMillan.

- Thorndike, R. y Stein, S. (1937). An evaluation of attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Timberlake, W. y Grant, D. S. (1975). Autoshaping in rats to the presentation of another rat predicting food. *Science*, 190, 690-692.
- Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En Pantoja, A. (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 71-98). Madrid. EOS.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 179, 24-28.
- Tolstoi, L. (1978). *La escuela de Yasnaia Poliana*. Barcelona: Olaneta.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- Tonucci F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después. Serie alternativas*. Barcelona: Graó.
- Torres, J. (1999). Dinámica de los esfuerzos en actividades de condición física y salud. *Actas en CD-ROM de las I Jornadas Andaluzas sobre Actividad Física y salud*. Granada.
- Tort, A. (1996). Del activismo a la investigación. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 72-77.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *New York Review of Books*, 25(14), 51- 57.

- Trickett, E. J. (2009). Community Psychology: Individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology*, 60, 395-419.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Vaca, M. y Varela, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Valenzuela, A. y Valenzuela, M. (2003). Crecimiento y desarrollo físico. En J. L. Gallego y E. Fernández de Haro (Dirs.). *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 229-260). Málaga: Aljibe.
- Valjataga, T., Pata, K. y Tammets, K. (2011). Considering students' perspective on personal and distributed learning environments. En M.J.M. Lee y C. McLoughlin (Ed.), *Web 2.0-based e- Learning: applying social informatics for tertiary teaching* (pp. 85- 107). Hershey, PA. IGI Global.
- Van Haaften, W., Wrent, T. y Tellings, A. (2001). *Sensibilidades morales y educación. El niño en edad preescolar 1*. Barcelona. Gedisa.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- Villanueva, R. y Valenciano, G. (2012). El papel de la maestra en la promoción de dos competencias de la inteligencia emocional de niñas y niños de quinto grado. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 49-75. Consultado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Viscarro, I. (2010). *Evolució de la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil: El cas de les comarques de Tarragona*. Tesis doctoral. Univerisitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Wanzek, J. y Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36, 541–561.
- Wallon, H. (1969). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wallon, H. (1973) *Introducción al Emilio*. Barcelona: Fontanella.
- Waugh, C.E. y Fredrickson, B.L. (2006). Nice to know you: positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of new relationships. *Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93-106.
- Wertheimer, M. (1912). Estudios experimentales sobre la visión del movimiento. *Zeitschrift der Psychologie*, 61, 161-265.
- Wertsch, J. V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. y Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: a sociocultural approach. En L.P. Steffe y J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whitebook, M., Sakai, L. y Howes, C. (1997). *NAEYC accreditation as a strategy for improving child care*. Washington, DC: National Center for Early Childhood Work Force.
- Williams, L. R. (1991). Montessori método. En T. Husen y T.N. Postleithwaite (Dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación Vol. 7* (pp. 4112-4114). Barcelona: Vicens Vives y MEC.
- Wilson, R. S. (1979). Twin growth: initial deficit, recovery and trends in concordance from birth to nine years. *Annals of Human Biology*, 6, 205-220.

- Wirth, A.G. (1966). *John Dewey as educator: His design for work in Education (1894-1904)*. New York: John Wiley y Sons.
- Wise, L. (2005): Blogs versus discussion forums in postgraduate on line continuing medical education. *BlogTalk conference paper*. Sydney. Recuperado de: http://incsub.org/blogtalk/?page_id=106
- Wolf, R. M. (1992). Cuestionarios. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp.1002-1006). Barcelona. Vicens Vives y MEC.
- Woodruff, P. (1998). Socratic Education. En A.O. Rorty (Ed.), *Philosophers on Education. Historical Perspectives* (pp. 14-31). Routledge: London.
- Wrede, O. (2004). Weblogs and Discourse. Weblogs as a transformational technology for higher education and academic research. En T.N. Burg, *BlogTalks* (pp.217-237). Viena: Zentrum für Wissenschaftliche Forschung und Dienstleistung.
- Yaglis, D. (1989). *Montessori*. Mexico: Trillas.
- Young, M.E. (1995). Investing in young children. *World Bank Discussion Papers*, 275. Washington, DC: The World Bank.
- Young, M.E. (1999). *Desarrollo del niño en la primera infancia: Una inversión en el futuro*. Washington: Departamento de desarrollo Humano, El Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/libromary/index.htm>
- Yuste, N., Gázquez, J. J. y Pérez, M.C. (2007). *Psicología del desarrollo en la escuela*. Tomo 1. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Zabalza, M.A. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zarco, J.A. (1992). *Desarrollo infantil y educación física*. Málaga: Aljibe.

Zazzo, R. (1960). *Manual para el examen psicológico del niño*. Buenos Aires: Kapeluz.

Zubiri, X. (1963). *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Editorial Nacional.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO

LOS HÁBITOS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL DE TRES A SEIS AÑOS

HOJA DE DATOS DEL PARTICIPANTE

Sexo	Hombre ☐	Mujer ☐
Edad	De 21 a 28 años ☐	De 29 a 33 años ☐ De 34 a 40 años ☐ De 41 a 50 años ☐ De 51 a 65 años ☐
Experiencia Docente	Menos de 1 año ☐	Entre 1 y 5 años ☐ Más de 5 años ☐
Titulación de más alto grado	Doctor ☐	Licenciado ☐ Otra diplomatura ☐
Tiempo de enseñanza en el mismo centro	Menos de 1 año ☐	Entre 1 y 5 años ☐ Más de 5 años ☐
Tipo de centro	Público ☐	Concertado ☐ Privado ☐

docente	
Localización del centro educativo	Centro ☐ Periferia ☐ Antigua ☐

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información que permita conocer y describir los hábitos educativos del currículum del alumnado de Educación Infantil de tres a seis años como parte de una Tesis Doctoral. No se trata de una evaluación al profesorado ni de un trabajo Institucional, sino que pretende contribuir a elaborar un diagnóstico sobre el tema de hábitos educativos en los centros escolares a estas edades. De este modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje se verá favorecido significativamente. Por ello, solicitamos tu colaboración respondiendo a él de manera honesta y crítica, con la seguridad de que tus respuestas serán confidenciales y anónimas pero de gran ayuda para nuestro estudio.

Para ello, te solicitamos leer cuidadosamente cada uno de los planteamientos y responder con tu opinión teniendo en cuenta la siguiente escala:

Completamente de acuerdo (CA).....4

De acuerdo (DA).....3

En desacuerdo (ED).....2

Completamente en desacuerdo (CD).....1

Agradecemos tu participación, con el compromiso de hacerte partícipe de los resultados generales de esta investigación.

N	ÍTEM				
Ítem		4	3	2	1
1	Dirigimos situaciones corporales para lograr una mayor autonomía personal en el alumnado.				
2	Fomentamos los hábitos de higiene personal tales como el cepillado de dientes y el aseo personal.				
3	Proporcionamos al alumnado la realización de actividades tales como la representación espontánea de personajes, hechos y situaciones a través de su propio cuerpo.				
4	Despertamos la curiosidad por afianzar hábitos deportivos a través de pequeños y grandes grupos.				
5	Generamos experiencias manipulativas donde el alumnado adquiere nuevos aprendizajes significativos.				
6	Elaboramos intervenciones comunicativas para consolidar hábitos de escucha, respeto del turno de palabra y del pensamiento de los demás.				
7	Expresamos la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada.				
8	Realizamos tareas para facilitar unos adecuados comportamientos en los momentos de las comidas tales como una postura adecuada, un uso correcto de los utensilios, iniciativa para poner y quitar la mesa.				
9	Posibilitamos situaciones de aprendizaje en las que el alumnado pueda exteriorizar sus propios sentimientos.				
10	Ofrecemos los cauces necesarios para que se utilicen las reglas elementales de convivencia social, como la colaboración, cooperación y ayuda entre iguales.				
11	Abordamos los hábitos de cuidado y prevención de accidentes a través de conversaciones, diálogos, imágenes e historias.				
12	Proyectamos la importancia de respetar y cuidar el medio ambiente a través				

	de nuestras propias acciones.				
13	Proponemos la participación en el reciclaje de materiales haciéndolas desde nuestra propia aula.				
14	Generamos actitudes de aprecio y valoración por el medio que nos rodea.				
15	Nuestro alumnado respeta la opinión de sus compañeros.				
16	Planteamos situaciones lúdicas donde se respetan las diversas formas de pensamiento que se pueden originar entre las distintas personas.				
17	Resaltamos la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos y que las relaciones entre ellas deben estar basadas en el bienestar mutuo.				
18	Es importante analizar la alimentación de nuestro alumnado.				
19	Contribuimos al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan incipientes en nuestra actual sociedad				
20	Facilitamos tareas educativas tecnológicas para adquirir habilidades y destrezas básicas.				
21	Planificamos escenarios donde se fomente el placer por la lectura.				
22	Manifestamos la importancia de realizar producciones escritas.				
23	Participamos activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector.				
24	Se recompensa la investigación de temas a través de las nuevas tecnologías en función de los intereses del alumnado.				
25	Los docentes, como modelos a seguir, presentan una actitud de escucha para crear intercambios comunicativos.				
26	Consideramos necesaria la utilización de las nuevas tecnologías como un recurso útil y práctico para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades.				
27	Valoramos que el abuso de alimentos no saludables a estas edades repercutirá negativamente en el equilibrio físico del alumnado.				
28	Una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un buen estado físico y evitamos peligros en nuestros discentes.				

29	Somos conscientes de la imperiosa necesidad de mantener un ambiente limpio y ordenado.				
30	Potenciamos el reciclaje de envases, plásticos, objetos y demás sustancias....por el bien de nuestro medio ambiente.				
31	Nos preocupan los hábitos afianzados no deseados (mala alimentación, insuficiente higiene corporal, distorsionados hábitos de sueño – vigilia) como reto para modificarlos.				
32	El escenario escolar permite el desarrollo de hábitos higiénicos.				
33	La cultura educativa fortalece el logro de hábitos lectores y se compromete a mantenerla en las siguientes etapas académicas.				
34	Realizamos actividades en las que nuestro alumnado sea el protagonista del reciclado de envases.				
35	La coordinación entre el profesorado de las distintas etapas educativas inhibe la prolongación de los hábitos lectores y escritores ya trabajados.				
36	A través del juego proponemos hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiban las no adecuadas.				
37	A estas edades se potencian hábitos de trabajo tales como la realización de fichas bien acabadas, dedicación, esfuerzo, limpieza, precisión, atención...que en el futuro se verán reflejadas en hábitos de estudio.				
38	Encontramos apoyo en la legislación para el establecimiento y consolidación de hábitos lectores y escritores en las aulas.				
39	Es imprescindible aplicar estrategias educativas para la fomentar la lectura.				
40	El profesorado de Educación Infantil resalta la importancia de inculcar hábitos lectores y escritores desde las edades comprendidas entre tres y seis años.				
41	Dedicamos todos los días un tiempo para la realización de actividades psicomotoras.				
42	Aprovechamos cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura.				
43	Las nuevas tecnologías nos ayudan al proceso de enseñanza.				
44	Encontramos momentos para enseñar con los recursos que nos ofrecen las				

	nuevas tecnologías.				
45	Inculcamos la importancia de ser educados ante los demás.				
46	Incidimos en la necesidad de cuidar el medio ambiente con nuestros actos.				
47	Priorizamos la lectura y la escritura en esta etapa educativa.				
48	Realizamos actividades donde el alumnado conozca lo peligroso de una alimentación rica en grasas y azúcares.				
49	Enfatizar en la higiene adecuada de los alumnos está presente en la planificación diaria del docente.				
50	Es necesaria la realización diaria de actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestros alumnos.				
51	Se dedica todos los días una parte de la jornada escolar a la iniciación en la lectura.				
52	La utilización de las nuevas tecnologías presenta una adicción para el alumnado.				
53	Una adecuada alimentación favorece el estado físico de los niños.				
54	Un control en el ciclo sueño – vigilia es recomendable para el buen desarrollo de aprendizaje de los niños.				
55	Los niños disfrutan con la escritura de sus propias producciones.				
56	El cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas.				
57	Los docentes priorizan la inculcación de hábitos lectores y escritores en lugar de otros aspectos.				
58	Los softwares educativos potencian la adquisición de buenos hábitos tecnológicos.				
59	El reciclaje en nuestras aulas es un reto.				
60	Las normas sociales se consolidan en las aulas.				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

CUESTIONARIO

LOS HÁBITOS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO EN EL CURRÍCULUM DE
EDUCACIÓN INFANTIL DE TRES A SEIS AÑOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE

Sexo	Hombre ☐ Mujer ☐
Edad	De 21 a 28 años ☐ De 29 a 33 años ☐ De 34 a 40 años ☐ De 41 a 50 años ☐ De 51 a 65 años ☐
Experiencia Docente	Menos de 5 años ☐ Entre 5 y 10 años ☐ Entre 10 y 15 años ☐ Más de 15 años ☐
Titulación de más alto grado	Doctor ☐ Licenciado ☐ Otra diplomatura ☐ Diplomatura maestro ☐
Tiempo de permanencia en el centro actual	Menos de 1 año ☐ Entre 1 y 5 años ☐ Más de 5 años ☐
Tipo de centro docente en el que trabaja	Público ☐ Concertado ☐ Privado ☐
Localización del	Localidades de más de cien mil habitantes ☐ Localidades comprendidas entre más de cincuenta mil habitantes

centro educativo	y menos de cien mil ☐ Localidades comprendidas entre más de quince mil habitantes y menos de cincuenta mil ☐ Localidades comprendidas entre mil y catorce mil habitantes ☐

Este cuestionario que te presentamos tiene como finalidad conocer cuáles son las opiniones del profesorado de Educación Infantil, en relación a los hábitos educativos que han de adquirir los niños y niñas mediante el currículum de Educación Infantil de 3 a 6 años. La información recogida se utilizará en una investigación que tiene como finalidad elaborar un catálogo de hábitos que ha de incorporar el currículum de esa etapa educativa, para que puedan ser considerados por el profesorado como aspectos a adquirir. Si colaboración, en este sentido, será de vital importancia para favorecer la calidad de los procesos educativos, razón por la que solicitamos su colaboración. El cuestionario garantiza el anonimato de la persona que lo cumplimenta. Le agradecemos de antemano su colaboración, que tendrá un estimable valor para quienes trabajamos en Educación Infantil.

Si opta por responder a las cuestiones que se formulan, debe atender los siguientes criterios.

Completamente de acuerdo (CA).....4

De acuerdo (DA).....3

En desacuerdo (ED).....2

Completamente en desacuerdo (CD).....1

Agradecemos su participación, con el compromiso de hacerte partícipe de los resultados generales de esta investigación.

N	ÍTEM				
Item		4	3	2	1
1	Fomento los hábitos de higiene personal tales como el cepillado de dientes y el aseo personal.				
2	Proporciono al alumnado la realización de actividades tales como la representación espontánea de personajes, hechos y situaciones a través de su propio cuerpo.				
3	Fomento experiencias manipulativas, tales como construcción de palabras, juegos de escritura, donde el alumnado adquiere aprendizajes significativos.				
4	Desarrollo actividades para fomentar hábitos de esfuerzo, constancia, y el placer por el trabajo bien acabado.				
5	Expreso la importancia de llevar a cabo una alimentación rica, sana y equilibrada.				
6	Posibilito situaciones de aprendizaje en las que el alumnado pueda exteriorizar sus propios sentimientos.				
7	Organizo actividades para que el alumnado ponga en práctica acciones de colaboración, cooperación y ayuda entre iguales.				
8	Propongo actividades de reflexión y de intercambio, entre el alumnado, de opiniones sobre la prevención de accidentes y los hábitos de salud y cuidado.				
9	Fomento en el aula actividades de reflexión y de acción de cuidado y respeto al medio ambiente.				
10	Propongo desde la propia aula actividades de reciclaje de materiales.				
11	Planteo situaciones lúdicas para aprender a respetar las diversas formas de opinión y pensamiento.				
12	Resalto la importancia de que todas las personas tienen los mismos derechos y que las relaciones entre ellas deben estar basadas en el bienestar mutuo.				
13	Contribuyo al uso crítico y adecuado de las nuevas tecnologías tan				

	incipientes en nuestra actual sociedad.				
14	Facilito tareas educativas tecnológicas para adquirir habilidades y destrezas básicas.				
15	Planifico escenarios donde se fomente el placer por la lectura.				
16	Manifiesto la importancia de realizar producciones escritas.				
17	Participo activamente en la iniciación y posterior desarrollo del proceso lector.				
18	Los docentes, como modelo a seguir, presentan una actitud de escucha activa para crear intercambios conductuales apropiados con su alumnado.				
19	Considero necesaria la utilización de las nuevas tecnologías como un recurso útil y práctico para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de hábitos adecuados a estas edades.				
20	Insisto en que el abuso de los alimentos no saludables a estas edades repercutirá negativamente en el equilibrio físico del alumnado.				
21	Una adecuada práctica de hábitos deportivos favorece un buen estado físico y evito peligros en los alumnos.				
22	Me preocupan los hábitos afianzados no deseados (mala alimentación, insuficiente higiene corporal, distorsionados hábitos de sueño – vigilia) como reto para modificarlos.				
23	Realizo actividades en las que mi alumnado es el protagonista del reciclado de envases.				
24	Priorizo la escritura como un aspecto de especial relevancia a través de cuentos, comparaciones entre letras- frases, copias del alumnado, etc.				
25	A través del juego propongo hábitos sociales que representen las buenas conductas a seguir y se inhiban las no adecuadas.				
26	Favorezco hábitos de trabajo tales como la realización de fichas bien acabadas para que en el futuro se vean reflejadas en hábitos de estudio.				
27	Estimulo el gusto por aprender haciéndoles responsables de sus actos.				
28	Es imprescindible aplicar estrategias educativas para la fomentar la lectura.				
29	Dedico todos los días una parte de la jornada escolar a la escritura.				

30	Aprovecho cualquier situación escolar para hacer uso de la lectura, tales como envases de los desayunos, etiquetas, rótulos de la calle, etc.				
31	Las nuevas tecnologías me ayudan al proceso de enseñanza gracias a lo atractivo que resulta aprender para el alumnado con el ordenador, software educativos, webquest, etc.				
32	Favorezco el cuidado del medio ambiente del alumnado con mi modo de actuar.				
33	Propongo actividades donde el alumnado desarrolle la atención durante un tiempo determinado.				
34	Es necesaria la realización diaria de actividades deportivas para el desarrollo integral de nuestros alumnos.				
35	Un control en el ciclo sueño – vigilia es recomendable para el buen desarrollo de aprendizaje de los niños.				
36	Los niños disfrutan con la escritura de sus propias producciones expresando sus pensamientos, nombres, gustos, etc.				
37	El cuidado del cuerpo debe iniciarse desde las edades más tempranas.				
38	Me planteo el reciclaje de materiales como un reto para que los niños lo adquieran y desarrollen en su vida cotidiana.				
39	Priorizo la lectura en mi práctica docente diaria como factor imprescindible para el posterior desarrollo educativo del alumnado.				
40	Despierto interés por afianzar hábitos deportivos tales el gusto por el ejercicio físico, la no competitividad y el disfrute por ayudar a los demás.				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

PROCESO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

PROCESO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Las puntuaciones se van a realizar **desde 0**, no midiendo lo que se pretende, **hasta 10** significando este la total consecución de lo que pretende medir el ítem.

A continuación, nos encontramos una tabla en la que rellenaremos cada una de las casillas en función de si cumple o no el requisito citado anteriormente, otorgándose una puntuación desde 0 hasta 10.

	VALORACIÓN		
Número Ítems	La redacción del ítem es inteligible	El ítem es adecuado para valorar lo que se pretende	Sugerencias
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de
Educación Infantil

11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			

Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de
Educación Infantil

38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			

OBSERVACIONES

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN